

**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Juliane Fossheim**

**Masteroppgave**

**Kjønn og seksualitet i lærebøker i  
samfunnsfag – en kritisk  
diskursanalyse**

Gender and sexuality in social studies textbooks –  
a critical discourse analysis

Grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10

2MASTER510

**Vår 2024**

## **Førord**

Allerede i idemyldringsprosessen av masteroppgaven, visste jeg én ting: jeg ville skrive om kjønn og seksualitet. Hva eller hvordan var jeg ikke helt sikkert på, men én ting var sikkert; det var dette jeg ville skrive om. Jeg ville lære mer, jeg ville få mer kunnskap, og jeg ville få mer kompetanse i et så dagsaktuelt og viktig tema, som opptar så mange mennesker hele tiden.

Som lærer, opplever jeg kjønn og seksualitet som et tema som man aldri kan få nok kunnskap om. Elever stiller spørsmål, gjerne i undervisningstimer som handler om noe helt annet, eller i friminutt og pauser. Dette vil elevene også lære mer om. Som en trygg voksen, er det da viktig å møte elevene på en god måte. Elevene fortjener informerte, trygge og kunnskapsrike lærere, som kan gi elevene svar på det de lurer på. De trenger denne kunnskapen for å vite hva som er greit og ikke-greit å gjøre, og for å kunne ta gode valg for seg selv og i forhold til andre. Denne masteroppgaven skrev jeg for at jeg kan bli den trygge læreren for mine fremtidige elever.

Dette prosjektet har vært en reise. Jeg har lært mye, og den har vært krevende. I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke. Først vil jeg takke min veileder, Prisca Bruno Massao, for gode råd, god kunnskap og hjelp på veien. Du har gitt meg perspektiver jeg aldri har reflektert over tidligere, som har fått meg til å forstå verden på en helt ny måte. Takk til alle mine gode lærere ved Høgskolen i Innlandet for råd og tips i skriveprosessen. I tillegg vil jeg takke KI-verktøyet ChatGPT for korrekturlesing av teksten og som en diskusjonspartner.

Takk til alle gode venner og familie som alltid heier på meg og støtter meg. Jeg vil vie en spesiell takk til min samboer gjennom disse fem årene, min bestevenn Ingrid. Du har vært uvurderlig til å kunne lufte både små og store bekymringer på veien. Uten ditt selskap og hjelp hadde dette vært vanskelig.

Takk til min snille og omtenkssomme kjæreste Eivind, som hele tiden heier på meg for at jeg skal kunne nå mine mål. Din tålmodighet og støtte betyr alt for meg.

Kunne ikke bedt om en bedre heilagjeng.

Hamar i mai, 2024

*Juliane Fossheim*

## Sammendrag

Kjønn og seksualitet blir stadig tematisert både i medier, forskning og i skolen. Etter Kunnskapsløftet 2020, etter 7. trinn, skal samfunnsfag gi elever de redskapene de trenger for å kunne reflektere over variasjoner i seksuell orientering, kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet. Basert på forskning og egne erfaringer har jeg observert at lærebøker ofte brukes som utgangspunkt for å undervise i ulike temaer, spesielt hvis lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse i tematikken som undervises. Derfor undersøker jeg i denne masteroppgaven hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i lærebøker fra mellomtrinnet etter LK20. Forskningsspørsmålene er hvilke diskurser lærebøkene produserer, samt hvilke sentrale aspekter ved diskursen som mangler. Dette er en Fairclough-inspirert kritiske diskursanalyse av utvalgte lærebøker fra forlagene «Aschehoug» og «Gyldendal». Jeg fant fire hoveddiskurser i måten kjønn og seksualitet blir fremstilt: en normkritisk diskurs, en inkluderende mangfoldsdiskurs, en rettighetsdiskurs og parforhold- og samlivsdiskurs. Jeg argumenterer for at lærebøkene i større grad bør integrere maktperspektiver inn i den normkritiske diskursen. I den inkluderende mangfoldsdiskursen burde lærebøkene representere og inkludere mangfoldet av mennesker og holdninger uten å generalisere. Mangler i lærebøkernes konkretisering av og bruk av rettigheter kan begrense elevenes evne til å forsvare sine rettigheter og håndtere diskriminering. I tillegg kan fokuset på et romantisk parforhold og samliv som ideal, bidra til å opprettholde stereotyper og begrense mangfoldet av ønsker og lyster tilknyttet kjønn og seksualitet. Dermed kan lærebøkene bidra til å opprettholde et begrenset syn på kjønn og seksualitet og forsterke kulturelle normer og forventninger.

## **Abstract**

Gender and sexuality are continuously addressed in media, research, and in schools. Following LK20, after 7th grade, the social studies subject is intended to equip students with the tools they need to reflect on variations in sexual orientation, gender expression, and their own and others' boundaries relation to emotions, body, gender, and sexuality. Based on research and personal experiences, I have observed that textbooks are often used as a starting point for teaching various topics, especially if teachers lack sufficient expertise in the subject being taught. Therefore, in this master's thesis, I examine how gender and sexuality is represented in textbooks meant for grade 5-7 following LK20. The research questions highlight which discourses the textbooks produce and which central aspects of the discourses are missing. This is a Fairclough-inspired critical discourse analysis of a few selected textbooks from the publishers "Aschehoug" and "Gyldendal". I identified four main discourses in the way gender and sexuality are portrayed: a norm-critical discourse, an inclusive diversity discourse, a discourse of rights, and a discourse on romantic relationships and cohabitation. I argue that the textbooks should include more of the power perspectives in the norm-critical discourse. Additionally, in the inclusive diversity discourse, I discuss that the textbooks should represent and include diversity and attitudes which are non-generalizing. Shortcomings in the textbooks' specifications and use of rights may limit students' ability to defend their rights and handle discrimination. Furthermore, the focus on a romantic relationship and cohabitation as an ideal may contribute to maintaining stereotypes and limiting the diversity of desires and passions associated with gender and sexuality. Thus, the textbooks may contribute to maintaining a limited view of gender and sexuality and reinforcement of cultural norms and expectations.

## Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Tema og bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2	Aktualitet og relevans.....	4
1.3	Formål, problemstilling og avgrensning .....	6
1.4	Oppgavens oppbygning.....	8
1.5	Begrepsavklaringer.....	9
2.	Kunnskapsstatus og tidligere forskning .....	13
2.1	Kjønn og seksualitet i forskning i en historisk kontekst .....	13
2.2	Kjønn og seksualitet i samfunnet i dag .....	17
2.3	Kjønn og seksualitet i læreplanverket .....	21
2.4	Lærerboka og dens rolle i skolen .....	22
3.	Teoretisk tilnærming og -rammeverk .....	23
3.1	Sosialkonstruktivismen som teoretisk bakteppe .....	24
3.2	Teorier om kjønn og seksualitet .....	25
3.2.1	Poststrukturalismens skeive teori eller queer-theory.....	25
3.2.2	Skeiv teori inn i et klasseromsperspektiv: normkritisk perspektiv.....	29
3.2.3	Seksualitet i relasjon med andre.....	30
3.3	Faircloughs diskursbegrep.....	31
3.3.1	Faircloughs kritiske diskursanalyse .....	33
3.3.2	Faircloughs tredimensjonale modell .....	36
3.3.3	Fairclough og kritisk realisme.....	38
4.	Metode.....	40
4.1	Kvalitativ forskningsmetode med et fortolkende utgangspunkt .....	40
4.2	Utvelgelse av datamateriale .....	41
4.3	Analyseverktøy og denne studiens metodevalg/modell .....	43

4.4	Analytisk fremgangsmåte.....	45
4.5	Metodologiske utfordringer.....	48
4.6	Forskningsetiske overveielser .....	50
5.	Analyse og drøfting .....	50
5.1	Helhetlig tematisering i de utvalgte kapitlene.....	51
5.2	Normkritisk diskurs.....	54
5.2.1	Funn i lærebøkene av en normkritisk diskurs .....	54
5.2.2	Drøfting av den normkritiske diskurs.....	56
5.3	Inkluderende mangfoldsdiskurs .....	58
5.3.1	Funn i lærebøkene av en inkluderende mangfoldsdiskurs .....	59
5.3.2	Drøfting av den inkluderende mangfoldsdiskursen.....	60
5.4	Rettighetsdiskurs .....	63
5.4.1	Funn i lærebøkene av en rettighetsdiskurs .....	63
5.4.2	Drøfting av rettighetsdiskursen .....	64
5.5	Parforhold- og samlivsdiskurs.....	66
5.5.1	Funn i lærebøkene av en parforhold- og samlivsdiskurs.....	67
5.5.2	Drøfting av parforhold- og samlivsdiskursen.....	68
5.6	Oppsummerende betraktninger og implikasjoner av disse.....	73
6.	Konklusjon .....	77
6.1	Hovedfunn og oppgavens bidrag til ny kunnskap.....	77
6.2	Resultatenes begrensinger og forslag til videre forskning .....	78
	Referanseliste .....	81
	Vedlegg.....	94

## Illustrasjoner

Figur 1: Faircloughs gamle modell illustrert av Joar Skrede (Skrede, 2017, s. 30).....	37
Figur 2: Kombinasjonsmodell av Faircloughs tredimensjonale modell, Illustrert av Klausen (Klausen 2020, s.41).....	43
Tabell 1: Sammenligning av gamle og nye begreper (Skrede, 2017, s. 33).....	38
Tabell 2: Skjematisk oversikt over kapitlene som har blitt analysert i denne studien.....	43
Tabell 3: Oversikt over analysens faser, inspirert av Fairclough (2003), Klausen (2020, s. 41), Heddeland (Heddeland, 2013, s. 32) og Mullet (Mullet, 2018). .....	46

# 1. Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn for prosjektet

De siste ti årene har kjønn og seksualitet blitt mye omdiskutert i det offentlige rom og i skolen. Temaene blir stadig diskutert og tematisert i tv og film, samtidig rapporterer medietilsynet om økt fokus i ulike medieplattformer. Medietilsynet har rapportert at unge opplever hat særlig knyttet til kropp, kjønn og seksualitet på ulike sosiale medier som TikTok (Medietilsynet, 2022). Den 25. juni 2022 åpnet en mann ild på flere utesteder under pride-festivalen i Oslo sentrum. Flere ble skadet og to personer ble drept. Pride-festivalen i juni har blitt større og mer mangfoldig, og er en feiring hvor LHBTIQ+-personer kan samles og feire friheten til å være seg selv og elske den man vil. Skyteepisoden ble raskt konstatert som en terrorhandling mot LHBTIQ+-personer (Fladmoe & Nadim, 2023). Slike hendelser og det økte fokuset har vist behovet for tematisering i skolen. Gjennom innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ble det også tydeliggjort hvilken rolle skolen skal ha i møte med barn og unge knyttet til kjønn og seksualitet. I flere fag, inkludert samfunnsfag, skal elevene utvikle god dømmekraft og aksept for andre mennesker, samtidig møte verden med en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Sammenlagt har dette ført til diskusjon om kjønn og seksualitet, og hvordan dette skal undervises i skolen.

Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i den pågående diskusjonen om kjønn og seksualitet, og derfor vil jeg undersøke hvordan lærebøker i samfunnsfag presenterer dette temaet. Kjønn og seksualitet har gjennom alle tider vært et tema som har påvirket mange på ulike måter. Denne diskursen er i stadig endring og har spesielt de siste 30-50 årene blitt virkelig satt på dagsorden. Samfunnsfaget gjenspeiler også denne samfunnsendringen. I dag skal samfunnsfag blant annet danne aktive medborgere som skal være bevisst sin egen identitet og forstå at individet er en del av et større fellesskap. Det kan gjøres ved å for eksempel forbygge ekstreme holdninger og terrorisme. Dette skal elevene gjøre for å bli bevisst menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse holdningene skal derfor gjenspeiles i undervisningen og i undervisningsmateriell.

Etter flere praksisperioder gjennom min femårige lærerutdanning har jeg observert at lærebøker ofte blir tatt i bruk som utgangspunkt i undervisning. Disse lærerne har hentet inspirasjon og gjenfortalt lærebøkernes innhold, noen ganger ukritisk. Hvordan lærerbøkene presenterer temaene kan derfor være sentralt i hvordan lærere formidler tematikken. Denne



oppgaven er skrevet for å undersøke nærmere og utvide fagfeltet om hvordan lærebøker i samfunnsfag presenterer temaet kjønn og seksualitet på mellomtrinnet (trinn 5-7). Jeg vil begrunne hvorfor jeg har valgt å fokusere på mellomtrinnet, i delen om «formål, problemstilling og avgrensing». Nedenfor har jeg gitt en kort oversikt over diskusjoner i det offentlige rom, for å vise behovet for ytterligere kunnskapsutvikling og bakgrunnen for prosjektet. Likevel er det sentralt å nevne at jeg analyserer lærebøker uavhengig av den pågående diskusjonen i samfunnet. Dette av den grunn at jeg fokuserer på hva lærebøker formidler og ikke hvordan lærere underviser om temaet.

Diskusjoner i det norske offentlige rom om undervisning

I det norske offentlige rom har sterke meninger florert om hvordan kjønn og seksualitet skal undervises i skolen. Det er uenigheter om hvordan lærere bør og skal snakke om kjønn og kjønnsbegreper og hvordan de skal undervise om seksualiteter<sup>1</sup>. Fredwall (2023) har blant annet skrevet et debattinnlegg hvor hun argumenterer for at manglende kunnskap om kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og seksuell orientering er roten til mobbing og trakassering i norsk skole. Hun mener at elevene bør få kunnskap fra noen som har erfaring fra det virkelige liv, slik som mennesker fra foreningen «Fri». Hun trekker frem at hun håper det ikke finnes lærere som er redd for å «gjøre elever transkjønnede» ved å snakke om mangfold; snarere burde lærere fokusere på inkludering av mangfoldet (Fredwall, 2023). Fredwalls (2023) innlegg var en respons til Børvens (2023) innlegg, der han stilte seg kritisk til å la foreningen «diktere» innholdet i kjønns og seksualitetsundervisningen. Han påpekte at det ikke er hatefullt å anerkjenne kjønn som en biologisk realitet uten at det vil forhindre ivaretagelsen av personer som ikke passer inn i «tradisjonelle kjønnsnormer» (Børven, 2023).

Det har også foregått en debatt om foresatte bør søke fritak for barna sine i undervisning om Pride eller steder der undervisningen pålegger elevene å delta i aktiviteter som fargelegging og heising av regnbueflagg. Slike aktiviteter har flere foreldre reagert på og opplevd som «støtende og direkte fravikende fra vår religion og livssyn» (Dagen, 2023). Flere lærere ytrer at når foresatte søker fritak fra pride-undervisningen, oppleves dette som at lærerne ikke formidler tematikken på «riktig» måte (Bruun, 2023; Sandli, 2023). En av disse lærerne er Thor-Arne Opdahl Sandli (2023) som mener at pride-undervisningen er en del av lærernes arbeid med å lære elevene om verden og samfunnet, og å utvikle dem til å bli reflekterte individer i saker og spørsmål som kan møte dem i samfunnet (Bruun, 2023; Sandli, 2023). I

---

<sup>1</sup> Debattinnleggene som beskrives her er et lite utvalg av meninger for å vise oppfatninger innenfor debatten.

Facebook-gruppen «Kristent Foreldrenettverk» og i «Samfunnsengasjerte pakistanere» er det flere som stiller seg kritisk til undervisningen som kjønn og seksualitet i norske skoler (Dagen, 2023; NRK, 2023). Peter Risholm er medlem i Kristent Foreldrenettverk og deltok blant annet i Dagsnytt 18 på NRK (2023). Han stilte seg kritisk til at politiske interesseorganisasjoner skal stå for undervisningsopplegg. Han trekker spesielt frem deres formidling om kjønn som spesielt dårlig. Han mente at man ikke kan presentere ikke-binære kjønn, fordi «det ikke finns» (NRK, 2023).

Jørgensen (2023) er lærer, og har også deltatt i debatten om undervisningsopplegg i kjønn og seksualiteter. Hun argumenterte for at ved å presentere kjønn som noe mer enn biologisk, altså som «noe flytende» og ikke statisk, blir kjønn vanskeligere å forstå. Hun understrekte at kjønn og kjønnsidentitet må formidles som to separate begreper. Olsen (2023), daglig leder i Sex og Politikk, var raskt ute med å svare Jørgensens (2023) innlegg. Han mente at det er viktig å anerkjenne at det finnes mennesker som ikke er det kjønn de har fått tildelt ved fødsel, og ved å presentere dette i undervisningen skaper det en større aksept for ulikheter og mindre utenforskap ved å naturlig inkludere det mangfoldet som «faktisk eksisterer» (Olsen, 2023).

Uenighetene om hvordan kjønn og seksualitet bør undervises er, som vist ovenfor, svært omdiskutert og kan mulig stamme fra at aktørene som diskuterer har ulike virkelighetsoppfatninger tilknyttet temaet. Man ser en tydelig polariserende debatt om hvordan lærere skal presentere, og diskutere med elevene om biologisk kjønn, kjønnsidentitet og seksualitet. Eksempelvis ser Fredwall (2023), Sandli (2023) og Olsen (2023) på den ene siden viktigheten av å vise representasjon og mangfold i samfunnet som en svært viktig del av undervisningen. Deres virkelighetsoppfatning er trolig preget av en forståelse om at det finnes et større spekter av kjønn- og seksualitetsmangfold i samfunnet. På den andre siden, er debatten preget av en tokjønnsforståelse og en heteronormativ forståelse på kjønn og seksualitet. Dette kan tilknyttes argumentene fra Børven (2023) Risholm (I NRK, 2023) og Jørgensen (2023). Den polariserende debatten om formidling av kjønn og seksualitet, kan tolkes som meninger om hvilke virkelighetsoppfatninger som skal være gjeldene i samfunnet. Dette kan også være grunnen til at temaene kan være krevende å undervise ute i skolene.

Hva gjør akkurat kjønn- og seksualitet-tematikken så krevende å undervise om?

Hva som gjør akkurat kjønn og seksualitet-tematikken så krevende å undervise om, er noe flere forskere og studenter har spurt seg etter Kunnskapsløftet 2020 trådte i kraft (Støle-Nilsen, 2023). I Kunnskapsløftet 2020 er det konstatert at elever skal få undervisning i kjønn og seksualitet i flere fag, inkludert samfunnsfag, på lik linje med andre temaer

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Sex og samfunn (2022) rapporterer om at både elever og lærere ønsker mer og bedre undervisning om kjønn og seksualitet. Likevel mangler lærere kompetanse om hvordan de burde snakke med barn og unge om temaet. Elevene som deltok i undersøkelsen ytret utfordringen om en tydelig mangel på initiativ fra lærere. Noen av lærerne svarte at mange kollegaer opplevde temaene som tabubelagt og ubehagelige å snakke om (Sex og samfunn, 2022, s. 12, 16–17). Tilsvarende resultater kom også frem i KUNs evalueringsrapport av undervisningsopplegget av «Uke 6». Flere lærere trekker frem at mange av deres kollegaer mangler kompetanse. Dette gjør at læreren fremstår som ukomfortable når de skal undervise om temaet (Stubberud et al., 2017). Lignende resultater kommer også frem i en undersøkelse fra 2023 på lærerutdanningene. I det fremdeles pågående prosjektet «Helhetlig seksualitetsundervisning på timeplanen i lærerutdanningene» arbeider Redd Barna med å styrke kompetanse og ferdigheter til lærerstudenter i utdanning. I undersøkelsen ytrer flere lærerstudenter at de trenger mer kompetanse for å kunne undervise i temaer om kjønn og seksualitet. I tillegg kom det frem flere bekymringer blant studentene undersøkelsen dukket det opp i undersøkelsen, og den vanligste bekymringen var tilknyttet det flerkulturelle klasserommet. Studentene forklarte at de hadde en frykt for å si noe galt eller bruke feil begreper, som kan skape negative reaksjoner fra elever og/eller foresatte (Støle-Nilsen, 2023). Mangelen på ferdigheter og kompetanse om kjønn og seksualitets-temaene viser seg å kunne være årsaken til at flere lærere og lærerstudenter opplever undervisningen som utfordrende.

## 1.2 Aktualitet og relevans

Behovet for diskutering av kjønn og seksualitets-tematikk har vist sin aktualitet og relevans i offentlig diskusjon, samt nyere forskning og undersøkelser <sup>2</sup>.

Lavere livskvalitet hos LHBTIQ+- personer og dets konsekvenser

SSB gjennomførte i 2020 og 2021 en livskvalitetsundersøkelse for å undersøke levekår blant ikke-heterofile i Norge. Undersøkelsen viste at mennesker som har svart at de regner seg som homofil, lesbisk, bifil eller annet som ikke er tiltrukket av det motsatte kjønn, er den gruppen som oppgir lavest subjektiv livskvalitet. SSB undersøkte en rekke faktorer som de anser som sentrale indikatorer for å måle levekår og livskvalitet. De registrerte at ikke-heterofile oppga generelt høy arbeidsledighet, økonomiske problemer, dårligere boforhold og generelt dårligere helse, sammenlignet med mennesker som oppgir seg selv som heterofil (Engvik, 2022). Resultatene tydeliggjør en ulikhet blant ikke-heterofile mennesker i Norge, og

---

<sup>2</sup> Forskning og undersøkelser nevnt her er kun et lite utvalg av kilder for å illustrere aktualitet og relevans.

understreker ytterligere behov for å fremdeles sette søkelys på skeiv tematikk og utfordringer i Norge.

Et annet eksempel i forskning som reflekterer denne oppgavens aktualitet og relevans er et forskningsprosjekt publisert i *Tidsskrift for kjønnsforskning*. Klatran (2019) gjennomførte 14 semi-strukturerte dybdeintervjuer med LHBTIQ+-personer som har opplevd trakassering, trusler eller vold i forbindelse med homofobi. Analysen undersøkte hvilken risiko det innebar å fremstå som skeiv. Flere av informantene fortalte om at handlingene hadde brutale konsekvenser for enkeltindividene og førte til en sterk følelse av selvbebreidelse og skam over eget kjønns- og seksualitetsuttrykk. Informantenes erfaringer med blant annet trakassering, på grunn av deres seksualitet eller kjønnsuttrykk, økte risikoen for hvordan de forholder seg til omgivelsene og hvordan de fremstår utad. Slike krenkelser blir deretter en del av disse individene, og er en erfaring de tar med seg resten av livet i møtet med andre (Klatran, 2019). Klatrans (2019) forskning er et eksempel som illustrerer at andres negative holdninger mot LHBTIQ+-personer påvirker dem direkte og deres egen selvfølelse og deltagelse i samfunnet. Manglende deltagelse i samfunnet resulterer i manglende grad av medborgerskap i samfunnet (Klatran, 2019). Dette kan tyde på at negative holdninger til LHBTIQ+-personer er snarere et samfunnsproblem, enn kun et problem for enkeltindivider.

#### Brudd på barns rettigheter

Fra og med 2003 gjelder FNs barnekonvensjon som norsk lov, og den skal gå foran andre norske lover (Regjeringen, 2022a). FNs barnekonvensjon gir rettigheter til alle barn, uansett hvem de er, hva slags seksuell orientering, kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk de har (Redd Barna, u.å.). En rettighet er noe man har krav på, fordi det er bestemt i lov eller forskrifter (Boe & Gisle, 2023). Ifølge Redd Barna (u.å.) blir disse rettighetene ikke oppfylt for mange barn med LHBTIQ+-bakgrunn i Norge. Mange LHBTIQ+-barn opplever dårligere livskvalitet enn barn som ikke identifiserer seg slik. Organisasjonen mener grunnen til dette er ikke selve kjønnsidentiteten, men måten barn blir behandlet når de bryter med tokjønnsynet eller heteronormativiteten. Disse barna har større risiko for å oppleve mobbing og seksuell trakassering (Redd Barna, u.å.). Likevel opplyser Bufdir (2022) om at den norske befolkningen har generelt mindre negative holdninger til LHBTIQ+-personer enn for 15 år siden. Likevel er det fremdeles en stor andel med negative holdninger (Bufdir, 2022). Oppsummert viser disse resultatene at på tross av de skiftende holdningene i samfunnet rettet mot LHBTIQ+-barn, forgår det fremdeles systematisk diskriminering av mennesker som bryter med tokjønnsynet eller heteronormativitet i Norge.

## Opplæringsloven

Opplæringsloven er det overordnede lovverket for grunnskolen, og skal være grunnlaget for all undervisning og praksis. Opplæringsloven setter klare krav om at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som *likeverd*. I formålsparagrafen står det at «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven setter herved tydelige rammer for at undervisningen også skal motarbeide diskriminerende holdninger. Den plikter også lærere til å videreformidle ikke-diskriminerende holdninger, hvor alle mennesker er like mye verdt.

### 1.3 Formål, problemstilling og avgrensning

Dagens forskning og utvikling av undervisningsmaterieell om kjønn og seksualitet er i stadig endring, likevel blir det oppdaget i rapporter at flere lærere opplever undervisning om temaene som ubehagelige å snakke om på grunn av mangel på gode ressurser (Sex og samfunn, 2022). Gjennom egen skolegang, og praksis er dette også mitt personlige inntrykk av lærernes opplevelser om undervisning i kjønn og seksualitet. Kombinert med mangelen på kunnskap og kompetanse om tematikken, gjør dette det spesielt utfordrende for lærere å gi god undervisning om kjønn og seksualitet (Sex og samfunn, 2022, s. 11). Dette gjør at gode læringsressurser er enda viktigere.

Formålet med denne oppgaven er å bidra til mer kunnskap og kompetanse innenfor forskningsfeltet kjønn og seksualitet i skolen, og på den måten også normalisere og ufarliggjøre temaene både for lærere og elever. Det er viktig å kunne møte elevene på en trygg og god måte, i et tema som kan være preget av usikkerhet. Flere lærerstudenter mener, i Redd Barnas prosjekt, at seksualitetsundervisning er viktig for å både kunne forebygge overgrep og identitetsbasert mobbing og krenkelser, men også som en del av allmenndannelsen slik at elevene har kunnskap om å kunne leve gode liv i et kjønns- og seksualitetsmangfoldig samfunn (Støle-Nilsen, 2023, s. 11). Ved å undersøke hvordan kjønn og seksualitet presenteres i lærebøkene, kan det gi en økt kunnskap og forståelse om temaet, samtidig som det kan gi innsikt i hvilke holdninger og verdier som videreformidles til barn og unge i lærebøkene. Ved å undersøke og redegjøre for eksisterende diskurser som blir produsert, vil dette samtidig gi innsikt i eksisterende teori- og forskningsstatus innad i feltet. Når lærerne får mer kunnskap om temaet kan også dette gi lærerne en faglig trygghet, slik at de kan formidle temaet på en god måte. Dermed blir problemstillingen for denne oppgaven:

«Hvordan fremstilles kjønn og seksualitet i lærebøker for mellomtrinnet etter LK20 i samfunnsfag?»

Under denne problemstillingen, skal jeg også undersøke følgende forskningsspørsmål:

«hvilke diskurser produserer lærebøkene?»

«hvilke sentrale aspekter av diskursen mangler?»

For å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt å gjennomføre en kritisk diskursanalyse. Jeg har latt meg inspirere av Faircloughs (1992, 2003, 2010) teoretiske tilnærming og metodologiske fremgangsmåte. Denne tilnærmingen lar meg undersøke hvordan et tema blir presentert gjennom diskursive praksiser. Ved bruk av denne metoden kan jeg undersøke hvilke diskurser som produseres, og undersøke hvilke aspekter ved diskursen som produserer både gunstige og skadelige effekter av dem som ikke nødvendigvis er åpenbare (Fairclough, 2003, s. 203; Skrede, 2017, s. 39). Når jeg vet hvilke skadelige effekter diskursen kan ha, kan jeg også undersøke hvilke aspekter av diskursen som mangler. Senere vil jeg gi en detaljert redegjørelse for min tilnærming til kritisk diskursanalyse, inkludert de ulike stegene i analysen og hvordan jeg vil anvende Faircloughs teoretiske perspektiver.

Jeg har valgt å avgrense oppgavens fokus ved å kun undersøke lærebøker på mellomtrinnet etter LK20. På grunn av oppgavens størrelse, fokuserer jeg på seks lærebøker som har blitt tatt i bruk etter fagfornyelsen, fra to forlag: «Aschehoug» og «Gyldendal». Valg og kriterier tilknyttet utvelgelse av datamateriale blir ytterligere beskrevet i metodekapitlet.

Denne oppgaven har likheter med Klev og Granholts (2022) masteroppgave. Deres oppgave omhandler hvordan kjønns- og seksualitetsdiskursen presenteres i lærebøker og hvordan den har forandret seg fra LK06 til LK20, og hvorvidt lærebøkene viderefører et heteronormativt perspektiv. Forfatterne undersøkte og analyserte forandringer i to læreverk fra videregående, samt deres nettressurser (Klev & Granholt, 2022). Klev og Granholt (2022) fant primært fire hoveddiskurser i lærebøkene, og argumenterer for at diskursene er med på å videreføre undertrykkende hetero-, homo- og kjønnsnormativitet i skolen. Forfatterne fant en juridisk diskurs, herunder en rettighetsorientering og en kriminalitetsorientering, en nøytralitetsdiskurs, en familie- og samlivsdiskurs og en likeverd- og inkluderingsdiskurs. De fant at lærebøkene fra LK20 knytter seg i større grad til elevens livsverden, enn det lærebøkene fra LK06 gjorde. På tross av dette uttrykker forfatterne gjennom oppgaven at det var en tydelig andregjøring av skeive, som var uheldig for bøkene, fordi det kan videreføre

marginaliserende normer i skolen. Forfatterne konkluderer med at normkritisk seksualitetsundervisning i større grad bør videreformidles og inkluderes i lærerutdanninger (Klev & Granholt, 2022).

Selv om det har blitt gjort en lignende masteroppgave tidligere, skiller min oppgave seg fra Klev og Granholts (2022). Jeg ser det spesielt interessant å undersøke akkurat mellomtrinnet, fordi det er i denne alderen elevene i gjennomsnitt gjennomgår de første fasene av pubertet, med start omkring 9 til 14 års alder. I puberteten øker utskillingen av kjønnshormoner, som starter den fysiologiske endringen fra barn til en fullvoksen kropp og sinn. Under puberteten utvikler hjernen seg raskt, og dette påvirker de unges dømmekraft, innsikt og impuls kontroll. Ungdomshjernen er samtidig utforskende, lærevillig og mottakelig. I denne perioden utvikles en følelse av hvem én er og en følelse av identitet (Myhre, 2023). Ifølge Erik Erikson går alle mennesker gjennom åtte utviklingsstadier i livet for å føle at man kan leve fullverdige liv. Ifølge hans psykoanalytiske utviklingsteori er elever på mellomtrinnet i det 4. stadiet. I dette stadiet er barn mer bevisst på å tilegne seg ny kunnskap (Maree, 2021). Det kan bety at barn på mellomtrinnet i større grad kan bli påvirket av hvordan kjønn og seksualitet blir fremstilt i undervisningen og i lærebøkene, fordi elevene tilegner seg kunnskap lett. Hvis elevene tilegner seg kunnskap enklere, kan det også ha større innvirkning på deres prosess i utvikling av egen identitet. Holdningene som formidles og diskursene som produseres i lærebøkene kan da spille en sentral rolle i utviklingen av en følelse av egen identitet. Pubertet er sentralt å nevne her som en begrunnelse for valget, og er nyttig å ha med seg som et bakteppe i den videre lesningen.

Oppgaven er skrevet med en sosiologisk tilnærming, som betyr at temaene som diskuteres og nevnes i oppgaven tar utgangspunkt i sosiale samspill. Sosiologien er opptatt av menneskelig adferd i forhold til andre mennesker, og hvordan de samhandler seg imellom (Giddens & Sutton, 2017, s. 4). Sosiologi er relevant i sammenheng med tematikken om kjønn og seksualitet, fordi kjønn og seksualitet berører både menneskers egen identitet, men også hvordan mennesker handler og lever ut sitt kjønn og sin seksualitet i samfunnet rundt seg.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert for å gi en helhetlig forståelse av emnet. Umiddelbart etter denne delen, vil jeg gå videre med å gi viktige begrepsavklaringer, for å sikre presis forståelse av de nøkkelbegrepene som vil bli brukt gjennom oppgaven. Deretter vil jeg i kapittel to gi en oversikt over kunnskapsstatus og tidligere forskning. I kapittel tre beskriver jeg min teoretiske

tilnærming og rammeverk, som gir grunnlag for mine tolkninger av funn senere i oppgaven. Kapittel fire tar videre for seg metoden jeg har valgt å benytte. Dette inkluderer en beskrivelse av utvelgelse av datamateriale, samt hvordan jeg har analysert dataene. I kapittel fem beskriver, analyserer og drøfter jeg funn fra lærebøkene. I denne delen tolker jeg mine funn i lys av den eksisterende kunnskapen, den teoretiske forståelsen og metoden brukt. Til slutt avrunder jeg oppgaven med en konklusjon som oppsummerer mine hovedfunn, samt reflekterer over resultatenes begrensinger og forslag til videre forskning.

## 1.5 Begrepsavklaringer

### Kjønn

Innenfor sosiologi defineres *kjønn* som både biologisk og sosialt konstruert. Det omfatter hvordan man opplever egen kjønnsidentitet, og egne følelser og tilhørighet. Språket om kjønn er i stadig utvikling, og det finnes et stort mangfold av kjønn og kjønnsidentiteter. Noen av de mest kjente er: ciskjønn, ikke-binær, transpersoner, interkjønn og akjønn (Steensig, 2022). På engelsk deler sosiologien kjønn inn i «sex» og «gender» som to ulike forståelser. Når kjønn diskuteres som «sex» refererer sosiologien til fysiske karakteristikk, som inkluderer kjønnsorganer og den biologiske kromosomsammensetningen som er typisk mannlige eller kvinnelige karakteristikk. Når kjønn diskuteres som «gender» menes psykologiske-, sosiale- og kulturelle forskjeller mellom menn og kvinner. I denne forståelsen er kjønn et sosialt konstruert fenomen tilknyttet maskulinitet eller femininitet (Giddens & Sutton, 2017, s. 617). Kjønn kan dermed være langt mer enn kun fysiske kjønnskarateristikk, det kan også være oppfattelse av eget kjønn. Det betyr at ens tildelte kjønn ved fødsel, ikke nødvendigvis alltid stemmer overens med ens kjønnskarateristikk (Rushton et al., 2019).

Det engelske begrepet «gender» deles gjerne inn i to ulike terminologier; kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Kjønnsidentitet beskriver et individs interne opplevelse av kjønn, mens et individs kjønnsuttrykk beskriver hvordan et individ uttrykker sitt kjønn (West-Livingston et al., 2021). Et individs kjønnsuttrykk kan også komme til syne gjennom hvordan en person kommuniserer kjønn innenfor en kulturell kontekst, altså hvordan andre oppfatter et individs kjønn gjennom uttrykksmåter som navn, væremåte eller klær (Aleshire, 2016). Dermed kan kjønn forstås svært ulikt, utfra hvilke kontekst det blir diskutert i. Kjønn forstås her som et sosialt konstruert fenomen, og knyttes tilbake til sosialkonstruktivismen (Giddens & Sutton, 2017, s. 617). Denne teoretiske tilnærmingen vil bli utdypet nærmere i det teoretiske rammeverket for oppgaven.



## Seksualitet

Begrepet seksualitet defineres ulikt i ulike kontekster, og er et komplekst begrep å definere, ettersom begrepet har svært mange dimensjoner. Seksualitet kan defineres som et produkt av naturen, men også som et produkt av kultur (Weeks, 2013, s. I). Seksuell orientering kan omtales som en persons seksuelle eller romantiske tiltrekning, men er også et komplekst samspill mellom biologiske og sosiologiske faktorer. Derfor kan seksualitet innebære varierende grader av seksuell orientering, drifter og preferanser (Giddens & Sutton, 2017, s. 622). Weeks (2013) argumenterer for at seksualitet ikke kun er et spørsmål om enten biologi, psykologiske drifter eller genetiske avtrykk. Forfatteren mener heller er det viktigste seksuelle organet «mellom ørene våre» (Weeks, 2013, s. I, egen oversettelse). Weeks foreslår å definere seksualitet som:

«an historical construction, which brings together a host of different biological and mental possibilities, and cultural forms – gender identity, bodily differences, reproductive capacities, needs, desires, fantasies, erotic practices, institutions and values – which need not be linked together, and in other cultures have not been» (Weeks, 2013, s. 7).

Gjennom sitatet ovenfor inkluderer Weeks (2013) en rekke faktorer som kan spille inn, og beskriver de store variasjonene i selve begrepet seksualitet, som ikke nødvendigvis trenger å sammenkobles. Likevel viser forfatteren til at historie og kultur har en stor innvirkning på en persons seksualitet (Weeks, 2013). Den kulturelle konteksten, altså kunnskapen og væremåten som karakteriserer en gruppe mennesker, virker inn på hvordan mennesker tenker, snakker og lever ut eller ikke lever ut sin seksualitet (Heyes, 2006). Den historiske konstruksjonen er således like sentral som den kulturelle konteksten, når man definerer seksualitet (Giddens & Sutton, 2017, s. 621–623). Weeks (2013) peker på seksualitet som en historisk konstruksjon, og at det betyr at dets forståelse har utviklet seg gjennom tidene. Den kulturelle konteksten er et resultat av historisk utvikling, og vil også påvirke hvordan man tenker, snakker og lever ut sin seksualitet (Weeks, 2013).

## Mangfold

Mangfold defineres som et paraplybegrep for forståelsen av at en gruppe eller et samfunn består av ulike identitetsgrupper, slik som rase, klasse, kjønn, kultur og religion (Silverman, 2010). Mangfold kan forstås både som religion og kultur, men også som et flertall av verdier og idealer (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 12). I denne oppgaven bruker jeg det som en betegnelse som anerkjenner den grunnleggende forståelsen om at en gruppe kan være ulike og

ha ulike forutsetninger, men også ha ulik bakgrunn for forståelse av ulike temaer (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 12–13).

Norm, tokjønnsmodellen og heteronormativitet

Begrepet *norm* definerer Bolsø et al. (2007) som «det normale» eller «det vanlige», og at dette ofte presenteres som det beste alternativet (s.11). Haugen og Gil Sola (2022) beskriver at begrepet refererer til forestillinger om normalitet. Avvik fra normaliteten regnes da som det unormale, innenfor den gitte konteksten. Normer kommer til uttrykk i hvordan menneskers egenskaper og handlinger bedømmes gjennom en, ofte usagt, positiv eller negativ vurdering. Å stå utenfor normen innebærer en risiko for marginalisering og diskriminering. Sosiale normer refererer til normative forventinger til menneskers adferd, egenskaper og livsstil. Dette kan for eksempel dreie seg om tankemåter, holdninger og verdier. I tillegg kan det knyttes til forskjeller mellom grupper av mennesker, samt hva som tillegges stor eller liten verdi (Haugen & Gil Sola, 2022, s. 9). Det er denne forståelsen av norm jeg bruker videre i denne oppgaven.

Tokjønnsmodellen, eller på engelsk *the gender binary model of sex* er utgangspunktet for diskusjonen om heteronormativitet (Morgenroth et al., 2021). Derfor er det viktig å først forklare innholdet i denne modellen. Tokjønnsmodellen refererer til forståelsen av at biologisk kjønn direkte bestemmer kjønnsidentitet (Morgenroth et al., 2021). Den bygger på tanken om at alle mennesker kan deles inn i enten mann eller kvinne, og denne kategoriseringen legger også føringer for identitetsmarkører, rolleforventninger og kjennetegn. Enkelte steder beskrives dette også som en cisnorm (Björkman et al., 2021; Krylova, 2016). Den binære forståelsen av kjønn la de greske tenkerne Platon og Aristoteles grunnlaget for. De fremhevet at det kun finnes to kjønn med tilhørende oppgaver og forventinger (Tollefsen et al., 2011, s. 108, 145).

Morgenroth et al. (2021) argumenterer for hvordan tokjønnsmodellen manifesterer seg i samfunnet og har sosiale konsekvenser. Forfatterne diskuterer hvordan kjønn er både deskriptivt og preskriptivt. Dette betyr at kjønn ikke bare beskriver eksisterende kjønn og deres relasjoner, men også foreskriver hvilke kjønn som bør eksistere og hvordan de bør være relatert til hverandre. Tokjønnsmodellen tvinger frem et system der biologi bestemmer hvilke kjønn den enkelte skal identifisere seg med og handle i tråd med (Morgenroth et al., 2021). Morgenroth et al. (2021) bruker eksempelet på individer med XX-kromosomer. Der forventes det, ifølge tokjønnsmodellen, at vedkommende skal utvikle kvinnelig kropp, identifisere seg som kvinne og handle i tråd med dette (Morgenroth et al., 2021).

Heteronormativitet antar at alle mennesker er heteroseksuelle og at det er den mest naturlige livsstilen for mennesker. Det uttrykker ideen om at heteroseksualitet er normen, og alt som avviker fra dette blir betraktet som avvikende og feil (Rosenberg, 2002, s. 6).

Heteronormativitet er aktivt normerende og manifesterer seg gjennom samfunnsinstitusjoner, kultur og i mellommenneskelige relasjoner. Den opprettholder en binær kjønnsforståelse og en hegemonisk heteroseksuell norm (Klatran, 2019; Rosenberg, 2002, s. 6). Det vil si at man enten oppfatter seg selv som mann eller kvinne, og er tiltrukket av det motsatte kjønn. Klatran (2019) argumenterer for at dette kommer til uttrykk både gjennom å uttrykke heteronormative kjønnsuttrykk, og ved avvisning av skeive kjønnsuttrykk. Han presiserer hvorvidt en person faktisk er skeiv er irrelevant innad i heteronormativ disiplin (Klatran, 2019).

#### LHBTIQ+

LHBTIQ+ er en samlebetegnelse som inkluderer lesbiske, homofile, bifile, transpersoner, interkjønnede og skeive. Denne termen representerer en mangfoldig gruppe mennesker som ikke identifiserer seg med heteroseksualitet eller har andre kjønnsidentiteter og -uttrykk (Bufdir, u.å.). Jakobsen (2023) påpeker at LHBTIQ+-samfunnet er mangfoldig og ikke kan generaliseres som én enhetlig gruppe. Bufdirs (u.å.) LHBT-ordliste brukes som referanse for å forklare de ulike begrepene.

De første tre begrepene - lesbisk, homofil og bifil - refererer til seksuell og/eller romantisk tiltrekning. Lesbisk og homofil beskriver tiltrekning til personer av samme kjønn, mens bifile personer tiltrekkes av mennesker uavhengig av kjønn. Homofile kvinner identifiserer seg vanligvis som lesbiske, men dette varierer individuelt (Bufdir, u.å.). Det er viktig å skille mellom å være homofil og homoseksuell. En homofil person er tiltrukket av samme kjønn, mens en homoseksuell person kan praktisere seksuell aktivitet med samme kjønn uten at det påvirker deres seksuelle identitet (Bufdir, u.å.).

Transpersoner og interkjønnede utfordrer den binære oppfatningen av kjønn. Transpersoner identifiserer seg med et annet kjønn enn det de ble tildelt ved fødselen. Interkjønnede har kroppslige kjønnsvariasjoner som ikke passer inn i medisinske forventninger til mann- eller kvinnekropp (Bufdir, u.å.). Skeiv eller *queer* på engelsk, er en samlebetegnelse for alle som bryter med tradisjonelle normer for kjønn og seksualitet. Begrepet kan tolkes individuelt, og noen ser det som synonymt med LHBTIQ+-samfunnet. Andre bruker det som en identitet som utfordrer heteronormativitet (Bufdir, u.å.).

## 2. Kunnskapsstatus og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for eksisterende kunnskapsstatus og tidligere forskning om kjønn og seksualitet. Så langt jeg har funnet, er det begrenset forskning på hvordan kjønn og seksualitet blir fremstilt i lærebøker på mellomtrinnet etter LK20, spesielt i en norsk sammenheng. Derfor har jeg valgt å inkludere forskning om kjønn og seksualitet som kan gi en oversikt over hvilke innhold som kan forventes å finne i lærebøkene eller eventuelle faktorer som kan påvirke diskursive praksiser i lærebøkene.

Kapittelet er bygget opp slik at jeg først gjør rede for kjønn og seksualitet i forskning i en historisk kontekst. Deretter gir jeg en oversikt over kjønn og seksualitet i det norske samfunn i dag. Etter det beskriver jeg det som er relevant for denne oppgaven om hvordan kjønn og seksualitet presenteres i læreplanene. Til slutt tematiserer jeg læreboken og hvilken rolle den har i skolen i dag. Forskningen og kunnskapsstatus har jeg hovedsakelig funnet ved å bruke søkemotoren «Oria» ved Høgskolen i Innlandet. I tillegg har jeg brukt «Google», «Google Scholar» og KI-verktøyet «Elicit». Forskningen har jeg funnet ved begynne å søke på nøkkelordene «kjønn», «seksualitet», «gender», «sexuality», «gender roles/norms», «sexual orientation» «gender identity» «LHBITQ+». Deretter brukte jeg disse kildene for videre leting.

### 2.1 Kjønn og seksualitet i forskning i en historisk kontekst

Norsk forskning og utvikling innenfor tematikken kjønn og seksualitet, har i stor grad blitt påvirket av internasjonale bevegelser i feltet. Utviklingen har historisk sett aldri foregått linjert, men snarere som en dynamisk prosess gjennom ulike mennesker, instanser og organisasjoner i samfunnet. Utviklingen innenfor kjønns- og seksualitetsdiskursen er mangesidig og polariserende, likevel kan tidligere forskning gjort på området gi oss et overblikk over medvirkende faktorer til hvordan dagens forståelse kan være av temaet. Først er det sentralt å se på internasjonal forskning som har ført til opplysning innenfor fagfeltet.

#### Internasjonal forskning

Innenfor kjønn- og seksualitetsdiskursen kan man trekke linjer langt tilbake i tid, men slik internasjonal sosiologisk forskning kjenner til kjønn og seksualitet begynte fortellingen på sent 1940-tallet. Den amerikanske forskeren Alfred Kinsey publiserte i 1948 og 1953 forskning som vekket internasjonal oppsikt og påvirket mange vestlige land. Rapportene var et resultat av et forskningsprosjekt om hvite menneskers seksualliv i USA og fikk navnene *Sexual Behavior in the Human Male* og *Sexual Behavior in the Human Female* (Johansen,

2019, s. 132). Rapportene avslørte forskjell mellom offentlig forståelse og forventinger, altså en uoverensstemmelse mellom sosiale normer og faktisk seksuelle praksiser. Et eksempel på dette er den «seksuelle dobbel standard»; 40 prosent av mennene forventet deres kone til å avstå fra samleie frem til ekteskap, likevel hadde nesten 70 prosent av mennene besøkt en prostituert. 84 prosent oppgav at de selv hadde seksuelle opplevelser før ekteskap. Blant kvinnene hadde 60 prosent av dem seksuelle opplevelser før ekteskap (Giddens & Sutton, 2017, s. 623, 625). Disse resultatene tydeliggjorde hvordan sosiale normer og forventinger til befolkningen ikke stemte overens med hvordan mennesker faktisk levde ut sitt kjønn og sin seksualitet. Kinsey-rapportene var svært kontroversielle og mottok kritikk av blant annet konservative og religiøse organisasjoner (Johansen, 2019, s. 132). Noen religiøse ledere påstod at en åpen diskusjon om seksuell oppførsel vil undergrave sentrale kristne moraler og verdier, slik som å delta i homoseksuelle aktiviteter (Giddens & Sutton, 2017, s. 625).

Bare noen tiår før Kinsey-rapportene ble publisert 1800-tallet begynte psykiatrien å vokse frem som fagdisiplin i den vestlige verden (Giddens & Sutton, 2017, s. 625). På 1800-tallet da psykiatrien virkelig begynte å utvikle seg rundt i verden, interesserte fagfeltet seg for blant annet mennesker som viste tegn til «seksualavvik», slik som det vi i dag kaller homofili. Den medisinske forskningen søkte å finne svar på avvikene gjennom å undersøke driftene, som de mente var tett knyttet til biologi og arv. Psykiatrien kom frem til at sunt seksualinstinkt var knyttet til «det naturlige» og reproduksjon. Avvikene var dermed et resultat av tvangshandlinger. Avvikene var innenfor psykiatrien et medisinsk problem som måtte behandles, og omhandlet transkjønnede, samt homoseksuelle menn og kvinner. Det ble dokumentert utprøving av dramatiske behandlingsformer i USA, slik som sterilisering og transplantasjon av kjønnskjertler (Johansen, 2019, s. 56–86, 207–208). Trolig var det på grunn av slike forståelser innad i psykiatrien at Kinseys resultater vakte slik oppsikt som det gjorde.

Kinsey-rapportene ble publisert like før opprettelsen av menneskerettighetserklæringen på 50-tallet. Menneskerettighetene og rapporten hadde store ringvirkninger innenfor sosilologien og bevegelser innenfor kjønn- og seksualitetsdiskursen. Opprettelsen av Verdenserklæringen for menneskerettighetserklæring i 1948 la grunnlaget for fellesverdier i internasjonal politikk. Den basert seg prinsipielt på grunnleggende rettigheter som alle mennesker har, uavhengig av blant annet kjønn, seksualitet eller seksuell orientering (FN Sambandet, 2022). Dette kan ha vært årsaken til at Kinsey-resultatene mottok positiv omtale i liberale plattformer, fordi de senere banet vei for frigjøring og liberale holdninger til kjønn og seksualitet. I 1968 var Mary McIntosh blant de første som foreslo at homoseksualitet ikke var en universell medisinsk

tilstand, men en sosial regel. På 1900-tallet kom også en rekke nye teorier som sosialkonstruktivisme og skeiv teori eller queer-theory (Giddens & Sutton, 2017, s. 615–655). Disse teoriene vil bli nærmere utdypet i teorikapittelet.

Internasjonalt har det i nyere tid blitt skrevet mer forskning om transkjønnede mennesker. Eksempelvis Stryker (2017) har skrevet om amerikansk transkjønnet historie etter 1800-tallet. Hun sammenfatter de største bevegelsene, forskningen og hendelser som har formet dagens kjønnsrevolusjon. Forfatteren understreker at mennesker har brutt sosiale forventninger for hva som er oppfattet som «typisk» for menn og kvinner, siden tidlig kolonial tid i USA på 1600-tallet. Hun illustrerer samtidig alvorlig diskriminering ovenfor transkjønnede mennesker gjennom lange tider, eksempelvis mange «anti-cross-dressing» lover innad i landet, diskriminering i arbeidslivet, i boligmarkedet, sosialt stigma og økt sannsynlighet for å oppleve vold. Samtidig som feminismen blomstret i USA på 1980-tallet, økte graden av organisering for transkjønnede mennesker med økt fokus på medisinsk hjelp. Hun påpeker mange historiske faktorer som bakgrunnen for økt fokus på rettigheter for transkjønnede mennesker, men likevel blir 1990-tallets teorier om queer-theory stående som revolusjonerende innenfor begynnelsen for aksept og likestilling i USA (Stryker, 2017, s. 45–193).

Norsk forskning i en historisk kontekst

Innad i Norge har kjønnsidentitet og seksualitet lenge blitt oppfattet som et høyst privat og personlig tema. Kinsey-rapportene skapte betydelige reaksjoner blant mange grupper, også i Norge. Johansen (2019) har undersøkt den skeive historien gjennom tidene, fra middelalderen til i dag. I hennes bok har hun samlet historien om forskning på hvordan brudd på normer for kjønn og seksualitet har blitt oppfattet og behandlet til ulike tider, og hvilke årsaksforklaringer som har dominert i det norske samfunnet. Hun har tatt for seg internasjonale hendelser, og vist hvilke virkninger det har hatt på det norske samfunnet. Gjennom å fortelle om den skeive historien, gir det også en større innsikt i hva som har blitt tolket som normativt. Selv om Kinsey-rapportene blir et sentralt bidrag til historien, er det også viktig å se på tidligere forskning for å forstå dets oppsikt i Norge (Johansen, 2019).

Flere forskere har sett på norrøn mytologi, saga-litteratur og undersøkt normative kilder for å få en forståelse for hvordan kjønn og seksualitet ble forstått (Honoré et al., 2023). Saga-litteraturen forteller om en mannlig krigskultur, der menn og kvinner levde i forskjellige sfærer og hadde ulike oppgaver tilknyttet slekt og samfunnsliv. I norrøn kultur kunne utfordring av kjønnsuttrykk og -roller få sanksjoner. Eksempelvis var det strengt tabu for

menn å fremstå som kvinner, menn som hadde seksuelle relasjoner med andre menn ble hånet og representerte en sosial taper (Johansen, 2019, s. 27–55). Mye tyder på at slike holdninger også ble opprettholdt i det norske samfunnet under den norrøne tiden. På 1000-tallet brakte kirken med seg «seksualfiendtlige holdninger» som preget samfunnet, og disse ble forsterket gjennom lovgivning (Johansen, 2019, s. 38; Norgeshistorie, 2020b).

Reformasjonen førte til store rettslige endringer, men seksualfiendtlige holdninger ble opprettholdt i lovverket i flere århundrer fremover. Eksempelvis ble slike holdninger tydeliggjort da Kinsey-rapportene ble publisert på sent 1940-tallet. I det norske kirkemiljøet ble rapportene i stor grad avvist og poengterte at seksualiteten hører til i det heteroseksuelle ekteskapet for reproduksjon (Johansen, 2019, s. 132). Slike holdninger ble i større grad utfordret videre på 1900-tallet.

Psykiatriens utvikling på 18-1900-tallet hadde innvirkning på den norske psykiatriforskningsutviklingen. Mye tyder på at de norske legene og psykiaterne hentet inspirasjon og behandlingsmåter på flere områder. Trolig var også den norske psykiatrien opptatt av å undersøke mennesker som viste tegn på «seksualavvik», slik som internasjonalt. På grunn av manglende kildemateriale er historikere likevel ikke sikre på om lignende «behandlinger» som sterilisering og transplantasjon av kjønnskjertler ble testet i Norge (Johansen, 2019, s. 56–86).

I det 20. århundre begynte kjønn- og seksualitetsmangfold å bli tematisert, på lik linje med det internasjonale, og i Norge spesielt gjennom seksualitetsreformbevegelsen. Begreper som homoseksuell og kjønnskifte omtales i norske aviser og i offentligheten tidlig på 1900-tallet. Seksualreform- og familieplanleggingsbevegelsen oppstod før første verdenskrig, og ble sentral innenfor kjønn og seksualitetsfrigjøringen. Bevegelsen produserte en rekke brosjyrer, bøker og tidsskrifter med den hensikt om å gi kvinner og ektepar kunnskap og tilgang til prevensjon og medisinsk abort. Hensikten var at religionens seksualmoraliserende holdninger ikke lenger skulle hemme kvinnens seksualitet. Denne seksuelle opplysningen la til rette for at seksualiteten utviklet seg etter instinkter og «naturens egne lover». Seksualreformbevegelsen satte seksualpolitikk på agendaen og stilte etterhvert krav til seksuell frigjøring (Johansen, 2019, s. 87–119).

Under andre verdenskrig tok derimot frigjøringen en helomvending innenfor det juridiske, og det ble innført strenge strafferettslige sanksjoner i det okkuperte Norge for homoseksualitet mellom menn. Psykiatriens tidligere forståelse av homofili ble videreført ettersom nazismen

forstod homofili som en tilstand som måtte behandles. Det tyske justisdepartementet mente likevel at homoseksualitet mellom kvinner var mindre utbredt enn mellom menn. Kvinnens homofili truet derimot ikke det offentlige livet og var av «en annen art» (Wolfert & Jordåen, 2015). Etterfulgt i etterkrigstiden og de neste 50 årene av 1900-tallet skjedde det en rekke store endringer i kjønn og seksualitet diskursen.

I etterkrigstiden og frem til 1970 dominerte «tradisjonelle» familie- og samlivsverdier i Norge, støttet av politikk, oppslagsverk og medier. Homofili ble sterkt stigmatisert, delvis på grunn av avkriminaliseringen i Sverige i 1944, som utløste en negativ reaksjon i norske medier. På denne tiden fantes det skjulte og eksklusive nettverk hvor homoseksuelle kunne møtes. Likevel for det store flertallet, var homoseksualitet kun lokale rykter om utvilsomme menn man advarte barna mot. Det var disse ryktene som fikk stor plass i aviser, også i Norge. De sterke tradisjonelle familie- og samlivsverdiene, samt den dominerende diskursen i avisene, førte til at den norske homoseksuelle mannen ønsket å holde sin orientering skjult (Gjesvik, 2018). Gjesvik (2018) og Johansen (2019) peker på at de sterke verdiene i det norske samfunn kan ha vært grunnen til at avkriminaliseringen av homofili skjedde så sent som i 1972 i Norge (Gjesvik, 2018, s. 110; Johansen, 2019, s. 102–166, 208). Eksempelvis fjernet ikke Norsk Psykiatrisk Forening sin definisjon av homoseksualitet som "mentale forstyrrelser" før i 1977. Sosialdepartementet fjernet ikke homofili som sykdomsdiagnose før i 1982 (Norgeshistorie, 2020a).

Slutten av 1900-tallet brakte med seg store endringer i forskningen og i samfunnet. Opprettelsen av Verdenserklæringen for menneskerettighetserklæring i 1948, satte grunnlaget for norsk politikk. I 1950 ble organisasjonen DNF-48 opprettet for norske homoseksuelle kvinner og menn (Johansen, 2019, s. 120–213). Forskere vet lite om hvilken plass trans- og interkjønnpersoner hadde i Norge på tidlig 1900-tallet. Først i 1966 begynte norske transpersoner å organisere seg, og i 2000 ble foreningen for Landsforeningen for transseksuelle (LFTS) stifta. LFTS arbeidet for målrettet helsehjelp for personer som ønsker å gjennomføre, eller har gjennomført, kjønnskorrigerende. I 2008 ble transpersoner inkludert i det som i dag heter FRI (tidligere kalt DNF-48). Fri inkluderer i dag hele LHBTIQ+-samfunnet (Johansen, 2019, s. 120–213).

## 2.2 Kjønn og seksualitet i samfunnet i dag

Hittil har jeg gjort en kort redegjørelse for kjønn og seksualitet i en historisk kontekst, både på et internasjonalt plan og nasjonalt plan. I læreplanen for samfunnsfag tydeliggjør delen om *Fagets relevans og sentrale verdier* fagets hensikt. Den beskriver blant annet at faget skal gi



elevene mulighet til å utforske sin egen identitet og det samfunnet de lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil si at dersom lærebøkene blir tatt i bruk som utgangspunkt for undervisning, bør lærebøkene også reflektere en realistisk og virkelighetsnær forståelse av både samfunnet og samfunnsutfordringer, inkludert kjønn og seksualitet. Temaene som er gjeldene i dag, og spesielt i samfunnet, bør også tas opp og diskuteres i lærebøkene. Derfor er det relevant å gi en oversikt over det norske samfunn i dag.

Dagens norske samfunn preges av både polariserende og mangfoldige syn på kjønn og seksualitet. Slik som vist i delen om kjønn og seksualitet i en historisk kontekst har diskusjonen om kjønn og seksualitet endret seg over tid. Det har i stor grad ført til utviklingen av et mer liberalt samfunn, som skal ivareta menneskerettighetene og likestilling (FN-Sambandet, 2024). Norge ligger høyt på statistikken over likestilte land, og Kultur- og likestillingsdepartementet (2023) publiserte i fjor Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold. Her peker de på at selv om mange skeive i Norge lever gode liv, opplever mange å fremdeles bli møtt med fordommer, forskjellsbehandling og hatkriminalitet. Handlingsplanen tydeliggjør at staten i stor grad ønsker et mer inkluderende samfunn, hvor skeive, transpersoner og personer med kjønnsinkongruens opplever økt livskvalitet og at deres rettigheter sikres (Kultur- og & likestillingsdepartementet, 2023). Noen av politikkenes holdninger gjenspeiles i forskning gjort på befolkningen. I 2022 oppga 60% at de er positive til homofile menn og lesbiske kvinner, og forskningen generelt viste at det er flere som har negative holdninger ovenfor transpersoner og ikke-binære, enn ovenfor personer med andre seksuelle orienteringer enn heterofil. I tillegg uttrykte 1 av 3 at de opplever spørsmål om kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk som utfordrende å ta stilling til. Negative holdninger og tabubelegning knyttet til kjønn og seksualitet har likevel gått ned de siste 20 årene (Opinion, 2022). Likevel uttrykker enkelte samfunnsgrupper flere utfordringer knyttet til sitt kjønn og seksualitet.

Minoritetsgruppers opplevelse av kjønn og seksualitet i Norge

Minoritetsgrupper i samfunnet har vist seg å være i høyere grad utsatt for negativ oppmerksomhet og diskriminering knyttet til sitt kjønn og seksualitet. Minoritetsgrupper opplever taushet rundt kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristikk, og rundt diskusjonen av seksuell orientering. Dette er blant annet personer med etniske minoritetsbakgrunner og bevegelses- eller funksjonshemmede (Kultur- og & likestillingsdepartementet, 2023, s. 10; Østli & Thunem, 2023). Kultur- og likestillingsdepartementet (2023) uttrykker at dette kan knyttes til tokjønnsmodellen,

heteronormativitet eller samfunnsforventinger til hvordan dette bør se ut. Regjeringen (2022b) tydeliggjør at personer med funksjonsnedsettelse har like rettigheter som andre. Østli og Thunem (2023) ytrer i en melding til stortinget at unge funksjonshemmede opplever seksuell trakassering på grunn av negative holdninger eller stigmatisering av funksjonshemmedes seksualitet. De slår fast at unge funksjonshemmede opplever sterke fordommer over deres «manglende evne» til å ha sex, noe som oppleves som svært ydmykende og nedverdiggende i en gruppe som er svært sårbar. Ofte blir funksjonshemmede ansett som ikke-seksuelle av sine omgivelser med begrensede muligheter. Deres bønn er å øke kunnskapen og bevisstheten i befolkningen om et tema som er svært lite representert i media og forskning (Østli & Thunem, 2023). I media har flere personer arbeidet for å skape åpenhet blant befolkningen om kjønn og seksualitet hos funksjonshemmede, blant annet Morten Marius Skau på den populære appen TikTok (Mariussen, 2020).

Etniske minoritetsgrupper i Norge markerer seg også som en gruppe som er utsatt for diskriminering tilknyttet kjønn og seksualitet. I en selvrekrutteringsundersøkelse gjort av Eggebø et al. (2020) om levekår blant skeive med innvandrerbakgrunn, oppgir over halvparten opplevelser med negative kommentarer eller handlinger på grunn av deres kjønnsuttrykk eller seksualitet. 1 av 3 oppga opplevelser av eksklusjon fra religiøse eller etniske minoritetsmiljøer, samt 1 av 5 opplevde ekskludering fra skeive miljøer på grunn av innvandrerbakgrunn. Forskning viser at skeive nettverk, etniske eller religiøse miljøer kan være en svært viktig kilde til tilhørighet og sosial støtte. I undersøkelsenes tidligere forskning skilte særlig islam seg negativt ut som ekskluderende ovenfor skeive muslimer (Eggebø et al., 2020). Mulige årsaker til dette kommer jeg tilbake til.

Kultur og religionens påvirkning på syn og holdninger til kjønn og seksualitet  
Oppfatningen og utøvelsen av kjønn og seksualitet påvirkes av ulike kulturer og religioner. Kultur, religion og livssyn påvirker hvordan mennesker forstår og tolker sine liv basert på kulturelle og religiøse praksiser (Horsfjord, 2017, s. 43). Islam er et relevant eksempel, da det er den religionen som ofte får mest oppmerksomhet i offentligheten i Norge, samtidig som at det er en del av befolkningen som praktiserer denne troen (Horsfjord, 2017, s. 82; SSB, 2023). Den muslimske tro er en svært mangfoldig gruppe. Innenfor islamsk tradisjon skal sex kun utfolde seg innenfor et ekteskap mellom en mann og en kvinne. Det er derimot svært variert syn på homofilt samliv blant muslimer, og ofte er kulturbakgrunn avgjørende. Den dominerende holdningen er at homofili er synd, og i store deler av den muslimske verden er det også straffbart (Amnesty International, 2023; Horsfjord, 2017, s. 81, 89).

I dagens norske samfunn varierer graden av påvirkning fra religion og kultur på enkeltpersoner, samt betydningen disse har for synet på kjønn og seksualitet. Noen unge muslimer i Norge identifiserer seg sterkt med religionen og handler deretter, mens andre inntar en mer kritisk stilling til foreldrenes religiøse tradisjoner og tilpasser sin tro til en norsk kontekst (Høeg, 2017, s. 23). Dette kan overføres til at det er varierende grad av hvorvidt enkeltindivider tar i bruk religionen i møte med det norske samfunnet i dag, og videreføring av religiøse og kulturelle tanker og holdninger til kjønn og seksualitet. Forskning fra Eidhamar (2017) indikerer at holdninger blant muslimer i Norge varierer sterkt når det gjelder kjønnsroller og homofili. Mange har også blitt påvirket av liberale holdninger i det norske samfunn (Eidhamar, 2017).

På samme måte som islam, har kristendommen også en betydelig tilstedeværelse i det norske samfunnet, til tross for at sekularisering har ført til synkende oppslutning av religionen (Østhus, 2021). Innenfor kristendommen finnes en rekke syn på kjønn og seksualitet, fra liberale til konservative holdninger. For eksempel støtter *Åpen folkekirke* likekjønnede ekteskap og respekt for kjønnsidentitet, mens katolsk og ortodoks kristendom har mer konservative synspunkter som avviser homofilt samliv (Horsfjord, 2017, s. 125, 128, 146; *Åpen folkekirke*, 2019). Samlet sett viser forskning at synet på kjønn og seksualitet innenfor ulike religiøse og kulturelle rammer i Norge varierer betydelig. Individuelle holdninger påvirkes ofte av samfunnsmessige endringer og personlige erfaringer (Eidhamar, 2017).

#### Åpenhet i samfunnet for diskusjon om kjønn og seksualitet

Sosiale medier, film og serier i det norske samfunn presenterer stadig innhold hvor målet er å skape flest mulige seere, samtidig som de har blitt en arena hvor meningsbryting har blitt mulig. Eksempelvis ble den populære NRK-serien *SKAM* i 2016 en arena som satte ord på, og viste et mangfold av, kjønnsidentitet og seksuell identitet, og hvilke utfordringer dette kan føre med seg i hverdagslivet for enkelte. På den måten åpnet den også opp for diskusjon om det å bryte med forventinger og hvordan dette kan oppleves (Svendsen et al., 2018). Et annet eksempel er den britiske serien *Sex Education* på Netflix, som i Norge har åpnet opp for diskusjon om seksualitetsundervisning. Serien handler i stor grad om å vise mangfold, lære å bli kjent med seg selv, sette grenser til, og respektere hverandres kjønn og seksualitet. Flere videregåendelever argumenterer for at serien tar opp temaer som ikke er typisk for undervisningen i skolen, men heller hva som «faktisk skjer under sex» og burde være en del av undervisningen (Svelstad, 2020).

Oppsummert viser forskningen ovenfor at det norske samfunnet er i større grad mer åpent enn tidligere for diskusjon om kjønn og seksualitet, samtidig som det er en lang vei igjen for å bryte ut av etablerte kjønns- og seksualitetsmønstre. Den frivillige organisasjonen Fri (u.å.) er i dag en landsomfattende organisasjon som arbeider for synlighet i samfunnet slik at personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet skal kunne leve gode liv, uten frykt for diskriminering. Slike organisasjoner arbeider for at Norge også skal bli et land hvor menneskerettighetene blir opprettholdt for alle, slik som Kultur- og likestillingsdepartementet (2023) understreker at Norge skal gjøre (FN-Sambandet, 2024).

### 2.3 Kjønn og seksualitet i læreplanverket

Lærerplanen generelt

Hvordan kjønn og seksualitet presenteres i lærebøker bør bygge videre på læreplanens overordnede del. Den forklarer de underliggende verdiene som er beskrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven, samt de overgripende prinsippene som styrer all grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det spesielt sentralt å trekke frem noen relevante nøkkelstikkord fra den overordnede delen som kan påvirke hvordan undervisning om kjønn og seksualitet skal presenteres i skolen.

I innledningen av denne oppgaven har allerede *likeverd* blitt nevnt som en sentral verdi for undervisningen. Det betyr at alle elever skal behandles likeverdig, og skal bli gitt likeverdige muligheter, samtidig som «skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Kunnskapsdepartementet, 2017) Det betyr at lærere skal også videreformidle til elever at skolen består av et stort mangfold, samtidig som at alle individers forskjeller er like mye verdt. Solhaug (2021) peker på den overordnede delen av læreplanens manglende grad av konkretisering og identifisering av ulike grupper; likevel peker forfatteren på den overordnede delens inkluderende element ved at den heller ikke glemmer enkelte grupper. Han konkluderer med at opplæringen skal være likeverdig uansett forutsetninger (Solhaug, 2021, s. 126).

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er spesielt sentralt å trekke frem som viktig for hvordan kjønn og seksualitet skal presenteres i undervisningen. Folkehelse og livsmestring handler om at skolen skal å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Overordnet del skriver at utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er spesielt avgjørende. Det vil si at skolen skal gi elever kunnskap og kompetanse om kjønn og

seksualitet, slik at elevene får mulighet til å utvikle trygghet i eget selvbilde og identitet. For at dette skal være mulig er det viktig at elevene også lærer om egne grenser, og å kunne respektere andres grenser i mellommenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### Samfunnsfagets læreplan

Samfunnsfagets læreplan utdyper ytterligere hvordan faget skal realisere den overordnede delen og verdigrunnlaget i opplæringen. Knyttet til tematikken kjønn og seksualitet er det igjen relevant å nevne det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. Her nevnes igjen begrepene *identitet* og *identitetsutvikling*. I tillegg beskrives det at faget skal bidra til at elevene skal håndtere utfordringer knyttet til blant annet seksualitet og digital samhandling, for å kunne skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold. Læreplanens del «om faget» nevner kun *seksualitet*, og nevner ikke direkte *kjønn*. Likevel nevnes dette direkte i læreplanens kompetansemål for mellomtrinnet, rettere «kompetansemål etter 7. trinn» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetansemålene viser hvilke konkrete kompetanser elevene skal oppnå innen slutten av 7. trinn, og særlig to kompetansemål beskriver hva eleven skal kunne om kjønn og seksualitet. I læreplanen etter 7. trinn skrives det at elevene skal «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» og «gi eksempler på hva [...] normer er, og hvilken funksjon de har i samfunnet, og reflektere over konsekvenser av å bryte dem» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sammenfattet uttrykkes kompetansemålet implisitt i overordnede delens uttrykk *trygg identitet for god fysisk og psykisk helse*. Ved å bevisstgjøre elevene på samfunnets normer, kan det også gjøre det enklere for elevene å forstå hvordan mennesker er forskjellige i deres identitet, kjønnsuttrykk og seksualitet. Når de forstår at de skal respektere andres identitet og alt det bærer med seg, kan det også gjøre det enklere å forstå hva det vil si å respektere hverandres grenser. Da ruster undervisningen dem til å bli individer som har en trygg identitet og slik at de kan ta gode valg knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet for seg selv og i mellommenneskelige relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019).

## 2.4 Læreboka og dens rolle i skolen

Det er relevant å forklare lærebokens rolle i skolen, på grunn av at denne oppgaven analyserer hvilke diskurser som produseres i lærebøkene i samfunnsfag for mellomtrinnet. Det har blitt gjort lite ny forskning på lærebokens rolle i undervisningen (Bakken, 2019). En mulig årsak

til dette kan være at det ikke er krav til at lærere skal bruke læremidler, så lenge undervisningen arbeider med og realiserer læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel har det blitt foretatt ulike undersøkelser om bruk av lærebøker i undervisning, og de viser stor variasjon i hvor stor rolle lærebøker spiller inn på hvordan lærere legger opp til undervisning.

Det har også blitt gjort lite ny forskning på lærebøkers rolle i undervisningen i samfunnsfag, likevel kan undersøkelser gjort på andre fag gi oss et innblikk i hvordan lærebøker kan tas i bruk generelt i skolen. I en undersøkelse gjort av Rasmussen & Lund (2015) på 10 lærere og 59 elever, var de interessert i å finne ut av lærebokens rolle i historie og engelskfag på ungdomsskolen. Alle lærerne uttrykte at læreboken er en sentral læringsressurs. Én lærer forholdt seg likevel kritisk til lærebokens innhold, og påpekte at det ikke finnes noe garanti for at læreboka følger læreplanen og derfor blir læreboken heller en ressurs de kan ta i bruk. I denne undersøkelsen fant forskerne at lærerne heller henter inspirasjon fra læreboken og kombinerer læreboken med andre kilder som internett, for så å «designe» sine egne undervisningsopplegg (Rasmussen & Lund, 2015).

Historisk sett har lærebøker hatt en sentral plass i utviklingen av lærings- og undervisningspraksiser i skolen (Rasmussen & Lund, 2015). I flere fag har lærebøker spilt en signifikant rolle i læreres klasseromspraksis (Bakken, 2019). For noen år tilbake poengterer Koritzinsky (2014) at også i samfunnsfag har lærebøker blitt oppfattet som pensum, fremfor læreplanene, både blant lærere og elever. Rognaldsen (2010) argumenterte for at grunnen til at lærebøker blir tatt såpass mye i bruk er på grunn av manglende fagkunnskap blant lærere. Dermed får lærebokforfattere i praksis avgjøre hvordan et tema skal presenteres og hvilke kompetansemål som skal prioriteres (Rognaldsen, 2010, s. 114). Slike praksiser kan fremdeles være gjeldene i dag, og derfor er det interessant å undersøke hvordan lærebøker i dag presenterer kjønn og seksualitet.

### 3. Teoretisk tilnærming og -rammeverk

I dette kapittelet skal jeg gjennomgå min teoretiske tilnærming og -rammeverk, som bidrar til å belyse problemstillingen om hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i lærebøker. Min teoretiske tilnærming er satt sammen av flere tilnærminger som er nært beslektet hverandre. I denne oppgaven er Fairclough (1992, 2003, 2010) en sentral teoretisk bidragsyter i både mitt teoretiske rammeverk, men også i mitt vitenskapelige syn og metodologiske fremgangsmåte. Jeg følger hans forståelse av kritisk realisme, som vil bli gjort rede for. Skrede (2017) har

også bidratt til en bedre forståelse av Faircloughs teorier. I tillegg skriver jeg meg inn i en forståelse av at kjønn og seksualitet er et sosialt konstruert fenomen (Berger & Luckmann, 2000, s. 53). Derfor er det sentralt å også gjøre rede for sosialkonstruktivismen for å gi et teoretisk bakteppe til både hans kunnskapssyn, men også til teorier om kjønn og seksualitet. Sentrale bidragsyttere innenfor teorien om kjønn og seksualitet er Butler (2007) og Foucault (1978, 1980). I tillegg har Giddens og Suttén (2017) bidratt mye til innsikt og kunnskap om teorier og forskning om kjønn og seksualitet.

Teorikapittelet er bygget opp ved at jeg først gjør rede for sosialkonstruktivismen som et teoretisk bakteppe. Deretter gjør jeg rede for teorier om kjønn og seksualitet. Her beskriver jeg poststrukturalismens skeive teori. Deretter gjør jeg rede for Faircloughs diskursbegrep, og hans kritiske diskursanalyse. Til slutt gjennomgår jeg hans tredimensjonale modell, samt hans tilnærming til kritisk realisme.

### 3.1 Sosialkonstruktivismen som teoretisk bakteppe

Berger og Luckmanns bok *The Social Construction of Reality*, senere oversatt til norsk som *Den samfunnsskapte virkeligheten*<sup>3</sup> (2000), ble publisert i 1967. Denne boken var et gjennombrudd for den samfunnsvitenskapelige tradisjonen sosialkonstruktivisme. Som allerede påpekt, betraktet mange innenfor forskning verden som uavhengig og objektiv i forhold til de som levde i den. Forfatterne fremhever et gjensidig forhold mellom den som betrakter verden og det som blir betraktet. Forfatternes arbeid kan oppsummeres gjennom utsagnet: «samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt» (Berger & Luckmann, 2000, s. 9). Forfatterne diskuterer disse tre faktaene gjennom å bruke begrepene eksternalisering, objektivisering og internalisering. Disse begrepene sammenfatter deres prosjekt om hvordan samfunnet eksisterer både i en objektiv og i en subjektiv virkelighet (Berger & Luckmann, 2000, s. 7–39). Forfatterne argumenterer for at den sosiale verden er menneskelig produsert gjennom menneskelig aktivitet, og det er dette de legger i begrepet eksternalisering. Samtidig objektiviserer vi verden ved at det er noe mennesker må lære om for å leve i et samfunn. Mennesker kan først sosialiseres i verden når de tolker betydningen av hendelser eller andres handlinger, og internaliserer dette som en del av deres identitet (Berger & Luckmann, 2000, s. 53; Cunliffe, 2008). Dermed kan deres verk oppsummeres ved at mennesker skaper

---

<sup>3</sup> *Den samfunnsskapte virkelighet* er en norsk oversettelse av Berger og Luckmanns (2000) bok med originaltittel *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*. Boken er oversatt av Føydís Wiik, og det er den oversatte versjonen fra 2000 jeg bruker når jeg refererer til deres bok.

samfunnet, samtidig som mennesker blir skapt av samfunnet. En slik gjensidig påvirkning fremtrer dialektisk mellom individ og samfunn. Det er i dette samspillet vår virkelighet blir utviklet (Berger & Luckmann, 2000, s. 9).

Berger og Luckmann (2000) understreker språkets sentrale rolle i den sosiale konstruksjonen av virkeligheten. Språket fungerer som det viktigste tegnsystemet i menneskesamfunnet og brukes til å uttrykke subjektive intensjoner og objektiviseringer. Gjennom språket deler mennesker sine liv med andre og forstår både virkeligheten og seg selv bedre (Berger & Luckmann, 2000, s. 11, 53–58). Språket har en sentral plass innad i sosialkonstruktivismen, fordi det kan brukes til å forstå samfunnet, samtidig som virkeligheten blir tydeliggjort for den som snakker når det blir tatt i bruk. Et eksempel på dette kan være diskusjoner om kjønn og seksualitet. Når mennesker bruker språket til å diskutere disse temaene, bidrar de til å skape og formidle kollektive forståelser av hva det vil si å være mann, kvinne eller å identifisere seg med andre kjønnsidentiteter. For eksempel kan ord og begreper som "maskulinitet", "femininitet", "heteroseksualitet", "homofili" osv., være viktige tegn som brukes til å konstruere og forstå disse kategoriene. Gjennom språket blir individuelle erfaringer og kunnskap om kjønn og seksualitet delt med andre, og skaper dermed felles referanserammer og forståelser. Språket gjør det også mulig for enkeltpersoner å forstå og uttrykke sine egne identiteter og opplevelser knyttet til kjønn og seksualitet. Dermed er språket en sentral mekanisme for å skape og formidle sosiale konstruksjoner av kjønn og seksualitet, samtidig som det gir en dypere innsikt i ens egen subjektivitet og virkeligheten (Berger & Luckmann, 2000, s. 11, 53–58).

## 3.2 Teorier om kjønn og seksualitet

### 3.2.1 Poststrukturalismens skeive teori eller queer-theory

*Queer-theory* eller på norsk *skeiv teori* stammer fra feminismebevegelsene på sent 1900-tallet, og fikk sitt rotfeste da Butler (2007) og Foucault (1978) publiserte sine verk om kjønn og seksualitet. Skeiv teori brøt med flere konvensjonelle forestillinger om kjønn og seksualitet. Teorien utforsker ikke-tradisjonelle former for kjønn og seksualitet, og utfordrer dermed sosiologiske konsepter om identitet (Giddens & Sutton, 2017, s. 640–641). Begrepet heteronormativitet og tokjønnsmodellen ble først kritisk diskutert gjennom skeiv teori, og kjønn og seksualitet ble sentrale temaer for å utfordre etablerte samfunnsstrukturer (Slagstad, 2021).



Ordet «skeiv» har utviklet seg fra å ha en nedsettende betydning for homofile til å bli en pride-betegnelse som omfatter mangfoldet av kjønn og seksualitet (Kulick, 1996). Kulick (1996) forklarer at skeiv teori ikke representerer en enkelt teori, men heller en rekke perspektiver. Til tross for dette skisserer han at det er ett spesielt likhetstrekk som forener perspektivene, og det er at den normative heteroseksualiteten er et problem som bør forklares nærmere (Kulick, 1996, s. 9). Sentralt i denne teorien står Foucaults (1980) begrep om diskurs, som understreker hvordan samfunnet konstrueres gjennom språket og sosiale normer. Diskurs er forstått som måten mennesker snakker eller tenker om et spesifikt tema og er sammenfattet i felles antagelser. Skeiv teori argumenterer for at kjønn og seksualitet utgjør en spesifikk diskurs, fremfor å referere til noe som er ekte eller «naturlig» (Foucault, 1980; Giddens & Sutton, 2017, s. 99, 640). Foucault (1978) viser gjennom sine verk at seksualitet oppstår når det blir omtalt, og dermed blir seksualitet diskursivt skapt. Han viser til at det i mindre grad dreier seg om én diskurs, snarere om et mangfold av diskurser produsert av en lang rekke av aktører gjennom hele historien (Foucault, 1978. 33-35).

Foucaults maktteorier er også vesentlig innenfor skeiv teori, og understreker at samfunnets heteronormative diskurser ofte favoriseres. Homofile og lesbiske kan ha like rettigheter, men likevel vil dette alltid bli forstått som alternativt til heteronormen (Giddens & Sutton, 2017, s. 99, 640–641). I korte trekk forstås *makt* som evnen til å få noe til å skje i samfunnet, altså frembringe sosial endring i liten eller stor grad. Likevel er dette et komplekst fenomen som alltid vil være fragmentert og fordelt på mange aktører (Engelstad, 2005, s. 13). Foucault (1978) er svært kjent for sitt utsagn om at «makt er overalt; ikke fordi den omfavner alt, men fordi den kommer fra overalt» (Foucault, 1978, s. 93, egen oversettelse). Makt er ikke begrenset til en institusjon eller en struktur. Det handler om de dynamiske relasjonene mellom ulike aktører, institusjoner og sosiale strukturer innenfor et gitt samfunn. I hans verk forklarer han hvordan mennesket, inkludert dets kjønn og seksualitet, ikke bare er et passivt objekt for makt, men er også en konsekvens av maktens virkning. Det vil si at menneskekroppen, bevegelser og ønsker blir formet og definert av de maktdynamikkene som eksisterer i samfunnet. Individuer blir da «konstituert» av maktstrukturer. Samtidig fungerer individet som et verktøy for utøvelsen av makt. Makt bruker individer for å opprettholde og styrke sin egen innflytelse og autoritet. Med andre ord, individer er både formet av og bidrar til maktstrukturene i samfunnet (Foucault, 1978, s. 93, 1980, s. 98, 236). I for eksempel hans verk om *Seksualitetens historie* (1978) illustrerer han hvordan menneskers kropp og seksualitet har blitt ett offer for makthaveres ønske om å kontrollere befolkningen (s. 147).

Oppsummert forklarer dette at kjønn og seksualitet er noe menneskeskapt gjennom maktstrukturer som omgir dem. Slik som Bjørge (2009) forklarer finnes det ikke noe kjønn; det finnes bare språkliggjøring av hva dette er, som finnes i diskurser. På samme måte er seksualitet et resultat av diskurs, ved at det gjør seg gjeldende i fremvoksende diskurser på et gitt historisk tidspunkt.

Ifølge Seidman (1994) søker skeiv teori å utfordre den etablerte heteronormativiteten eller det såkalte «seksualregimet» som kategoriserer hva som ansees som sannheten om kjønn og seksualitet. Skeiv teori ønsker å analysere de institusjonelle praksisene som former seksuell kunnskap og sosialt liv generelt. Forfatteren bruker det homofile subjektet for å demonstrere dette; fremfor å begrense seg til å studere homoseksualitet som en minoritet, ønsker skeiv teori å undersøke kunnskapene og de sosiale praksiser som organiserer sosialt liv, med særlig vekt på hvordan disse praksisene skaper økte forskjeller. Målet med skeiv teori blir derfor å være en generell samfunnsteori som analyserer hele samfunnet (Seidman, 1994, s. 174).

Sentralt innenfor skeiv teori er det at en persons egen kjønnsidentitet ikke er statisk eller konstant. Tidligere hadde sosiologer forstått kjønnsidentitet som et fenomen som var relativt fast og avhengig av ens sosialiseringsarenaer. Skeiv teori utfordret denne forståelsen og åpnet opp for en ny forståelse av kjønnsidentitet (Giddens & Sutton, 2017, s. 640). Skeiv teori har en «åpen» tilnærming til identitet, som innebærer at man forstår identitet som komplekst og i stadig endring gjennom livet. Samtidig er det innenfor skeiv teori like viktig å anerkjenne denne ulikheten i identiteter. Ifølge skeiv teori er fordelene med dette at det fremmer et mangfoldig og inkluderende samfunn der alle former for leveformer er akseptert innad i politikken og i samfunnet (Seidman, 1994, s. 173).

Oppsummert kan *identity creation* eller *identitetsskapning* tolkes som kjernen i skeiv teori. Kjønn og seksualitet kan både skapes, men også gjenskapes (Giddens & Sutton, 2017, s. 641). Ens eget kjønn og seksualitet er en del av ens identitet. Dette kan knyttes tilbake til den amerikanske filosofen Butlers (2007) kjente teori om kjønnsperformativitet: man *er* ikke et kjønn, man *gjør* kjønn. Når et kjønn er performativitet antyder det at kjønn er en fast eksistens på egenhånd; kjønn formes av handlingene. Kjønn er formet av det et individ gjør, og ytre reaksjoner av våre handlinger påvirker hvordan man ser på seg selv (s. 33- 34). Butler (2007) argumenterer for at ens kjønn formes av samfunnet og sosiale diskurser, som legger grunn for å kunne argumentere for at kjønn heller ikke er noe fast. Det skapes og formes av samfunnet, og dermed kan det også gjenskapes og endres (s. 185-186). Foucault (1978) viser i lik grad gjennom sine verk om seksualitetens historie at seksualitet heller ikke er statisk, men endres

over tid og på tvers av epoker (s. 122-123). Skeiv teori bunnes dermed i forståelsen av at man skaper sin identitet, kjønn og seksualitet gjennom møter med samfunnet.

Butler (2007) utfordret ideen om at heteroseksualitet er en iboende og uforanderlig tilstand hos mennesker, og hevdet at det heller er en kulturelt konstruert oppfatning (s. 26). Hennes teorier påpekte at når samfunnet kontinuerlig repeterer heteronormativitet og tokjønnsmodellen, skaper dette en forestilling av at heteroseksualitet er noe naturgitt og fritatt fra sosiale og kulturelle faktorer. Likevel ligger det muligheter i menneskers evne til å misoppfatte eller feilsitere på grunn av den automatiserte heteroseksuelle repetisjonen. Forfatteren argumenterer for at mulighetene for endring av heteronormativiteten ligger i menneskers evne til subjektivering, fordi det er umulig for mennesker å repetere perfekt (Bolsø et al., 2007, s. 13; Butler, 2007, s. 198).

Økland (2011) beskriver at poststrukturalistiske forståelser gjennomstyrer både Butler, Foucault og skeiv teori. Poststrukturalisme er en teoretisk forståelse som virker som en forlengelse av strukturalismen. Strukturalismen forstår menneskelig kultur som relativt faste strukturer som kommer til uttrykk gjennom språklige mønstre. Likevel gjenspeiler ikke nødvendigvis alltid disse strukturene virkeligheten. Poststrukturalisme legger derimot tyngde i forståelsen av muligheten til forandring og endring. Eksempelvis viser skeiv teori at forståelsen av kjønn og seksualitet ikke består av et «enten eller»-tankesett; «Det finnes verken mann eller kvinne, verken homo eller hetero» (Økland, 2011). Eksempelvis kan den vitenskapelige forståelsen sosialkonstruktivismen hjelpe oss med å forstå hvordan kategoriene i eksempelet ikke finnes i den virkelige verden. Mann og kvinne, homofil og hetero, er kun kategorier mennesker skaper gjennom språket, og derfra blir det tilført mening og en felles forståelse av «kategorien» (Burr, 1995, s. 4–5). Det vil si at man er ikke mann eller kvinne, man blir mann eller kvinne gjennom den sosiale verden og i mellommenneskelige møter. Avslutningsvis viser skeiv teori hvordan kjønn og seksualitet er flytende, og innehar en gjensidig avhengighet av hverandre (Økland, 2011).

Przybylo (2019) utvider skeiv teoris forståelsen av kjønn og seksualitet, og beskriver også aromantiske personer. Hun beskriver at aromantiske kan vise at det finnes en «verden av muligheter» av det som vanligvis kalles seksuelle identiteter og orienteringer (Przybylo, 2019, s. 5). Det kan vise at personer kan ikke reduseres til én-ordsetiketter som «lesbisk» eller «homofil», men at det kan finnes store ulikheter og individuelle forskjeller av seksuelle identiteter og orienteringer. Hun beskriver at det å inkludere aromantiske personer i forskning kan vise det store mangfoldet av det som faktisk finnes i ulike seksualiteter (Przybylo, 2019,

s. 5). Videre har også forskning på aseksuelle individer bidratt til å utvide en forståelse for at det er viktig å skille mellom sex, seksualitet og forelskelse eller romantiske følelser (Carvalho & Rodrigues, 2022). Przybylo (2019) argumenterer for at å inkludere et perspektiv der aseksuelle også er inkludert, i likhet med aromantiske, kan åpne for diskusjonene om hva som utgjør tiltrekningen i utgangspunktet. Det er viktig å se på sex og seksualitet som bundet, men også som to ulike fenomener. Seksuell lyst ligger til grunn for systemer for seksualitet, og separat fordi aseksualitet kan likevel formes innenfor rammene av det vi kjenner som «seksualitet» (Przybylo, 2019, s. 5). En aromantisk, kan likevel oppleve seksuell tiltrekning; på samme måte som en aseksuell kan føle romantisk tiltrekning. Dette kan likevel være ulikt fra person til person (Carvalho & Rodrigues, 2022).

### 3.2.2 Skeiv teori inn i et klasseromsperspektiv: normkritisk perspektiv

Normkritikk er for øyeblikket et tema av økende interesse innenfor ulike deler av samfunnet, inkludert akademia, næringsliv, politikk, media og offentlig sektor. Normkritikk er, slik det brukes i dag, relativt nytt. Det har sin opprinnelse utenfor Sverige, men har i stor grad blitt utviklet i den svenske konteksten innenfor pedagogikken fra tidlig 2000-tallet. Landet har siden da vært ledende innen forskning på denne typen pedagogikk. Normkritisk pedagogikk utviklet seg ut av det som kalles *queerpedagogikk*, som ble utviklet med skeiv teori som utgangspunkt (Björkman et al., 2021; Haugen & Gil Sola, 2022, s. 8). Mens denne tilnærmingen har vunnet sterk innflytelse i Sverige, har den fått noe mindre oppmerksomhet i Norge (Røthing, 2016).

Haugen og Gil Sola (2022) beskriver at normkritikk utgjør et rammeverk for å problematisere, analysere og diskutere visse sosiale normer som kan ha ekskluderende virkninger for ulike grupper og føre til begrensinger i menneskers liv. Dette inkluderer å synliggjøre hvordan maktrelasjoner, eksempelvis ulikhet, ekskludering og diskriminering, av ulike grupper i samfunnet produseres og reproduseres i form av over- og underordning via sosiale normer. Det betyr at normkritikken retter seg mot de normene som kan få negative konsekvenser for visse grupper, i form av for eksempel usynliggjøring og ekskludering, og ved å få mindre tilgang til makt, ressurser og muligheter sammenlignet med andre grupper. Disse normene er i stor grad knyttet til sosiale normer tilknyttet kjønn, seksualitet, etnisitet og funksjonshemming (Haugen & Gil Sola, 2022, s. 8–9).

I sammenheng med normkritikk er begrepet interseksjonalitet, relevant å nevne.

Interseksjonalitet tilfører nyanser til normkritikken, fordi det tar hensyn til flere sosiale kategorier samtidig. Interseksjonalitet handler om hvordan enkeltpersoners ulike egenskaper

samhandler med hverandre, og hvordan dette påvirker deres posisjon i forhold til sosiale normer og maktstrukturer. Interseksjonalitet går ut fra at hver person har multiple identiteter og tilhørigheter som danner et komplekst mønster av sosiale relasjoner og hierarkier tilknyttet maktstrukturer. Når disse ulike identitetene krysser hverandre innvendig i en person, og i en bestemt kontekst, kan resultatet være forsterkelse av en allerede sårbar posisjon ved at flere undertrykkende maktstrukturer samvirker (Haugen & Gil Sola, 2022, s. 9).

I et klasseromsperspektiv knyttes normkritikken til normkritisk pedagogikk, og kan spores tilbake til erkjennelsen om at heteronormative fremstillinger dominerer og samtidig bidrar til fremmedgjøring av de som ikke passer inn i den såkalte hetero- og cisnormen (Björkman et al., 2021). Røthing (2016) påpeker at normkritisk pedagogikk har som mål å oppøve normbevissthet og en dypere forståelse for samfunnsmessige maktrelasjoner og privilegier tilknyttet blant annet kjønn og seksualitet. Basert på dette kan man si at normkritiske perspektiver handler om å oppøve normbevissthet for å kunne bli normkritisk. Da kan man utfordre normer som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering, som hindrer mangfold og trygg identitetsutvikling. Normkritiske perspektiver søker å trene opp lærere, elever og forskerens blikk, på lik linje med skeiv teori, til å bli oppmerksom på, og å undersøke, både egne og andres privilegier. Dette kan være knytte til kultur, religion, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet (Røthing, 2016).

Normkritiske perspektiver er et av virkemidlene som Djupedals-utvalget foreslo i 2015, for å skape et trygt psykososialt skolemiljø. Dette perspektivet ble inkludert i skolen og undervisningen for å motvirke og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering (NOU 2015: 2, 2015). Røthing (2016) poengterer at normkritiske perspektiver har som ambisjon å skape en varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet. Det vil si at det normkritiske perspektivet skal være en holdning, en oppmerksomhet og nærmest en ryggmargsrefleks som eleven skal bære med seg resten av livet ute i samfunnet. Det normkritiske perspektivet er også noe som elevene skal ha med seg i relasjon med andre ute i samfunnet (Røthing, 2016).

### 3.2.3 Seksualitet i relasjon med andre

Seksualitet kan knyttes til følelser og romantiske følelser ovenfor andre, og i relasjon med andre mennesker (Weeks, 2013, s. 7). Aron et al. (2022) beskriver selvutvidelsesmodellen i konteksten av nære relasjoner. Modellen påpeker at mennesker alltid vil søke til nære relasjoner, slik som parforhold, fordi mennesker har et grunnleggende ønske om å utvide selvet. Da særlig knyttet til å øke sin selveffektivitet, perspektiver, kompetanse og ressurser.

Denne selvutvidelsen gjøres ofte gjennom nære relasjoner som i parforhold. I tillegg til individets ønske om å utvide selvet, fokuserer den også på prinsippet om inkludering av det andre selvet. Ifølge forskerne søker mennesker til nære relasjoner som en hovedmåte å utvide selvet på. Når partnerens identitet, perspektiver, ferdigheter og ressurser til en viss grad «inkluderes i selvet» som også ens egne, får mennesket oppfylt sitt konstante ønske om å bli bedre og utvide sine egenskaper og ressurser (Aron et al., 2022). Dette kan knyttes til Brakes (2017) begrep: *amatonormativitet*.

Brake (2017) påstår at det finnes en utbredt antagelse om at alle har det bedre i et eksklusivt, romantisk, langvarig parforhold og at alle søker eller ønsker å søke til et slikt forhold. Amatonormativitet beskriver antagelsen om at en sentral, eksklusiv og kjærlig relasjon er normalt for mennesker, og er et universelt felles mål. Amatonormativitet oppmuntrer til å ofre andre relasjoner til fordel for romantisk kjærlighet og ekteskap, og nedprioriterer vennskap og ensomhet til kulturell usynlighet (Brake, 2017).

DePaulo (2023) mener at negative fortellinger blir opprettholdt i samfunnet om personer som velger å være single, og hverken inngå i parforhold eller samliv med andre. Hun påpeker at negative fortellinger om personer som velger å være single, og hverken inngå i parforhold eller samliv med andre, blir opprettholdt i samfunnet. Hun argumenterer for at sosialvitenskapen ofte har blitt formet av normer og ideologer som verdsetter og privilegerer par, og undervurderer og nedvurderer single. Hun understreker at forskning som undersøker single, ofte har et par-sentrert perspektiv, og at det bør undersøkes fra et singel-sentrert perspektiv på dets egne premisser (DePaulo, 2023). DePaulo (2023) har funnet gjennom sin forskning at single mennesker ofte opplever livet sitt som gledelig og at de blir enda mer tilfredse med singellivet sitt når de blir eldre. For mange oppleves livene som meningsfulle og psykologisk rike, og at det gir dem frihet og autonomi. Forskeren nevner også at det er viktig å ta i betraktning at enkelte single også sliter med ensomhet, men likevel peker mange på at de nyter sin ensomhet hvor de får tid til å pleie andre relasjoner som betyr noe for dem. Hun understreker at single mennesker har ofte både intimitet og kjærlighet i livene sine (DePaulo, 2023).

### 3.3 Faircloughs diskursbegrep

Diskurs har blitt nevnt tidligere som definert av blant annet Foucault (1980), men denne studiens teoretiske rammeverk tar likevel utgangspunkt i Faircloughs definisjon av begrepet, og han opererer med en litt annen forståelse av diskurs enn Foucault. Tidligere har diskurs

blitt definert som måten mennesker snakker eller tenker om et spesifikt tema, sammenfattet i felles antagelser (Giddens & Sutton, 2017, s. 99, 640). Foucault hevder at hver gang et individ tar til ordet, fortsetter man en diskurs som allerede eksisterer. Han fortsetter med å argumentere med at når en person snakker, er det ikke da lengre selvet som bruker språket til å uttrykke seg, men snarere språket som snakker gjennom personen. På den måten blir det individuelle selvet et medium for kulturen og dens språk. Dette er utgangspunktet for diskursanalysens *subjektforståelse* (Klausen, 2020, s. 35–36). Fairclough (1992) kritiserer imidlertid Foucaults forståelse av diskurser, og påpeker at han er sterkt påvirket av strukturalismen, som utelukker individet som en deltagende sosial aktør (s. 45). Fairclough (2003) definerer diskurs på denne måten:

«I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people» (Fairclough, 2003, s. 124).

Fairclough (2003) definerer altså diskurser som måter å representere ulike aspekter av verden på, inkludert materielle prosesser, tanker og følelser, samt sosiale forhold. Forskjellige mennesker kan ha forskjellige perspektiver på verden, avhengig av deres sosiale posisjon og identitet, og dette reflekteres i de ulike diskursene de benytter seg av, og hvordan de snakker og tenker om verden (Fairclough, 2003, s. 124). Skrede (2017) forklarer videre Faircloughs forståelse av diskurs. Diskursers innhold vil påvirkes av hvilke genre<sup>4</sup> de forholder seg til. Diskurser er ikke bare en avspeiling av verden slik den er, eller slik den er blitt tatt for å være; diskurser er forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verden. Diskurser er delaktige i å dreie samfunnet i visse retninger. Relasjoner mellom diskurser er derfor et semiotisk element av relasjonen mellom mennesker: de kan

---

<sup>4</sup> Genre er semiotiske måter å kommunisere på. Det er strukturene for sosial samhandling, og kan sees på som relativt stabile rammer for sosial interaksjon. For å nevne et eksempel er forskningsetikk i visse akademiske tidsskrift vanligvis bygd opp på helt spesifikke måter (Skrede, 2017, s. 34–35).

komplimentere hverandre, konkurrere med hverandre og dominere over hverandre (Skrede, 2017, s. 35).

Videre argumenterer Fairclough (1992) for at når vi snakker om hvordan diskurser påvirker samfunnet, bør vi se på det som en gjensidig prosess. Det betyr at hvordan vi snakker og kommuniserer ikke bare blir påvirket av den eksisterende virkeligheten, men det kan også påvirke og endre det (Fairclough, 1992, s. 60). Det vil si at språket er viktig for hvordan samfunnet forandrer seg. Gjennom å påpeke at samfunnsendringer har en omfattende påvirkning på ulike aspekter i våre sosiale liv, fremhever han nødvendigheten av å erkjenne at språket parallelt også undergår endringer. Språkbruken har så en tilbakevirkende effekt på samfunnet. Dette gjenspeiler det dialektiske forholdet mellom språk og de overordnede strukturene i samfunnet. Dette er den sentrale ideen om at språk står i et *dialektisk forhold* til større strukturer i samfunnet. For å skjønne hva som foregår i samfunnet, må vi ta språk med i betraktningen (Skrede, 2017, s. 39).

Diskurs er altså meningsdannelse, som er et element av sosiale prosesser. Dette er en bred forståelse som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer. Likevel kan ikke virkeligheten reduseres til kun språk (Skrede, 2017, s. 26–27). Skrede (2017) trekker frem politiske tekster som eksempel for å illustrere dette. I en politisk tekst vil det være tilstede en intensjon *i* teksten, eller bak teksten, i betydningen av sosiale strukturer, ideologier eller maktrelasjoner. Hvis ikke vil trolig teksten ha liten politisk effekt – den blir kun redusert til et papir med ord uten mål og mening. Tekster må ses som en del av sosiale praksiser og sosiale strukturer som står i et dialektisk forhold til hverandre (Skrede, 2017, s. 27).

Dette danner grunnlaget for Faircloughs kritiske diskursanalyse, som er opptatt av relasjonen mellom ulike samfunnsmessige strukturer og de semiotiske praksisene som disse er relatert til dialektisk. Dette får man når man trekker inn samfunnsvitenskapelige teorier i tekstanalyse sammen med tekstanalytiske verktøy. Sammenlignet med diskursanalytiske tilnærminger, som primært opererer på et lingvistisk nivå, inneholder kritisk diskursanalyse mye makrososiologisk teoretisering. Dette gjør tilnærmingen relevant for å analysere samfunnsvitenskapelige fenomener som kjønn og seksualitet (Skrede, 2017, s. 27).

### 3.3.1 Faircloughs kritiske diskursanalyse

Det finnes flere tilnærminger til diskursanalyse, og felles for disse er at diskursanalyse retter forskerens oppmerksomhet mot hvordan kollektive forestillinger skapes, speiles og



oppretholdes gjennom språk og tekst. Det vil si at en diskursanalyse kartlegger kollektive oppfatninger gjennom det konkrete som blir sagt til rammene for hva som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap (Bratberg, 2021, s. 40–41, 76). Bratberg (2021) beskriver at diskursanalyse vanligvis trekker et grunnleggende skille mellom de to tradisjonene poststrukturalisme og kritisk diskursanalyse (s. 51). Tidligere har poststrukturalisme blitt nevnt i sammenheng med teorier om kjønn og seksualitet, hvor poststrukturalisme legger tyngde i forståelsen av muligheten til forandring og endring av strukturer som kommer til uttrykk gjennom språk (Økland, 2011). I tillegg legger poststrukturalismen til grunn for at ord får sin betydning definert i relasjon til hverandre, og at disse mønstrene holdes oppe eller endres gjennom språklig praksis og at de er grunnleggende ustabile. Her skiller kritisk diskursanalyse seg fra poststrukturalismen, ved at den mener at det er mulig å skille mellom diskurs og sosiale og materielle forhold (Bratberg, 2021, s. 77).

Sentralt i denne studiens teoretiske rammeverk står Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse, og Foucaults diskurs- og maktperspektiver har vært en sentral inspirasjonskilde til kritisk diskursanalytikere som Fairclough. Likevel gir Foucault i liten grad klare retningslinjer for selve analysen og hvordan den skal gjennomføres (Bratberg, 2021, s. 51; Fairclough, 2003). Fairclough (2003) påpeker også at samfunnsvitere som arbeider innenfor en tradisjon som Foucault, tar generelt lite hensyn til språklige virkemidler i tekst. Hans tilnærming til kritisk diskursanalyse var snarere, slik han forklarer det: «to try to transcend the division between work inspired by social theory which tends not to analyse texts, and work which focuses upon the language of texts but tends not to engage with social theoretical issues» (Fairclough, 2003, s. 2–3). Med dette kritiserte han blant annet sosialkonstruktivismens forståelse ikke knytter seg til teoretiske spørsmål om diskurs. Fairclough (2003) argumenterer for at man ikke kan forstå hvordan sosiale effekter *virkelig* påvirker diskurser, uten å undersøke nøye hva som skjer når mennesker tar i bruk språk gjennom tale eller tekst og inkludere sosiale teoretiske perspektiver (s. 3).

Kritisk diskursanalyse skiller seg dermed også fra andre mer deskriptive, lingvistiske studier, som primært beskriver strukturerer i språket, uten å spørre hvorfor og hvordan en tekst er produsert. Kritisk diskursanalyse er en metode for å analysere hvordan språk bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold, i praksis. Ved å kombinere analyseverktøy fra logistikken og teoretiske perspektiver fra samfunnsvitenskapene, etterstreber kritisk diskursanalyse å avdekke hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde

maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017, s. 11). Skrede (2017) oppsummerer det slik: «CDA<sup>5</sup> [...] undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene» (Skrede, 2017, s. 21). Fairclough hevder at diskurser er ideologiske i den grad de bidrar til å opprettholde eller utfordre maktrelasjoner i samfunnet, som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse. Eksempelvis er kapitalismen som diskursivt og strukturelt fenomen en ideologi som de fleste diskursanalytikere er interessert i å studere. Kapitalismen befester seg i nye måter å snakke og interagere på, og kritisk diskursanalytikere er da interessert å undersøke hvordan det ideologiske forholdet kapitalismen reproduseres gjennom språk (Skrede, 2017, s. 21).

Fairclough (2010) identifiserer tre generelle karakteristikk som han mener skiller kritisk diskursanalyse fra andre former for samfunnsforskning. Han mener også at disse bør være til stede for at en analyse kan regnes som en CDA (Fairclough, 2010, s. 10–11; Skrede, 2017, s. 23). Først, slik som nevnt tidligere, omhandler kritisk diskursanalyse ikke bare om å analysere diskurser, men også om å foreta en eller annen form for systematisk analyse av relasjoner mellom diskurs og andre elementer i den sosiale prosessen. I tillegg er CDA ikke bare generelle kommentarer eller abstrakt omtaler om diskurs, den inkluderer også en form for systematisk analyse av tekster. Til slutt, er kritisk diskursanalyse ikke bare beskrivende, den er også normativ. CDA må også identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element, og foreslå mulige måter å rette opp eller dempe de på (Fairclough, 2010, s. 10–11; Skrede, 2017, s. 23). Avslutningsvis er det viktig at forskeren stiller seg spørsmålet om hvilken påvirkning en tekst har på sosiale relasjoner, samt vurdere om påvirkningen er uheldig eller ikke. Det er dette som gjør at diskursanalysen blir en *kritisk* diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 81–82)

I Faircloughs (2003) bok *Analysing Discourse – textual analysis for social research* lanserte han *Manifesto for critical discourse analysis* hvor han forklarer formålet med kritisk diskursanalyse. Han peker på at kritisk diskursanalyse er en form for kritisk samfunnsforskning, og skiller seg her fra annen samfunnsforskning. Målet med kritisk samfunnsforskning slik Fairclough (2003) forklarer det er å få en: «better understanding of how societies work and produce both beneficial and detrimental effects, and of how the detrimental effects can be mitigated if not eliminated» (Fairclough, 2003, s. 202–203). Han legger vekt på betydningen av å undersøke språk og diskurser med en kritisk tilnærming. En

---

<sup>5</sup> I denne oppgaven veksler jeg mellom å bruke ordet kritisk diskursanalyse og den engelske forkortelsen CDA.

slik analyse kan skape en dypere innsikt i samfunnet, og hvordan samfunnet produserer både gunstige og skadelige effekter som ikke nødvendigvis er åpenbare. Som nevnt, blir deretter forskerens oppgave å finne måter og bidra for å dempe de skadelige samfunnsforholdene (Fairclough, 2003, s. 203; Skrede, 2017, s. 39).

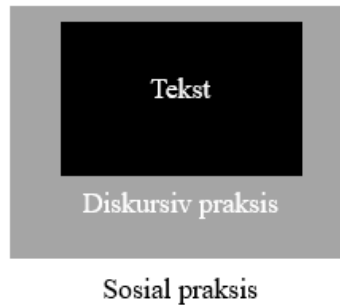
Kritisk diskursanalyse har ikke iboende i seg en hensikt om å lage argumentasjon for enten radikal eller konservativ politikk, til tross for at Fairclough selv kan sies å befinne seg på venstresiden politisk. Sentralt i CDA blir dermed normativ argumentasjon, og dette vil ha et politisk element. Som forsker skal man diskutere hvordan ting bør eller ikke bør være, uavhengig av hvilke side i politikken man befinner seg på. Innenfor kultur- og samfunnsfag forholder forskere seg til en virkelighet preget av makt og meninger, og det er denne virkeligheten som kan være kritikkverdigg. Derfor må forskeren identifisere, dokumentere og kritisere faktiske empiriske forhold med god argumentasjon (Skrede, 2017, s. 12, 25).

Skrede (2017) beskriver hvordan Fairclough oppfatter tekster som ideologiske dersom de bidrar til å konstituere, reprodusere og transformere sosiale maktrelasjoner. Makt er nødvendig for at samfunn skal kunne bestå og fungere, men makt og maktutøvelse kan også føre til negative hendelser som dominasjon og undertrykkelse. Imidlertid kan makt kan også være mer subtilt, knyttet til usynlige strukturer. Skrede (2017) illustrerer en måte makt kan utøves på; for eksempel stemmer vi ved valg som gjør at regjeringen har legitim makt til å styre over andre. På den andre siden, kan makt brukes på en måte som har uheldige konsekvenser for visse sosiale grupper. Det er denne formen for maktutøvelse kritisk diskursanalytikere er spesielt interessert i. Det tredimensjonale synet på makt skisserer den mest effektive måten å utøve makt på, nemlig å få andre til å ønske det samme som deg ved å kontrollere deres tanker og ønsker. Kritisk diskursanalyse er opptatt av å analysere hvordan enkelte ideologier naturaliseres og fremstår som det beste alternativet. Samtidig vil kritisk diskursanalyse vise hvordan andre alternativer blir holdt utenfor den politiske diskursen ved å bruke visse semiotiske ressurser i stedet for andre. Semiotiske ressurser er også relevant for analyse av tekster (Skrede, 2017, s. 28–29).

### 3.3.2 Faircloughs tredimensjonale modell

Fairclough blir ofte omtalt som metodeutvikler og har gjennom flere år utviklet og justert sin tilnærming til kritisk diskursanalyse. Fairclough tok utgangspunkt i Hallidays systematisk-funksjonelle lingvistikk, og utviklet først en modell som er ment som et analyseverktøy til bruk i kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 25, 29–30). I Faircloughs gamle modell, illustrert av Skrede (2017) viser han hvordan språket består av tre nivåer og at det finnes en

relasjon mellom språk og andre sosiale fenomener. Her er det sentralt å nevne at en kritisk diskursanalyse ikke først og fremst er interessert i å studere lingvistikk *per se*, men i å studere lingvistikk som en del av sosiale fenomener (Skrede, 2017, s. 31).



Figur 1: Faircloughs gamle modell illustrert av Joar Skrede (Skrede, 2017, s. 30)

Faircloughs tredimensjonale modell er bygget på ideen om at de formelle språklige egenskapene til en tekst er nært knyttet til både den prosessen de ble skapt i, og hvordan teksten blir tolket og mottatt av en leser (Skrede, 2017, s. 29–33). Det vil si at modellen viser at kommunikativ språkbruk har tre dimensjoner som er tett knyttet sammen; *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* (Klausen, 2020, s. 39–40). Målet er å forene tre ulike analytiske tradisjoner: (1) nærlesing av tekst, (2) den fortolkende tradisjon, som ser på sosial praksis som menneskelig produsert, og (3) den makrososiologiske tradisjon, hvor en analyserer sosial praksis i relasjon til sosiale strukturer. Dette samspillet søker en dypere forståelse av kompleksiteten i samfunnet og individuell atferd, og avdekker sammenhenger mellom tekster, individuelle handlinger og samfunnsmessige strukturer (Skrede, 2017, s. 32).

I 2003 lanserte Fairclough (2003) en ny versjon av den gamle modellen. I den nye modellen har begrepene blitt justert. I alle nivåene har begrepet *sosial* fått plass. Han begrunner det på denne måten: «Language (and more broadly semiosis [...]) is an element of the social at all levels» (Fairclough, 2003, s. s. 24). Dette betyr at språk, og andre former for kommunikasjon, er integrert i det sosiale på alle samfunnsnivåer. Det vil si at språk og kommunikasjon spiller en sentral rolle i å forme og opprettholde sosiale relasjoner og strukturer. Samtidig diskuterer Fairclough (2003) at tekster ikke bare er resultater av språkstrukturer og rekkefølger i diskurs, de er også resultater av andre sosiale strukturer og sosiale praksiser i alle deres aspekter. På den måten kan det være utfordrende å skille faktorene som former tekster (s. 25) Likevel kan modellen gi en økt forståelse for hvordan tekster og tekstanalyse kan beskrive hvilke sosiale implikasjoner faktisk språkbruk kan ha (Skrede, 2017, s. 30).

	Gamle begreper	Nye begreper
Nivå 1	Tekst	Sosiale begivenheter
Nivå 2	Diskursiv praksis	Sosial praksis
Nivå 3	Sosial praksis	Sosial struktur

Tabell 1: Sammenligning av gamle og nye begreper (Skrede, 2017, s. 33)

I første nivå ble det gjort begrepsendringer på bakgrunn av å tydeliggjøre at *sosiale begivenheter* ikke kan reduseres til tekster, men at tekster er en del av sosiale begivenheter. Det første nivået er et sted hvor ord og setninger analyseres relativt grundig. I det andre nivået i Faircloughs modell er forholdet mellom sosiale strukturer og faktiske begivenheter formidlet gjennom sosial praksis. Tidligere brukte han begrepet «diskursiv praksis» for å beskrive dette. Sosial praksis kan betraktes som en måte å kontrollere og velge ut visse strukturelle muligheter på. Fairclough har hevdet at det ikke finnes noe som heter diskursiv praksis, fordi all praksis er sosial. Sosial praksis tydeliggjør derfor at det involverer mennesker, noe diskursiv praksis ikke nødvendigvis gjør. Diskursiv praksis kan tolkes til at språklig aktivitet er en praksis som ikke involverer aktører. Språk er en sentral del av sosial praksis, men sosial praksis kan ikke reduseres til språklig virksomhet (Skrede, 2017, s. 30–34).

I det tredje nivået, som tidligere ble referert til som sosial praksis, blir nå kalt sosial struktur. Fairclough (2003) peker på at sosiale strukturer er svært abstrakte enheter, slik som økonomiske strukturer eller sosiale klasser (s. 23). Sosiale strukturer er bedre egnet til å beskrive samfunnsmessige makroforhold, da sosial praksis kan tolkes til noe som kun foregår i mellommenneskelige relasjoner på mikronivå (Skrede, 2017, s. 32–33). Eksempelvis illustrerer Fairclough (2003) sosiale strukturer som kapitalisme, og særlig i nyliberale fase. Dette er en sosial struktur som påvirker en rekke sosiale begivenheter i verden, og samtidig mange områder i det sosiale livet, som også påvirker mennesker og handlinger (Fairclough, 2003, s. 4; Skrede, 2017, s. 32–33). Sosiale strukturer er relativt stabile strukturelle mønstre som påvirker våre liv til daglig, både gjennom muligheter og begrensinger (Skrede, 2017, s. 32–33). I delen om «denne studiens modellvalg», vil jeg gjøre rede for de aktuelle nivåene for denne studien.

### 3.3.3 Fairclough og kritisk realisme

Mitt teoretiske rammeverk om kritisk diskursanalyse er basert på Fairclough, og da er det også sentralt å gjøre kort rede for hans vitenskapelige utgangspunkt. Slik som Skrede (2017) kunne denne beskrivelsen kommet før beskrivelsen av kritisk diskursanalyse, men som han argumenterer med selv, er det ofte lettere å se relevansen av vitenskapsteori etter at leseren er

kjent med hovedprinsippene i kritisk diskursanalyse. Vitenskapsteori er refleksjoner over hvordan vi kan og bør gå frem for å generere vitenskapelige innsikter, og er basert på antagelser om hva som er god og mindre god forskning (Skrede, 2017, s. 72).

Diskursanalyse blir ofte oppfattet som sosialkonstruktivistisk, og slik som Skrede (2017) påpeker, oppfatter noen av den grunn diskursanalyse som irrelevant. Sosialkonstruktivisme og poststrukturalisme har blitt nevnt tidligere som teoretisk rammeverk, av den grunn at Fairclough arbeider innenfor en konstruktivistisk tradisjon. Likevel understrekes det at han ikke aksepterer konstruktivismens forståelse av at den sosiale virkelighet kan *reduseres* til diskurs. Fairclough har derfor engasjert seg for kritisk realisme, samtidig som kritisk realisme også inkluderer flere poststrukturalistiske innsikter (Skrede, 2017, s. 79–80).

Skrede (2017) gjør rede for Roy Bhaskars sentrale bidrag i kritisk realisme. Sentralt innenfor kritisk realisme er at virkeligheten består av tre domener: det *empiriske*-, det *faktiske*- og det *virkelige* domenet. Det *empiriske* domenet består av våre observasjoner og erfaringer. Det *faktiske* domenet består av fenomener og begivenheter som oppstår, uavhengig av om de er erfart eller ei. Til slutt, det *virkelige* domenet består av strukturerer og mekanismer. Dette domenet inneholder både kausale naturvitenskapelige krefter og sosiale strukturer (Skrede, 2017, s. 79–80).

Fairclough (2003) adopterer dette vitenskapsteoretiske utgangspunktet for kritisk realisme, men istedenfor termen det *virkelige* bruker han termen det *potensielle* domenet (Fairclough, 2003, s. 14–15; Skrede, 2017, s. 80). Fairclough (2003) argumenterer for at man kan skille mellom det *potensielle* og det *virkelige*, fordi sosiale strukturerer og praksiser er i motsetning til det som *faktisk* skjer. Hans vitenskapelige utgangspunkt er dermed anti-reduksjonistisk, fordi han argumenterer for at virkeligheten ikke kan reduseres til vår kunnskap om virkeligheten. Denne forståelsen inkluderer også tekster: «we should not assume that the reality of texts is exhausted by our knowledge about texts» (Fairclough, 2003, s. 14). Han fortsetter med å forklare at det ikke finnes en komplett analyse av en tekst, fordi analysen kan umulig fortelle oss alt vi trenger å vite om en tekst. Dette er av den grunn at denne kunnskapen vil alltid være delvis og ufullstendig, fordi det vil være innsikter som mennesker enda ikke har fullt ut forstått eller oppdaget enda. Likevel ser han analysen som tilstrekkelig virkelig og nyttig, fordi den kan føre til innsikt om sosiale fenomener (Fairclough, 2003, s. 14; Skrede, 2017, s. 80–81). Skrede (2017) oppsummerer kritisk realisme på denne måten: «all kunnskap er feilbarlig, men ikke *like* feilbarlig» (Skrede, 2017, s. 81). Det vil si at all kunnskap og tolkninger trukket ut av en tekst, kan være feil. Samtidig kan fremdeles

tolkningene gi oss en kunnskap om teksten. På grunn av at diskurser er sosialt konstruerte og relative til de situasjoner folk befinner seg i, utgjør alle diskurser seg som like gode eller fornuftige (Skrede, 2017, s. 81–82).

## 4. Metode

I dette forskningsprosjektet søker jeg å undersøke hvordan kjønn og seksualitet kommer til uttrykk i lærebøker på mellomtrinnet i samfunnsfag etter LK20. I tillegg ønsker jeg å undersøke om hvilke diskurser lærebøkene produserer, og hvilke sentrale aspekter av diskursen mangler. For å undersøke avhandlingens problemstilling, har jeg valgt å bruke den kvalitative forskningsmetoden kritisk diskursanalyse, inspirert av Fairclough. Tidligere har jeg gjort rede for det teoretiske perspektivet og den forskningsvitenskapelige tilnærmingen som ligger til grunn i analysen. Siden dette er en Fairclough-inspirert analyse, skal jeg i dette kapitlet redegjøre for hvordan jeg har valgt å ta i bruk Faircloughs tredimensjonale modell.

Kapitlet er delt inn i seks delkapitler. Først gjør jeg rede for kvalitative utgangspunkt studien bygger på. Deretter beskriver jeg utvelgelse av datamateriale, før jeg videre beskriver analyseverktøy og denne studiens modellvalg. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har gått frem i analysen i delkapittel 4.4. Til slutt gjør jeg rede for metodologiske utfordringer ved denne metoden og fremgangsmåten, samt forskningsetiske utfordringer.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode med et fortolkende utgangspunkt

Denne studien tar utgangspunkt i å analysere lærebøker ved å ta i bruk kritisk diskursanalyse; altså en kvalitativ forskningsmetode som fokuserer på fenomenets kvaliteter; dets egenskaper og kjennetegn. Kritisk diskursanalyse er en hermeneutisk prosess, som fokuserer på tolkning av tekster for å forstå deres meningsinnhold (Edgren et al., 2021, s. 122; Wodak & Meyer, 2016, s. 21). Den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tilnærming legger vekt på tolkning fremfor å finne en absolutt sannhet, i tråd med kritisk realisme (Edgren et al., 2021, s. 22; Fairclough, 2003, s. 14; Skrede, 2017, s. 80). Hermeneutikk fungerer som et redskap til å fortolke og forstå verden, også hvordan éns forståelse kan endres. Dette kan sammenfattes i *den hermeneutiske sirkel* (Edgren et al., 2021, s. 22–24). Den hermeneutiske sirkelen handler om hvordan vi forstår meningen i tekster eller fenomener. For å forstå meningen med ett element må det også forstås i konteksten av helheten. Likevel er helheten kun tilgjengelig ved å se på teksten komponentdeler, som skaper en slags sirkel, som kontinuerlig går frem og tilbake mellom delene og helheten for å få en dypere forståelse (Wodak & Meyer, 2016, s. 21). Eksempelvis, i denne studien vil det være relevant å se på hele kapitler i lærebøkene for å

forstå meningen eller hensikten med enkelte historier og tekster. Kun ved å se på hele konteksten kan det gi innsikt i enkeltteksternes dypere mening. Imidlertid påpeker Wodak & Mayer (2016) at en slik hermeneutisk tolkning kan gjøre tolkningen kompleks, siden én stadig må sammenligne deler og helhet for å få en fullstendig forståelse av betydningen (s. 21). Derfor ser jeg det spesielt hensiktsmessig å bruke Faircloughs tredimensjonale modell i arbeidet, som kan føre til en dypere forståelse for tekstenes diskurs ved å se på teksten i lys av nivåinndelingen. Dette vil bli nærmere forklart nedenfor.

Jeg har valgt å benytte en induktiv metode for å analysere datamaterialet. En induktiv metode er et hjelpemiddel for å utvikle kategorier med utgangspunkt i datamaterialet, uten å bruke forhåndsdefinerte koder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170–171). Valget av en induktiv metode er ikke blitt gjort ukritisk. Denne studien er inspirert av Fairclough, hvor målet er å undersøke hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i lærebøker, samtidig som jeg søker svar på forskningsspørsmålet om hvilke diskurser som produseres i disse lærebøkene. Fokuset ligger derfor på å avdekke hva lærebøkene faktisk kommuniserer, og å unngå å bli påvirket av forhåndsetablerte hypoteser eller kategoriseringer, slik som ofte gjøres i en deduktiv metodisk tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Den valgte metodiske tilnærmingen ansees som svært hensiktsmessig, spesielt med tanke på at jeg skal gjøre en kritisk diskursanalyse der jeg skal undersøke hvilke diskurser som produseres, og hvilke aspekter som mangler. Ved å undersøke datamaterialet induktivt, som Thomas (2006) understreker, kan man utvikle et rammeverk eller teori for den underliggende strukturen som tydelig fremkommer i datamaterialet. Det betyr at etter å ha identifisert de eksisterende diskursene i lærebøkene, kan jeg deretter undersøke fraværende aspekter.

## 4.2 Utvelgelse av datamateriale

I denne studien er jeg interessert i å undersøke hvordan kjønn og seksualitet er fremstilt i lærebøker for mellomtrinnet i samfunnsfag etter LK20. For å få et større overblikk i hvilke diskurser lærebøker produserer, valgte jeg å analysere lærebøker fra to ulike lærebokforlag: «Aschehoug» og «Gyldendal». Som nevnt tidligere har det blitt gjort lite ny forskning på lærebokens rolle i undervisningen, og også hvilke lærebøker som blir mest brukt (Bakken, 2019). Undervisningen har kun krav til at de skal realisere læreplanverket, dermed står lærere fritt til hvordan de vil arbeide og hvilke læremidler de ønsker å bruke (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skoler og lærere har flere fagbokforlag å velge mellom, men jeg valgte å ta utgangspunkt i disse to lærebokforlagene, av den grunn at jeg har selv observert gjennom praksis og jobb at skoler og lærere har tatt i bruk bøker fra disse forlagene.



I tillegg er det viktig å legge til at dette er noen av Norges største bokforlag på læremiddelverk, og derfor ser jeg det hensiktsmessig å analysere og diskutere akkurat disse bøkene (Den norske forleggerforening, 2020). Dersom skoler eller lærere velger bøkene ukritisk, for eksempel fordi de er «populære», kan dette mulig ha uheldige konsekvenser. Spesielt hvis læreren for eksempel tar utgangspunkt i læreboken i presentasjonen av temaet kjønn og seksualitet. Dersom læreboken da presenterer temaet på en marginaliserende måte, vil dette påvirke undervisningen til å virke marginaliserende. Derfor ser jeg det hensiktsmessig å analysere disse bøkene.

Videre har jeg valgt å ta utgangspunkt i bøker fra «Aschehoug» og «Gyldendal» for 5., 6., og 7. trinn, for å få en helhetlig oversikt over hvordan lærebøkene presenterer kjønn og seksualitet på mellomtrinnet. Fra «Aschehoug» bruker jeg bøkene *Arena 5* (Eriksen et al., 2020), *Arena 6* (Eriksen et al., 2021) og *Arena 7* (Eie et al., 2022). Fra «Gyldendal» bruker jeg bøkene *Refleks 5* (Hosteland et al., 2021a), *Refleks 6* (Hosteland et al., 2021b) og *Refleks 7* (Hosteland et al., 2022). Lærebøkene fra samme forlag blir sett i sammenheng med hverandre, fordi ofte brukes alle bøkene fra ett forlag på en skole, og vil da utfylle hverandre. Videre betyr dette at jeg har valgt å ikke inkludere multimodalitet ved å utelate tolkning av bilder, digitale ressurser og lærerveiledninger tilhørende de ulike bøkene. Lærebøkene er hovedmaterialet som både digitale ressurser og lærerveiledningene er bygget på, så derfor velger jeg å se bort fra dette i min analyse.

Da jeg hadde valgt hvilke bøker jeg skulle analysere, måtte jeg begrense bøkens innhold til å kun analysere det innholdet jeg opplevde som mest relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Fokuset ble derfor på kapitlene som omhandler kjønn og/eller seksualitet. Utvalgskriteriene beskrives ytterligere i delen om analytisk fremgangsmåte. Nedenfor kommer en skjematisk oversikt over kapitlene som blir analysert (se tabell 2).

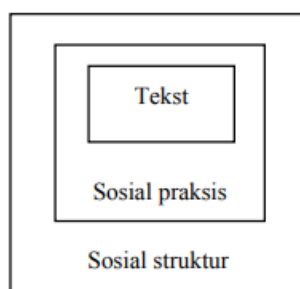
I den skjematisk oversikten over datamaterialet som analyseres, er det også verdt å merke at lærebøkene har ulike forfattere. Selv om læreverkene er utgitt av samme forlag, har *Arena 7* andre forfattere enn *Arena 5* og *Arena 6*. Dette kan tenkes å utgjøre forskjell i innhold fra *Arena 5* og *Arena 6* til *Arena 7*. Eksempelvis kan dette påvirke hvordan teksten er bygget opp eller hvordan temaer presenteres. Dette kan også tenkes å påvirke resultatene i denne studien, ved at lærebøkene skrevet av de ulike forfatterne produserer ulike diskurser. På den andre siden har *Refleks 5*, *Refleks 6* og *Refleks 7* samme forfattere, og derfor er det ikke nødvendigvis like sentralt å undersøke dette i disse bøkene som i *Arena*-bøkene.

	Aschehoug	Gyldendal
<b>5.trinn</b>	<i>Arena 5: Kapittel 7: «Alle er som ingen andre» (K. G Eriksen et al., 2020, s. 213–244)</i>	<i>Refleks 5: Ingen eget kapittel om kjønn og/ eller seksualitet. Vil ikke bli analysert videre.</i>
	Forfattere: Eriksen, K.; Grødem, S. K.; Nodeland, T. S.; Sibeko, G.	Forfattere: Hosteland, S.; Lie, T. G.; Maliks, J.; Skjæveland, Y.
<b>6.trinn</b>	<i>Arena 6: Kapittel 5: «Hjertebank» (K. G. Eriksen et al., 2021, s. 140–162)</i>	<i>Refleks 6: Ingen eget kapittel om kjønn og/ eller seksualitet. Vil ikke bli analysert videre.</i>
	Forfattere: Eriksen, K, G.; Grødem, S. K.; Nodeland, T.S.; Sibeko, G.	Forfattere: Hosteland, S.; Lie, T. G.; Maliks, J.; Skjæveland, Y.
<b>7.trinn</b>	<i>Arena 7: «Grenseland» (Eie et al., 2022, s. 115–140)</i>	<i>Refleks 7: Kapittel 2: «Kven er eg?» (Hosteland et al., 2022, s. 34–63)</i>
	Forfattere: Eie, S.; Fongen, E.; Gleiss, M.S.	Forfattere: Forfattere: Hosteland, S.; Lie, T. G.; Maliks, J.; Skjæveland, Y.

Tabell 2: Skjematisk oversikt over kapitlene som har blitt analysert i denne studien

### 4.3 Analyseverktøy og denne studiens metodevalg/modell

Denne studien er, som nevnt, en Fairclough-inspirert metode, hvor jeg tar utgangspunkt i hans kritiske diskursanalyse. Jeg har også hentet inspirasjon fra Klausens (2020) modellvalg av Fairclough. I hennes doktorgradsavhandling valgte hun å komponere en *tredje* variant av Faircloughs tredimensjonale modell, hvor hun beholdt Faircloughs inndeling i tre nivåer. Nivåene bestod likevel av begreper både fra Faircloughs gamle og nye modell (Klausen, 2020, s. 41). Modellen jeg herfra refererer til som Faircloughs tredimensjonale modell, er Klausens «tredje» modell. Denne modellen består av de tre nivåene: *tekst*, *sosial praksis* og *sosial struktur* (se figur 2).



Figur 2: Kombinasjonsmodell av Faircloughs tredimensjonale modell, Illustrert av Klausen (Klausen 2020, s.41)

## Nivå 1 - Tekst

I det første nivået, har Klausen (2020) hentet tilbake Faircloughs opprinnelige *tekst*begrep, som Fairclough endret til å hete *sosiale begivenheter* i sin nye modell (Skrede, 2017, s. 33). Fairclough gjorde denne endringen for å understreke at tekster er en del av sosiale begivenheter, og ikke kan reduseres til tekster (Skrede, 2017, s. 32). Opprinnelig bruker Fairclough (2003) selv tekstbegrepet i en bred forstand om skriftlig, utskrevet tekst (s. 3). Mitt hovedmateriale for analysen er tekst i lærebøker, og i likhet med Klausen (2020) finner jeg tekst-begrepet som dekkende for materialet som skal analyseres. Ved å bruke tekst-begrepet fremfor sosiale begivenheter underbygger det også Faircloughs (2003) sentrale poeng ved at tekster er en sentral del av diskursanalyse (s. 3).

Ulikt fra Klausen (2020) har jeg valgt i denne analysen å se bort fra språklige virkemidler i nivå 1, men fokuserer heller på meningsinnholdet i teksten (s. 42). Skrede (2017) argumenterer for at Faircloughs omarbeiding av Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL) kan virke noe forvirrende og lite forandret; derfor følger han heller Hallidays opprinnelige begreper om språk. SFL hevder at språk består av tre nivåer: *ideasjonelle, interpersonlige og tekstuelle* funksjoner. Den ideasjonelle funksjonen teksten har er å meddele et budskap, en idé, men den interpersonlige funksjonen har å gjøre med hvilke sosiale relasjoner som etableres mellom teksten og leseren. Den tekstuelle funksjonen handler om hvordan budskapet er kjedet sammen til en meningsfull helhet. SFL er mer opptatt av språk som en del av sosiale prosesser, enn språk som system, og er mindre interessert i å beskrive grammatiske regler, enn å analysere hvordan folk bruker språket for å realisere sine interesser (Skrede, 2017, s. 46–48). Fairclough (2003) fokuserer i tillegg på hvordan språket, som grammatikk og setninger, kan fungere forsterkende for å fremme tekstens budskap (s. 12-13). Likevel har jeg valgt å se bort fra språklige virkemidler, da jeg opplever SFLs forståelse av meningsinnhold som dekkende for å forklare og si noe om forfatterens intensjon og interesse bak teksten.

## Nivå 2 – Sosial praksis

I dette nivået bygger Fairclough videre på tekstanalysen fra tekst-nivået, for å vise hvilke diskurser som aktiveres, og hvilke interesser de kan tenkes å tjene. Eksempelvis hvilke politiske ideologier som fremmes på bekostning av andre (Skrede, 2017, s. 31). Klausen (2020) bruker *sosial praksis* som nivå 2 i sin modell, og peker på Faircloughs navnebytte som svært hensiktsmessig, av den grunn at det ikke finnes noe slikt som en diskursiv praksis, da all praksis er sosial. Hun bygger videre på Faircloughs argument om at det er individer som ytrer

seg gjennom tekst, og ikke språket i kraft av seg selv (Klausen, 2020, s. 42). Skrede (2017) hevder at det er mer intuitivt riktig å snakke om sosial praksis, fremfor diskursiv praksis, ettersom sosial praksis kan tolkes slik at språklig aktivitet er en praksis som kan foregå uten at aktører er involvert (s. 34). Denne studien undersøker hvilke diskurser som kommer til uttrykk i lærebøker for mellomtrinnet, og involverer ingen aktører direkte. Likevel ser jeg det også hensiktsmessig, slik som Klausen (2020), å bruke begrepet sosial praksis, av den grunn at det er aktører som står bak lærebøkene. Diskursene kommer til uttrykk både gjennom praksis, men også i form av ord og ytringer. På grunn av at mitt datamateriale i stor grad består av tekst fra lærebøker, vil ikke praksiselementet stå like sentralt (Skrede, 2017, s. 31). Jeg drøfter også hvilke konsekvenser diskursene kan ha, fordi lærebøkene blir brukt i klasserom og i skolen, og kan ha en påvirkningskraft på undervisningen (Koritzinsky, 2014).

### Nivå 3 – Sosial struktur

I det tredje nivået, bruker Klausen (2020) begrepet *sosial struktur*. Hun argumenterer for at dette er et mer egnet begrep da det beskriver samfunnsmessige makroforhold i større grad enn det opprinnelige begrepet fra den gamle modellen (s. 43). Som nevnt tidligere, kan sosiale strukturer være økonomiske strukturer, maktforhold eller byråkrati (Skrede, 2017, s. 32). I dette nivået vil jeg undersøke hvilke sosiale strukturer som tekstmaterialet bygger videre på, og det dialektiske forholdet mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis. Denne studien er i all hovedsak opptatt å undersøke hvilke diskurser om kjønn og seksualitet som kommer til uttrykk i lærebøkene. Det diskursive elementet fra nivå 1 og 2 står mest sentralt i denne studien. Likevel har jeg valgt å inkludere nivået i analysen fordi det kan skape en større forståelse for hvilke sosiale samfunnsmessige strukturer som påvirker oss. I tillegg kan det gi en økt forståelse for potensialet og mulighetene strukturene kan gi oss, samtidig som det kan åpne for å se hvilke begrensninger det kan ha (Skrede, 2017, s. 33).

#### 4.4 Analytisk fremgangsmåte

Denne studiens datamateriale har blitt behandlet og analysert gjennom å ta i bruk deler av Faircloughs tredimensjonale modell, som er beskrevet ovenfor. I tillegg har jeg også hentet inspirasjon fra Mullet (2018). Beskrivelse og tolkning smelter ofte sammen da man kontinuerlig tolker og oppdager nye sider ved teksten (Hågvar, 2007). Derfor er Tabell 3 et forsøk på å systematisere og illustrere fremgangen i de ulike stegene. Datamaterialet har blitt analysert trinnvis, i forhold til Faircloughs tredimensjonale modell. Disse tre nivåene påvirker og former hverandre gjensidig, og utgjør en større helhet. Ved å undersøke teksten slik kan

man forbedre forståelsen av hvordan teksten opererer innenfor en større sosial ramme (Fairclough, 2003, s. 6).

	Faser og kategorier i analysen
Tekst	1. Identifisere temaer og kode tekst
Sosial praksis	1. Identifisere diskurser 2. Identifisere diskursive mønstre i datamaterialet 3. Undersøke mangler i diskursen
Sosial struktur	1. Analysere hvilke sosiale strukturer tekstmaterialet bygger videre på 2. Analysere dialektiske forhold mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis

Tabell 3: Oversikt over analysens faser, inspirert av Fairclough (2003), Klausen (2020, s. 41), Heddeland (Heddeland, 2013, s. 32) og Mullet (Mullet, 2018).

I forarbeidet av analysen valgte jeg hvilke lærebøker jeg ønsket å analysere. Dette ble gjort på bakgrunn av hvilke bøker som var relevant til problemstillingen, og hvilke bøker jeg selv har observert som har blitt brukt i praksis på mellomtrinnet. Jeg fikk tilgang til lærebøkene gjennom biblioteket ved Høgskolen i Innlandet. Biblioteket hadde *Arena 5*, *Arena 6* og *Arena 7* i innbundet versjon, som jeg lånte i analyseperioden. Jeg fikk også da tilgang til digital versjon av *Refleks 5*, *Refleks 6* og *Refleks 7*, gjennom Nasjonalbiblioteket via biblioteket ved Høgskolen i Innlandet.

For å gjøre datamaterialet mer håndterbart, valgte jeg ut hvilke tekster jeg ønsket å analysere nærmere. Dette ble gjort basert på skumlesing av bøkene (Mullet, 2018). Her forekom kriteriet for utvelgelse: at boken måtte omhandle enten kjønn eller seksualitet eksplisitt eller implisitt. Det vil si at boken måtte nevne og forklare begrepene kjønn og/eller seksualitet. Dette ble gjort på bakgrunn av at denne studien er interessert å undersøke hvordan kjønn og seksualitet fremstilles. Da fant jeg ut at det var relevant å velge ut kapitler. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at flere av bøkene hadde enkelte kapitler som omhandlet kjønn og/eller seksualitet. I denne prosessen ble det også observert at bøkene *Refleks 5* og *Refleks 6* ikke inkluderte temaene kjønn og seksualitet. Derfor ble disse bøkene valgt bort i videre analyse. Deretter fulgte screening av datamaterialet til PFD-filer over til tekst. Deretter ble teksten lagt inn i analyseprogrammet «F4».

Analysens *nivå 1* bestod av nærlesing av kapitlene og koding av datamaterialet (Mullet, 2018). Først leste jeg nøye gjennom alle kapitlene, og undersøkte hvilke temaer og subtemaer datamaterialet beskriver. Dette var for å undersøke hvilke kontekst kjønn og seksualitet blir skrevet inn i. Etter dette, kodet jeg datamaterialet etter induktiv metode. Det vil si at jeg leste nøye gjennom alle setninger, og lagde koder som utgangspunkt i datamaterialet. I denne fasen var jeg spesielt opptatt av å undersøke setninger og avsnitt som omhandlet enten kjønn eller seksualitet. Kodene bestod av hvordan jeg tolket meningsinnholdet og diskurser som fremkommet i datamaterialet (Mullet, 2018). I slutfasen av nivå 1 satt jeg igjen med 8 ulike koder, og 7 underkoder (se vedlagt vedlegg).

Videre i analysens *nivå 2*, tok jeg utgangspunkt i funn fra nivå 1 for å identifisere diskurser, og diskursive mønstre. For å finne diskursive mønstre i kodene, undersøkte jeg kodene og i hvilken sammenheng disse ble sagt i. Jeg tok også i betraktning hvilke koder som forkom flest ganger i tekstmaterialet, for å se hvilke diskurser som er mest fremtredende i datamaterialet. Som nevnt, påpekte Hågvar (2007) at disse stegene i stor grad går inn i hverandre, og henger sammen. Derfor forflyttet jeg meg mellom de ulike fasene kontinuerlig i kodingsprosessen, og gikk frem og tilbake for å undersøke tekstmaterialet grundig. Dette resulterte i diskursene presentert i analyse- og drøftingsdelen.

Etter det, undersøkte jeg hvilke aspekter som manglet av diskursene. For å identifisere de manglende aspektene benyttet jeg en metodisk tilnærming inspirert av kodingsprosessen, hvor jeg kontinuerlig forflyttet meg mellom datamaterialet, kodene som hadde blitt generert, diskursene selv, samt relevant tidligere forskning og teori (Hågvar, 2007). Dette bidro til å avdekke områder som ikke var tilstrekkelig utforsket eller dekket av lærebøkene diskurser, og ga et grunnlag for drøftingen.

I *nivå 3*, brukte jeg funnene fra nivå 1 og 2 og analyserte hvilke sosiale strukturerer tekstmaterialet bygget videre på. I dette nivået analyserte jeg det dialektiske forholdet mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis (Skrede, 2017, s. 27). Her ble også tidligere forskning og teori relevant å undersøke. Til sammen gav disse funnene, diskursene, undersøkelsen av manglende aspekter og sosiale strukturer, videre grunnlag for drøfting, samt deres mulige implikasjoner i en klasseromskontekst.

## 4.5 Metodologiske utfordringer

### Kritikk av kritisk diskursanalyse

Valg av Fairclough-inspirert kritisk diskursanalyse har også noen medfølgende svakheter. Skrede (2017) trekker frem at Faircloughs tilnærming av kritisk diskursanalyse mangler fokus på subjekter og identitetsdannelse. Faircloughs teoretiske svakhet knyttes til forståelsen av gruppedannelsesprosesser og dannelsen av det subjektive selv. Faircloughs kritiske diskursanalyse fokuserer på diskurser som konstruerer sosiale identiteter og relasjoner. Imidlertid utelater metoden sosialpsykologiske aspekter ved kjønn og seksualitet. Dette svekker analysen ved å ikke inkludere mottakerens rolle som et selvstendig individ. Mennesket er selv en aktiv deltagende part i denne prosessen på grunn av menneskets bevissthet. Det betyr at de selv kan bestemme selv hvor stor innvirkning diskursene har på dem. Faircloughs kritiske diskursanalyse tar denne faktoren i liten grad i betraktning (Skrede, 2017, s. 150–154).

Videre legger denne kritiske diskursanalysen legger vekt på tekstanalyse, uten å undersøke hvordan de er produsert, eller hvordan de blir mottatt. Om en kun analyserer isolerte tekster, kan det være vanskelig å si noe sikkert om intensjonen til den som har produsert teksten. Dette kan mulig begrense forståelsen av teksters intensjon og deres virkning (Skrede, 2017, s. 151–152). Til tross for disse svakhetene argumenterer Skrede (2017) for at analysen av diskurser kan bidra til å forstå samfunnsendringer, selv om disse endringene ikke alltid er bevisst intenderte. Derfor, selv om denne studien ikke inkluderer annen relevant data eller vurderer intensjonen bak tekstene, betraktes denne typen analyse som relevant for å tydeliggjøre potensielle tolkninger av teksten (Skrede, 2017, s. 150–154).

### Denne studiens utfordringer

En begrensning ved denne studien er at på tross av bruk av systematisk kritisk diskursanalyse, ligger mine egne tolkninger til grunn for å kunne uttale meg om hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i lærebøkene. En annen forsker kunne derfor mulig funnet andre diskurser eller fremstillinger av kjønn og seksualitet ved bruk av samme metode. Likevel er mine funn like tilstrekkelige virkelig og nyttig fordi, slik som Fairclough (2003) uttaler, er det umulig å gi en komplett analyse av en tekst. Vår kunnskap om en tekst vil alltid være delvis eller ufullstendig, fordi det vil alltid være innsikter som ikke mennesker har forstått eller oppdaget enda. Likevel kan diskursene funnet her ha en påvirkning, og vurdere om denne påvirkningen er uheldig eller ikke (Fairclough, 2003, s. 14; Skrede, 2017, s. 80–82).

En annen begrensning ved studien er at jeg ikke kan gi et fullstendig bilde av hvordan lærebøker på mellomtrinnet etter LK20 fremstiller kjønn og seksualitet, fordi jeg kun har analysert lærebøker fra to forlag. Ved å bruke flere lærebøker kunne studien ha fått en bredere forståelse, og kunne potensielt avdekket andre diskurser og andre aspekter av fremstillingen av kjønn og seksualitet. Likevel er min studie like viktig fordi jeg undersøker hvilke diskurser som produseres fra to lærebokforlag. Denne fremstillingen av kjønn og seksualitet vil fremdeles mulig påvirke undervisningen i de klasserommene som bruker disse lærebøkene.

Enda en begrensning ved studien er at jeg undersøker kun utvalgte kapitler av lærebøkene som tematiserer kjønn og seksualitet. Lærebøkene kan gi uttrykk for kjønn eller seksualitet gjennom andre temaer som historie. Dersom dette også hadde blitt undersøkt ville det gitt en større forståelse for hvordan lærebøkene i sin helhet fremstilte kjønn og seksualitet. Til tross for denne begrensingen, gir mine funn likevel verdifull innsikt i de utvalgte kapitlene og hvordan de formidler temaet.

#### Studiens vitenskapelige kvalitet

Det er sentralt å også vurdere studiens vitenskapelige kvalitet og forholdet mellom reliabilitet og validitet. Reliabilitet dreier seg om forskningsprosessens pålitelighet og etterprøvnbarhet. Dette er av betydning i kvalitative studier, selv om sosiale fenomener sjelden er statiske og uendret over tid. Selv innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor forskerens subjektivitet er anerkjent, er pålitelighet avgjørende gjennom en balansert inkludering av ulike perspektiver (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201; Skrede, 2017, s. 159).

Fairclough argumenterer for at det ikke finnes noe slikt som en «objektiv» analyse av tekster, da kritisk diskursanalyse ikke er nøytral, men kritisk engasjert i samfunnsspørsmål. Analyser av tekster vil alltid reflektere forskerens kontekstuelle forståelse og valg av kritiske spørsmål, noe som bør fremstå tydelig og transparent i forskningsprosessen (Fairclough, 2003, s. 14; Skrede, 2017, s. 80–83, 160). Kritisk diskursanalyse er posisjonert innenfor kritisk samfunnsforskning, og naturligvis velger jeg ut visse kritiske spørsmål fremfor andre (Skrede, 2017, s. 82–83).

For å øke denne studiens validitet, har jeg tatt noen konkrete valg av datamaterialet og metodikk for å sikre relevans og for å besvare forskningsspørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Først og fremst har jeg valgt ut datamateriale som omhandler problemstillingens tematikk, kjønn og seksualitet på mellomtrinnet. I tillegg legger en metodisk kritisk diskursanalyse av datamaterialet godt til rette for å besvare forskningsspørsmålene



(Fairclough, 2003). I analysens nivå 1, har jeg inkludert nærlesing av tekst, tematisering og koding av innholdet. Når måtene blir satt sammen kan man i større grad finne meningsinnholdet i teksten og dets implikasjoner i en bredere sosial sammenheng (Skrede, 2017, s. 164).

#### 4.6 Forskningsetiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH, 2023) er et uavhengig og rådgivende organ som har utarbeidet et sett med forskningsetiske retningslinjer for å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Derfor er det viktig for meg at jeg forholder meg transparent i gjennomføringen av analysen og mitt teoretiske utgangspunkt, for å kunne presentere forskning og funn som er valid og reliabel (NESH, 2023).

Datamaterialet jeg analyserer i studien er offentlige dokumenter i den form av at de er allment tilgjengelige, og regnes ikke som dokumenter som inneholder sensitiv informasjon eller nødvendighet av personvern. Dermed har jeg i samråd med min veileder og emneansvarlig, ikke søkt til Sikt (u.å.) for godkjenning av dette forskningsprosjektet. På grunn av at lærebøkene er åpent tilgjengelige, og blir tatt i bruk av skoler, har jeg heller ikke tatt kontakt med forlagene involvert og opplyst om at denne studien gjennomføres.

I tillegg ønsker jeg også å understreke at jeg ikke tillegger forfatterne av lærebøkene en personlig ideologi eller til å ha en personlig intensjon. Formålet med studien er å utforske hvordan tekstene fremstiller og uttrykker kjønn og seksualitet, samt hvilke diskurser den gir uttrykk for. Jeg legger lite vekt på forfatternes og forlagets potensielle subjektive hensikter eller agendaer. I stedet betrakter jeg lærebøkene som autonome kilder. Mitt mål er å konsekvent analysere og tolke tekstene og lærebøkene i deres egen kontekst, uavhengig av eventuelle ytre påvirkninger eller intensjoner.

### 5. Analyse og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene fra min undersøkelse og drøfte funnene underveis. Formålet med studien er å analysere hvordan kjønn og seksualitet blir fremstilt i lærebøker for mellomtrinnet. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilke diskurser disse lærebøkene presenterer, samt hvilke sentrale aspekter av diskursen som mangler.

Kapitlet er strukturert slik at jeg først presenterer de ulike temaene som fremkommer i hvert kapittel i lærebøkene som er analysert. Det er viktig å påpeke at jeg i første delkapittel (5.1) vil gi en oversikt over alle temaene i lærebokkapitlene. I analysen av lærebøkene inkluderer

jeg de temaene som omhandler eller som kan knyttes til kjønn og/eller seksualitet. Dette gjøres for å kunne forstå tekstens deler i dens kontekst, som påpekt av Wodak og Meyers (2016, s. 21). Derfor er det først nødvendig å gi en helhetlig forståelse av teksten og hvilken kontekst kjønn og seksualitet har blitt skrevet inn i.

Deretter skal jeg prestere funnene i form av diskurser. Under hver diskurs vil jeg først presentere funnene i lærebøkene, sammen med eksempler. Etter det, drøfter jeg funnene i lys av teori og tidligere forskning, og diskuterer hvilke sentrale aspekter av diskursen jeg mener mangler. Til slutt i dette kapitlet skal jeg oppsummerer analysen og drøftingen, og diskuterer implikasjoner av disse. Her vil jeg knytte funnene tilbake til Faircloughs (2003) tredimensjonale modell.

## 5.1 Helhetlig tematisering i de utvalgte kapitlene

Arena 5

*Arena 5* tematiserer kjønn i kapittel 7 med tittelen «Alle er som ingen andre» (Eriksen et al., 2020, s. 210). I dette kapitlet er hovedtemaene kjønnsroller, kjønnsidentitet og kjønnsnormer. Kapitlet begynner med å presentere hva identitet er, og første gangen kjønn bli nevnt som en del av en tekst, er i sammenheng med identitet. I denne sammenhengen nevnes også kjønnsnormer, samt at normene skaper forventinger til kjønns- «*rollen* gutt og *rollen* jente» (Eriksen et al., 2020, s. 218). Videre forklares hvordan forventingene påvirker hva vi tenker om oss selv. Kapitlet konkluderer deretter at kjønn påvirker ens identitet (Eriksen et al., 2020, s. 218).

Videre tematiserer kapitlet kjønnsnormer og forventinger knyttet til kjønn. Her knytter boken oppdragelse og samfunnets normer som største årsak til forventinger av kjønnsroller. Her nevnes også at kjønnsforskjeller i hjernen tilknyttet deres biologiske kjønn, som igjen påvirker hjernen. Her skrives det at hvordan man oppfatter sin egen identitet, ikke bestemmes kun av ens biologiske kjønn, men mange ulike faktorer. Deretter tematiserer kapitlet at kjønnsroller kan være problematiske, fordi det kan gjøre at man behandler enkeltpersoner ulikt, uavhengig av deres personlige kvaliteter. Kapitlet inkluderer også en del om at kjønnsnormer har utviklet seg i takt med samfunnet, samt hvordan enkelte kvinner har brutt med normene. Videre beskriver kapitlet at forbrukersamfunnet er kjønnnet, ved at bedrifter tjener penger på kjønnsnormene og forventingene til kjønn. Her påpeker boken at sko tiltenkt «jenter» og sko tiltenkt «gutter» kan brukes som et middel for at familier må kjøpe flere, fremfor å for eksempel arve fra søsken. Her påpeker boken at dette igjen skaper forventinger

til kjønnene og hvordan barna burde være (Eriksen et al., 2020, s. 218–234). Avslutningsvis presenterer kapittelet kjønnsidentitet, og beskriver dette som «hvordan vi føler og tenker, og viser hvilket kjønn vi opplever oss som» (Eriksen et al., 2020, s. 236). Under denne beskrivelsen inkluderer de og forklarer begrepene cisperson, transperson og ikke-binær. Under denne delen inkluderer de fortellinger om tre personer som identifiserer seg med ett av kjønnsidentitetene nevnt ovenfor, og beskriver hvordan disse personene opplevde å bli møtt i sitt samfunn med sin kjønnsidentitet (Eriksen et al., 2020, s. 236–242).

#### Arena 6

*Arena 6* kapittel 5 tematiserer seksualitet gjennom temaet «Hjertebank» (Eriksen et al., 2021, s. 140). I dette kapittelet er forelskelse hovedtemaet, og her nevnes ikke begrepet seksualitet direkte. Likevel ser jeg det relevant å inkludere, da forelskelse og tiltrekning er en del av begrepet seksualitet, slik som Giddens og Sutten (2017) påpeker (s. 622). I kapittelet tematiserer de hva, hvordan og hvorfor mennesker blir forelsket. Her beskrives det at forelskelse er følelser knyttet til et bestemt menneske, og alle mennesker opplever følelsene forskjellig. Boka fortsetter med å liste opp hvordan det kan oppleves for noen å være forelsket. Videre forklarer boka at forelskelse skyldes hormoner i hjernen, men at det ikke alltid er en grunn til det. Den inkluderer her en beskrivelse av mulige forklaringer til hvorfor mennesker blir forelsket (Eriksen et al., 2021, s. 140–145).

Kapittelet tematiserer også flere steder at normer påvirker hvordan vi kan bli og være kjærester. Boken beskriver at i de fleste samfunn finnes det normer for hvem man kan bli glad i og være kjæreste med, men også at det finnes regler for at man skal respektere andres grenser og at det skal være enighet i relasjonen. Videre i kapittelet tematiserer de kjærlighetssorg, og hvordan det kan oppleves. Til slutt inkluderer kapittelet en del om å leve sammen med en annen person resten av livet. Her beskrives det også at det er ulike normer i ulike kulturer for hvordan folk bør leve sammen. I tillegg inkluderer de to «fortellinger» om to fiktive personer om deres opplevelse av å være forelsket, eller bli forelsket, knyttet til forventninger fra foreldre og familie. FNs menneskerettigheter blir trukket frem som regelverk, og poengterer at mennesker kan gifte seg, så lenge begge vil, uavhengig av kjønn, religion, land eller etnisitet. Dette er heller ikke noe foreldre kan bestemme (Eriksen et al., 2021, s. 144–161).

#### Arena 7

*Arena 7* presenterer seksualitet i kapittel 5: «Grenseland» (Eie et al., 2022, s. 112). I dette kapittelet er det særlig fokus på personlig grensesetting knyttet til kropp og seksualitet. Under

dette presenterer kapittelet hvordan man kan vite hvor ens egen grense går, og hvordan man kan se hvor en annens grense går. Her inkluderer de også fortellinger om fiktive personer og hvordan de opplevde det når deres personlige grense ble brutt (Eie et al., 2022, s. 112–121). Kapittelet fortsetter å inkludere seksuelle grenser, for slik som de skriver: «jo mer du vet om egen kropp og seksualitet, desto lettere er det å ta valg som er gode og riktige for deg selv nå og i fremtiden» (Eie et al., 2022, s. 122).

Videre inkluderer de kommentarer fra 8. klassinger om hva de ønsket at de hadde lært mer om i sin seksualitetsundervisning. Temaene som tas opp i tilbakemeldingene er teamene kropp, onanering og sex, mensjen, kjønnsidentitet, porno og homofili (Eie et al., 2022, s. 122–123). Boken svarer videre med å presentere konseptet «nærhetsstigen». Den handler om at man etterhvert utvider grensene for nærhet, og at det er vanlig å ville teste i ungdomstiden hvor «høyt man vil klatre» (Eie et al., 2022, s. 124). Sex blir presentert som toppen av nærhetsstigen, og er en måte man kan uttrykke kjærlighet på. Her nevnes flere seksuelle aktiviteter og at det alltid skal være frivillig. Dette kan «være mellom mann og kvinne, mellom menn, mellom kvinner og mellom andre definisjoner av kjønn» (Eie et al., 2022, s. 124).

Videre presenterer kapittelet seksuelle overgrep, lover og regler tilknyttet dette, samt sex for første gang. Her poengterer boken at en slik handling skal være gjort med samtykke og respekt for egne og andres grenser. Videre inkluderer kapittelet to sider med «eksperten svarer», hvor en sexolog har svar på spørsmål. Her tematiseres det hva barn og unge trenger å vite om kropp, sex og grenser. Deretter inkluderer kapittelet temaet porno, og beskriver at dette ofte er voldelig, hvor andres grenser ikke blir respektert (Eie et al., 2022, s. 124–135). Til slutt inkluderer kapittelet teamet digital dømmekraft og hvordan man skal sette grenser når man er «sammen» på internett (Eie et al., 2022, s. 132–135).

#### Refleks 7

*Refleks 7* presenterer både kjønn og seksualitet i kapittelet «Kven er eg?» (Hosteland et al., 2022, s. 34). Dette kapittelet tematiserer identitet og faktorer som er med på å utgjøre eller definere identiteten på ulike måter. Under identitet inkluderer kapittelet beskrivelser av personlig identitet, fellesskapsidentitet samt behovet for annerkjennelse mennesket har. Videre inkluderer de temaet ungdomstid, som en viktig tid hvor identiteten blir utviklet. Dette beskriver kapittelet som tiden der mennesker danner selvfølelse i et fellesskap, og at de blir mer selvstendig. I tillegg begynner man å kjenne en tiltrekning til andre mennesker. Her beskriver læreboken at i ungdomstiden utvikler man seg også seksuelt, og man kan oppleve å

bli forelsket. Deretter inkluderer den også et avsnitt der den skriver om at det er viktig å sette grenser for seg selv og egen kropp, slik at man ikke gjør noe man ikke vil gjøre (Hosteland et al., 2022, s. 34–41).

Videre tematiserer kapittelet kjønnsidentitet og seksuell orientering. Her begynner boken med å beskrive at «det kjennest godt å vere seg sjølv. Men det kan også være vanskeleg å tore å vere seg sjølv saman med andre viss ein bryt med norma» (Hosteland et al., 2022, s. 42).

Videre beskriver den hva normer er, hva kjønnsidentitet er og hva seksuell orientering er. Kapittelet beskriver her begrepene biologisk kjønn, kjønnsidentitet, transperson, sosialt kjønn, kjønnsnormer og kjønnsuttrykk. Under seksuell orientering beskriver kapittelet at mange blir forelsket i personer av det motsatte kjønn, men det er også vanlig å bli forelsket i personer av samme kjønn. Videre skriver den at holdninger til seksuell orientering har endret seg mye over tid, og i dag synes de fleste at kjærlighet er fint, uavhengig av kjønn. Deretter inkluderer de temaet «Pride», og inkluderer to fortellinger om to personer som har stått frem. Her beskriver den hvordan disse opplevde det å bryte med sitt samfunns forventinger til kjønn og seksualitet (Hosteland et al., 2022, s. 42–43).

Deretter inkluderer kapittelet temaene forventinger til identitet i ulike fellesskap, nettvett, grensesetting, samt temaene fordommer og diskriminering. Kapittelet avslutter med å tematisere kjønnslikestilling og likeverd. Her beskrives det blant annet at alle skal ha like muligheter og rettigheter uavhengig av funksjonsevne, alder, hudfarge, etnisitet, religion, bosted og økonomi. Til slutt gir boken en kort beskrivelse av historisk utvikling og endring av likestilling mellom kvinner og menn (Hosteland et al., 2022, s. 44–61).

## 5.2 Normkritisk diskurs

I lærebøkene som har blitt analysert finner jeg en normkritisk diskurs. Jeg har valgt å kalle denne diskursen for normkritisk diskurs fordi jeg ved gjentakende tilfeller fant utsagn og uttrykk lærebøkene bruker som kan knyttes til det normkritiske perspektivet (Haugen & Gil Sola, 2022).

### 5.2.1 Funn i lærebøkene av en normkritisk diskurs

Flere steder i lærebøkene finner jeg tegn til normkritiske perspektiver i lærebøkene. *Refleks 7* innleder eksempelvis sin del om kjønnsidentitet og seksuell orientering, med et tydelig perspektiv hvor mulig skadelige normer er noe elevene bør forholde seg kritisk til, og lyder slik: «Det er viktig at vi reflekterer over normene vi har i samfunnet vårt. Er norma utelukkande positiv, eller kan ho skade nokon?» (Hosteland et al., 2022, s. 42). Utdraget peker

på at det er *viktig* å reflektere over normer i samfunnet, og trekker samtidig frem at normer ikke alltid er utelukkende positive. Ved å innlede delen på denne måten legger læreboken implisitt opp til at man skal eller bør forholde seg kritisk til det som anses som det normale i samfunnet, og i dette tilfellet spesielt til temaer som kjønn og seksualitet (Røthing, 2016). Dette skal elevene ha i «bakhodet» for videre lesning.

Eksempelet ovenfor peker likevel ikke på noen konkrete negative normer, og heller peker på alle normer i samfunnet som ikke nødvendigvis bare er positive. Som tidligere påpekt av Seidman (1994), handler skeiv teori om å undersøke hele samfunnet, og hvordan kunnskapene og sosiale praksiser organiserer det sosiale livet hvor praksisene skaper økte forskjeller (s. 174). Eksempelet peker ikke direkte på hvordan normene skaper økte forskjeller, men ved å stille spørsmålet «er norma utelukkende positiv, eller kan ho skade nokon?» (Hosteland et al., 2022, s. 42), legger boken føringer for at leseren skal reflekter over om de normerte praksisene kan mulig ha negative konsekvenser på enkeltpersoner. Dersom normer påvirker negativt på enkelte, vil naturlig dette føre til at andre, eksempelvis majoriteten, oppnår privilegier. Ved å stille spørsmålet på denne måten kan dette skape en forståelse for at normer er noe som kan skaper økte forskjeller, og kan gi økte privilegier til enkelte (Røthing, 2016).

Et annet eksempel på at lærebøkene fremstiller kjønn og seksualitet fra et normkritisk perspektiv er i et utdrag fra *Arena 6*. Her diskuterer læreboken hvordan det kan oppleves som utfordrende å bryte med normene, som kan virke ekskluderende. Eksempelet lyder: «det er fortsatt vanlig å tenke at en jente bør forelske seg i en gutt og at man hverken bør være lavere eller høyere enn henne. Det er ingen logisk grunn til at det er sånn, for par kan være lykkelige uansett om de er homofile eller heterofile, og uansett hvem som er eldst eller høyest av dem» (Eriksen et al., 2021, s. 144). I dette tilfellet trekker læreboken frem forventninger i samfunnet over hvem man blir forelsket i, og tydelig kritiserer at enkelte normer kan virke marginaliserende for personer som ikke passer inn i den «vanlige»<sup>6</sup> beskrivelsen. Her beskriver den at, uavhengig av hva som er «vanlig», kan man være like lykkelig sammen, uavhengig av utseende, legning, kjønn eller seksuell orientering. Utdraget reflekterer skeiv teori. Skeive teoretikere kritiserer at uavhengig av «homofiles» og «lesbiskes» rettigheter og likestilling i samfunnet, ville dette alltid være en alternativ norm til heteronormativitet (Giddens & Sutton, 2017, s. 640–641). Utdraget kritiserer også heteronormen, ved at de poengterer at «det er ingen logisk grunn til at det er sånn» (Eriksen et al., 2021, s. 144). De

---

<sup>6</sup> Her bruker jeg hermetegn for å understreke at det ikke finnes noe vanlig eller uvanlig.

presenterer ikke homofile som et alternativ, men heller som noe som står likestilt med det som er «vanlig» eller normen. Dette utdraget kommer vi tilbake til senere i drøftingen.

Et annet eksempel på at lærebøkene innehar et normkritisk perspektiv i fremstillingen av kjønn, kan sees i et utdrag fra *Arena 5*. Før dette utdraget diskuterer læreboken hvordan kjønnsroller kan være problematiske, fordi de sier lite om enkeltpersoner. Utdraget lyder slik: «Kjønnsrollene kan gjøre at vi behandler hverandre ut fra hvilke kjønn vi har, ikke ut ifra hvem vi er. Det er veldig dumt hvis Serine ikke får være med på stafettlaget fordi hun er jente [...] På denne måten kan kjønnsrollene føre til at vi ikke får øve på det vi kunne blitt skikkelig gode til, eller jobbe med det vi liker best» (Eriksen et al., 2020, s. 223). Læreboken påpeker her tydelig hvordan kjønnsnormer og -roller kan begrense individets muligheter og selvrealisering av dets egenskaper.

### 5.2.2 Drøfting av den normkritiske diskurs

Tidligere forskning peker på behovet for endring i holdninger blant befolkningen, spesielt med hensyn til marginaliserte grupper (Eggebø et al., 2020; Eidhamar, 2017; Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023, s. 10; Østli & Thunem, 2023). Redd Barna (u.å.) påpeker at barn som bryter med normer for kjønn og seksualitet har større risiko for å oppleve mobbing og seksuell trakassering. Røthing (2016) påpeker at ved å inkludere normkritiske perspektiver i skolen vil dette videreføre og utvikle perspektiver som bidrar til inkludering, likebehandling og antidiskriminerende undervisning. Et normkritisk perspektiv var noe Klev og Granholt (2022) gav uttrykk for at de savnet i lærebøkene, da de analyserte i sin studie om fremstilling av kjønn og seksualitet i lærebøker på videregående.

Dette finner jeg som sagt også i sistnevnte eksempel fra *Arena 5*, hvor «Serine» ikke får delta på stafettlaget fordi hun er jente. Det beskrives som «dumt» at man ikke får øve på de aktivitetene man vil på grunn av kjønn (Eriksen et al., 2020, s. 223) Dette kan knyttes til Butlers (2007) performative kjønnsteori, hvor individets handlinger og samfunnets respons på disse handlingene former ens identitet. Dette er i lys av hennes teori hvor kjønn ikke er en fast eksistens på egenhånd, men snarere et produkt av sosiale konstruksjoner og sosiale strukturer (Butler, 2007, s. 33–34, 185–186). I utdraget blir det påpekt hvordan kjønnsrollene kan begrense «Serines» muligheter til å delta på stafettlaget, ikke på grunn av hennes evner eller ferdigheter, men på grunn av hennes kjønn. Dette illustrerer hvordan samfunnets forventninger til kjønn kan hindre individets frie utfoldelse. Butlers idé om at kjønnsnormer er kulturelt konstruerte og ikke iboende, blir da fremhevet. Gjennom å forstå kjønn som en dynamisk konstruksjon som stadig gjenskapes og endres i møte med samfunnet, åpner læreboken opp

for å utfordre og forholde seg kritisk til eksisterende, og mulig stereotypiske, normer (Butler, 2007, s. 33–34, 185–186).

Lærebøkene som har blitt analysert i denne studien demonstrerer klart et normkritisk perspektiv i deres fremstilling av kjønn og seksualitet. Det økende behovet for holdningsendringer knyttet til kjønn og seksualitet understreker viktigheten av at et normkritisk perspektiv blir integrert i undervisningen. Slike perspektiver kan være spesielt gunstige for å fremme et positivt psykososialt miljø i skolen, som er helt avgjørende for trivsel, læring og god helse (Manger, 2014). Oppsummert kan normkritiske perspektiver gi elevene de rammene de trenger for å kunne utvikle en trygg identitet, også knyttet til kjønn og seksualitet (Røthing, 2016).

Måten spesielt *Arena*-bøkene fremstiller den normkritiske diskursen kan også derimot til dels virke mot sin hensikt, og virke forvirrende ved at lærebøkene setter en standard for at man skal forholde seg kritisk til. Bøkene skriver hva som betraktes som «vanlige» normer for kjønn og seksualitet. Her kan man trekke frem et tidligere gitt eksempel som illustrerer denne dobbeltheten: «det er fortsatt vanlig å tenke at en jente bør forelske seg i en gutt og at man hverken bør være lavere eller høyere enn henne» (Eriksen et al., 2021, s. 144). Denne ambivalensen i presentasjonen av normkritikk kan resultere i en utfordrende situasjon for elevene. Mens læreboken oppfordrer til refleksjon og kritisk tenkning rundt eksisterende normer og hvordan disse kan virke ekskluderende, kan den samtidig indirekte legitimere og forsterke disse normene ved å presentere dem som «vanlig» eller «typiske». Dette skaper et paradoks der elevene oppfordres til å være kritiske til normer de samtidig blir eksponert for som normative. Som et resultat kan elevene stå ovenfor en indre konflikt mellom å utfordre samfunnets normer, og det å akseptere dem som en del av deres dagligliv. Dette kan i tillegg også føre til at lærebøkene skaper en følelse av pinsel eller ubehag hos den enkelte, som kan oppleves som ekskluderende.

Hvis enkelte elever selv ikke identifiserer seg med det som blir presentert som er «vanlig» å tenke om kjønn og seksualitet, kan dette også mulig medføre en ekskluderingsfølelse hos den enkelte. Det kan mulig bidra til å forsterke følelsen av å ikke høre til, eller være som de andre elevene. Som nevnt har normkritiske perspektiver som hensikt å utvikle perspektiver som bidrar til inkludering og antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2016). Derfor bør lærebøkene i større grad være oppmerksomme og forsiktige i måten de presenterer det som er «vanlig» å tenke om kjønn og seksualitet. Indirekte forteller dette elevene at de bør enten handle eller tenke slik. En alternativ tilnærming kunne vært å fjerne normative utsagn og



heller presentere et mangfoldig og inkluderende syn på kjønn og seksualitet. Dette ville ikke bare bidra til å fremme et mer inkluderende læringsmiljø, men også støtte det normkritiske perspektivet (Røthing, 2016).

I den normkritiske diskursen finner jeg også en tendens til at lærebøkene antar «vanlige» normer som noe som reflekterer en felles konsensus i befolkningen. Imidlertid er det ofte uklart hvilke grupper eller interesser disse normene representerer. Lærebøkene tenderer til å være vagt formulert når de omtaler disse «vanlige» normene, og hvem som mener dette. Det er uklart om lærebøkene sikter til majoriteten eller minoriteter som eksempelvis personer tilknyttet forskjellig politiske, kulturelle eller religiøse grupperinger. Lærebøkernes uklarhet kan da mulig skape utfordringer for elevene i å forstå hvilke perspektiver som dominerer og hvilke som undertrykkes eller marginaliseres. Dette gjør det utfordrende å fremstille et fullstendig normkritisk perspektiv når det ikke fremkommer tydelig hva som er «skadelige» normer i lærebøkene. Lærebøkene går da mulig glipp av muligheten til å lære elevene om makt og maktforhold i samfunnet (Haugen & Gil Sola, 2022).

Som skrevet tidligere, beskrev Foucault (1980) at makt ikke er begrenset til en institusjon eller en struktur. Det handler om de dynamiske relasjonene mellom ulike aktører, institusjoner og sosiale strukturer innenfor et gitt samfunn. Oppsummert sier hans teori at mennesker blir formet av og bidrar til maktstrukturer, som ved å sette normer for kjønn og seksualitet (Foucault, 1980, s. 98, 236). Dersom lærebøkene hadde inkludert et slikt perspektiv, ville lærebøkene mulig også gitt elevene de redskapene de trenger for å kunne få en dypere forståelse for normer og hvordan disse reflekterer maktforhold. Dette ville kanskje gjort det mulig for elevene å utvikle en grunnleggende forståelse for hvordan normer fungerer som en struktur som reflekteres i makt. Dette kan da få følger for deres handlinger, tanker og ønsker. Det kunne hjelpe elever å forstå at normer for kjønn og seksualitet ikke bare er tilfeldige sosiale konstruksjoner, men et middel som kan opprettholde bestemte maktstrukturer (Foucault, 1980, s. 98, 236). Dette kunne gitt elevene en større forståelse av hvor normer kommer fra. Da er det mulig å avdekke hvilke normer som kan fungere marginaliserende eller diskriminerende. Et slikt perspektiv ville, etter min mening, beriket den normkritiske diskursen.

### 5.3 Inkluderende mangfoldsdiskurs

Gjennomgående finner jeg også et tydelig mangfold og en inkluderende fremstilling av kjønn og seksualitet. Jeg har valgt å kalle denne diskursen for inkluderende mangfoldsdiskurs, fordi

lærebøkene gjentatte ganger poengterer viktigheten av inkludering og aksept for mangfold innenfor kjønn og seksualitet. Mangfold har tidligere blitt gjort rede for, og innebærer et syn på at en gruppe eller et samfunn består av ulike identitetsgrupper (Silverman, 2010). Dette leder videre også til et inkluderende perspektiv hvor alle innenfor denne gruppen blir sett på som likeverdige. Marginaliserte grupper skal også være likeverdige og akseptert på ulike sosiale arenaer, slik at de kan delta på lik linje med majoritetsbefolkningen (Jortveit, 2018).

### 5.3.1 Funn i lærebøkene av en inkluderende mangfoldsdiskurs

Flere ganger i lærebøkene finner jeg en inkluderende mangfoldsdiskurs om kjønn og seksualitet. To eksempler på dette kan sees i to utdrag fra *Refleks 7*, og lyder: «I dag synes dei fleste at kjærleik er fint, helt uavhengig av kjønn» og «i dag aksepterer dei fleste at vi har ulik kjønnsidentitet og ulik seksuell orientering» (Hosteland et al., 2022, s. 43). Her beskriver boken at ulike uttrykk for kjønnsidentitet, kjærlighet og seksuell orientering er noe positivt og fint. Læreboken forsterker et mangfoldsperspektiv ved at de gjentar bruken av ordene «de fleste». Dette kan tolkes til å bety at dette er majoritetens, altså flertallets, holdning til kjønn og seksualitet. Dette kan invitere leserne til en oppfatning om at alle menneskers seksualitet, uavhengig av kjønn, er inkludert inn i majoritetens holdninger. Dette kan knyttes til en forståelse om at også marginaliserte grupper er likeverdige og akseptert inn i et mangfoldig samfunn, og understreker en inkluderende mangfoldsdiskurs i lærebøkene (Jortveit, 2018).

Et annet eksempel som illustrerer at lærebøkene fremstiller kjønn og seksualitet gjennom et inkluderende mangfoldsperspektiv, kan sees i lærebøkene fra *Aschehaug*-forlag. I det første eksempelet jeg ønsker å trekke frem, har læreboken før dette utdraget, gjort rede for hva sex er og hvordan det kan oppleves. Eksempelet lyder slik: «Sex kan være mange ulike seksuelle aktiviteter, både mellom menn og kvinner, mellom menn, mellom kvinner eller mellom andre definisjoner på kjønn» (Eie et al., 2022, s. 124). Gjennom å beskrive seksualitet på denne måten, fremmer læreboken et tydelig mangfoldig syn på seksualitet og kjønn. Ved at den både beskriver at sex kan være *ulike seksuelle aktiviteter*, setter den ingen begrensinger for hva dette kan være, og inkluderer forståelsen for at sex kan oppleves og gjennomføres svært ulikt, og inkluderer et mangfoldig syn på seksualitet. Videre forklarer også læreboken at sex kan være mellom ulike varianter av kjønn. Igjen setter læreboken ingen begrensinger for hvem dette kan være mellom, og forskjellsbehandler heller ikke individene dette kan være mellom. Etter egen tolkning, har læreboken her satt de ulike seksuelle orienteringene som likeverdige ved å ikke vise hva som er «vanlig», men heller at kjønn og seksualitet kan være mangfoldig og inkluderende.

I det andre eksempelet fra *Aschehaug*-forlag, finner jeg en inkluderende mangfoldsdiskurs i måten *Arena 5* tydeliggjør hvordan man *bør* møte andre menneskers kjønn. Her har læreboken tidligere fortalt historien til en person ved navn August som er ikke-binær. Her forteller dem om hvordan de har opplevd at «voksne gjetta feil på hvilket kjønn» dem var ved fødsel og avslutter med: «En fin ting man kan begynne med for å vise respekt og åpenhet rundt kjønnsidentitet, er å introdusere seg selv med navn og om en er jente, gutt eller midt imellom» (Eriksen et al., 2020, s. 242). Her inkluderer boken at man kan ha en kjønnsidentitet som er gutt, jente eller midt imellom. Dermed setter heller ikke boken noen begrensinger for hva som kan være den enkeltes definisjon på kjønn, fordi «det er faktisk ingen andre enn deg som kan vite hvilke kjønn du er, og hvilken kjønnsidentitet du har» (Eriksen et al., 2020, s. 242). Læreboken argumenterer dermed for at elevene bør møte alle med et inkluderende og åpent perspektiv, og at det er kun individet som selv kan vite hvilket kjønn den har. Denne forståelsen bunnes i at samfunnet er mangfoldig og består av mange ulike personer med ulike egenskaper, og at alle skal bli inkludert i dette (Silverman, 2010).

### 5.3.2 Drøfting av den inkluderende mangfoldsdiskursen

Denne diskursen forankres i læreplanens overordnede del om et inkluderende læringsmiljø. Denne delen opplyser om at å fremme et inkluderende fellesskap vil være grunnlaget for at elevene skal kunne utvikle seg, både faglig og sosialt, hvor mangfold anerkjennes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærebøkene skal derfor bidra til læreplanens mål om et inkluderende fellesskap. Slik jeg ser det, fremmer og anerkjenner lærebøkene mangfoldet av kjønn og kjønnsuttrykk, men også ulike seksuelle orienteringer. Lærebøkene setter ingen begrensinger for hvordan kjønn og/eller seksualiteter kan uttrykkes, og heller ikke leves ut i dag. Sammenlagt vil dette si at lærebøkene ikke videreformidler eller fremstiller kjønn og seksualitet i samme perspektiv som tokjønnsmodellen (Morgenroth et al., 2021) eller i lys av et heteronormativt perspektiv (Rosenberg, 2002, s. 6).

#### Grad av generalisering

Gjennomgående finner jeg en tendens til at lærebøkene generaliserer meninger og mangler et fullstendig inkluderende mangfoldig syn på kjønn og seksualitet. Ovenfor ble beskrivelsen av «de flestes» meninger tolket til å bety majoritetens meninger om en sak. Gjentakende ser jeg dette som en tendens gjennom den inkluderende mangfoldsdiskursen i lærebøkene.

Generalisering blir vanligvis brukt innenfor forskning for å kunne si noe om en generering av kunnskap eller meninger som gjelder for alle elementer av en enhet, for eksempel ved kjennetegn av meninger i en populasjon. Generalisering blir likevel problematisk da dette har

en tendens til å overse populasjonsdiversitet (Ercikan & Roth, 2014). For å trekke frem et tidligere eksempel skriver *Refleks 7*: «I dag synes *dei fleste* at kjærleik er fint, helt uavhengig av kjønn» og «i dag aksepterer *dei fleste* at vi har ulik kjønnsidentitet og ulik seksuell orientering» (Hosteland et al., 2022, s. 43, egen kursivering). Her oppfatter jeg læreboken som relativt utydelig, når den bruker ordene «de fleste». Læreboken tydeliggjør at dette ikke er alle mennesker i Norge, men den gjør ikke rede for hvem dette er eller hvilken type mennesker som er inkludert under denne beskrivelsen. Like relevant er det å trekke frem hvilke mennesker som ikke mener det som majoriteten ser ut til å mene.

På én måte, kan lærebøkene generalisering være positivt ved at lærebøkene ikke presiserer hvilke personer dette kan være, eller deres holdninger. Dette er ettersom lærebøkene tydelig ønsker å fremme at dette er et syn flertallet har eller bør ha. På den måten formidler lærebøkene samfunnstrender om kjærlighet, kjønnsidentitet og seksuell orientering på en relativt nøytral måte. Dette kan bidra til at elevene får en forståelse av samfunnets holdninger.

På en annen måte, kan lærebøkene generalisering føre til neglisjering av mangfoldet og minoriteters oppfatninger innenfor samfunnet. Ved å ta i bruk uttrykk som «de fleste», uten å klargjøre hvilke grupper dette refererer til, kan det skape et ensidig bilde som ikke inkluderer alle perspektiver eller erfaringer. Dette kan begrense elevens forståelse av kompleksiteten i samfunnet. Mulig kan dette undergrave samfunnsfagets sentrale verdi om å «inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver [...]» for å «styrke elevenes forståelse av seg selv, av samfunnet de lever i og av hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Eleven skal dermed lære om samfunnet de lever i, og også minoritetens holdninger. Læreboken antyder at de motstridende holdningene kan være minoritetens holdninger. Muligens kan dette være holdninger som motstrider den inkluderende mangfoldsdiskursen, og regnet som negative. Slik læreplanen skriver skal elevene kunne vite hvordan de skal påvirke fremtiden, og hvilke holdninger de burde ha til kjønn og seksualitet. Da er det tydelig at læreboken ønsker å formidle et inkluderende mangfoldsperspektiv innenfor dette temaet. Da må også elevene vite hvilke holdninger som finnes i samfunnet. Et velkjent sitat er Bacons utsagn «knowledge is power» (Azamfirei, 2016, s. 65). Sitatet formidler ideen om at kunnskap er viktig i omdømme og innflytelse, og derfor er kunnskap makt (Azamfirei, 2016). Hvis elever får kunnskap om hvilke holdninger som finnes og hvordan de kommer til uttrykk i samfunnet, og ikke bare «de flestes», kan dette gi elevene de redskapene de trenger for å kunne påvirke samfunnet til å bli mer åpent, inkluderende og mangfoldig.

## Manglende interseksjonalitet i et mangfoldig perspektiv

I en inkluderende og mangfoldig fremstilling av kjønn og seksualitet, er det nødvendig at lærebøkene inkluderer et bredt spekter av minoritetsgrupper innenfor disse temaene. Dette vil bidra til å skape en mer helhetlig forståelse av det faktiske mangfoldet som eksisterer i samfunnet. Lærebøkene tar for seg seksuelle orienteringer som homofili, lesbiske og heterofile. Jeg finner imidlertid en tendens til at visse samfunnsgrupper ikke blir tilstrekkelig representert i lærebøkene. Lærebøkene burde derfor inkludere et mer interseksjonelt perspektiv (Haugen & Gil Sola, 2022, s. 9). Læreboken bør også derfor adressere andre aspekter som kan påvirke en persons kjønn og seksualitet. Dette kunne vært religion, etnisitet og andre kulturelt betingede minoritetsgrupper (Haugen & Gil Sola, 2022, s. 9). I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke frem betydningen av å inkludere personer med funksjonshemninger og funksjonsnedsatte.

Avhengig av hvordan man definerer begrepet, anslår Norges Handikapforbund (u.å.) at omtrent 15 prosent av befolkningen har en eller annen funksjonsnedsettelse. Dette kan være bevegelseshemmet, nedsatt syn eller hørsel eller andre psykososiale funksjonsnedsettelse (Norges Handikapforbund, u.å.). I dokumentarserien *Insider* i episoden «Sex på blåresept» er temaet seksualitet blant funksjonshemmede og funksjonsnedsatte personer i Norge. Her tematiserer de at personer med funksjonsnedsettelse må kjempe i samfunnet for å få hjelpemidler til seksuelle aktiviteter, som funksjonsfriske personer ikke trenger. Det kommer frem i episoden at flere av intervjuobjektene opplever stor stigmatisering i møtet med samfunnet knyttet til sin seksualitet (Winterkjær, 2022). Østli og Thunem (2023) påpeker også denne stigmatiseringen og sterke fordommer tilknyttet disse gruppene, og ønsker økt kunnskap og bevissthet i befolkningen tilknyttet funksjonsnedsatte kjønn og seksualitet. Denne stigmatiseringen av funksjonsnedsatte poengterer behovet for at lærebøkene bør være konkret når de diskuterer kjønn og seksualitet.

Ingen steder i de analyserte bøkene, nevnes funksjonshemmede eller funksjonsnedsatte i sammenheng med kjønn eller seksualitet. Funksjonshemmede eller funksjonsnedsatte blir kun nevnt i *Refleks 7* i sammenheng med likeverd. Her poengterer læreboken at alle personer er like mye verdt, og skal ha samme rettigheter og muligheter uavhengig av funksjonsevne (Hosteland et al., 2022, s. 58). Likevel nevnes ikke direkte hverken funksjonshemmede eller funksjonsnedsatte i forhold til kjønn og/eller seksualitet. Med mangelen på beskrivelse av funksjonshemmede eller funksjonsnedsatte, ser det derfor ut til at det er de «funksjonsfriske» perspektiv av kjønn og seksualitet som fremmes.

For at lærebøkene skal kunne fremme et mer inkluderende mangfoldsperspektiv knyttet til kjønn og seksualitet, bør lærebøkene nevne funksjonshemmede eller funksjonsnedsatte direkte i sammenheng med temaet. Østli og Thunem (2023) poengterte at funksjonshemmede stadig opplever sterke fordommer i samfunnet over funksjonshemmedes «manglende evne» til å ha sex. Dette tydeliggjør at et slikt perspektiv bør konkretiseres og tydeliggjøres, også i lærebøkene. Selv om lærebøkene fremhever prinsippet om likestilling og likeverd for alle, inkludert funksjonshemmede og funksjonsnedsatte, mangler de en direkte behandling av disse gruppene i sammenheng med temaet kjønn og seksualitet. Dermed blir det uklart hvilke perspektiver som blir representert. Behovet for en mer omfattende og konkret tilnærming for å inkludere det reelle mangfoldet innenfor dette temaet, blir da mer tydelig.

## 5.4 Rettighetsdiskurs

I lærebøkene fant jeg også en tydelig og gjennomgående rettighetsdiskurs. Kontinuerlig bruker lærebøkene ordene «rett» og «rettighet» i sammenheng med kjønn eller seksualitet, noe som understreker og tydeliggjør perspektivet gjennom alle lærebøkene. Konsekvent fremstilte lærebøkene kjønn og seksualitet i lys av rettigheter og individets rett (Boe & Gisle, 2023). Tilknyttet kjønn og seksualitet orienterer lærebøkene spesielt hvilke rettigheter man har til å uttrykke og leve ut sitt kjønn og sin seksualitet. Samtidig fokuserer lærebøkene mye på hvilke rettigheter man har knyttet til å bestemme over egen kropp, som grensesetting, seksuelle grenser, seksuell trakassering og overgrep.

### 5.4.1 Funn i lærebøkene av en rettighetsdiskurs

Gjennomgående finner jeg at rettigheter til kjønn i lærebøkene i stor grad knytter seg til, og fremstilles i lys av, FNs erklæring om menneskerettigheter (FN Sambandet, 2024). FNs menneskerettigheter beskytter menneskers rett til å oppfylle og uttrykke sitt eget kjønn og sin seksualitet. Dette knyttes til retten om beskyttelse mot diskriminering (Helsedirektoratet, 2023). Eksempler på dette kan sees i *Refleks 7* og i *Arena 5*, hvor de tidligere i sine avsnitt gjør rede for kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet. *Refleks 7* avslutter med å påpeke at «alle mennesker har *rett* til å uttrykke kjønnen sitt akkurat slik dei sjølv ønsker. Vi har *rett* til å vere den vi er» (Hosteland et al., 2022, s. 42, egen kursivering). Dette gjøres også i *Arena 5*: «Vi har *rett* til å uttrykke kjønnsidentiteten vår slik vi selv ønsker» (Eriksen et al., 2020, s. 237). I disse eksemplene påpeker lærebøkene spesielt at dette er noe alle har *rett* til, og sikter til at dette er noe alle mennesker også har krav til å gjøre og kan gjøre (Boe & Gisle, 2023). Lærebøkene orienterer da om alles rettigheter til å uttrykke sin egen kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk i tråd med FNs erklæring om menneskerettigheter (FN Sambandet, 2024).

Gjennomgående finner jeg også at rettighetene knyttet til seksualitet i lærebøkene, i stor grad også beskrives gjennom FNs erklæring om menneskerettigheter (FN Sambandet, 2024). Eksempler på dette kan også sees i både *Refleks 7* og *Arena 6*. I førstnevnte bok, gjør læreboken rede for begrepet seksuell orientering, og videre at «alle mennesker har rett til å elske den dei vil» (Hosteland et al., 2022, s. 43). Lignende utsagn finnes i *Arena 6*: «å elske er en menneskerett» (Eriksen et al., 2021, s. 158). Videre inkluderer den en fortelling om «Emil», som forklarer hvordan det opplevdes å ha et ønske om å bryte med sine foreldres ønske om hvem han skal elske. Dette beskrives som at det hadde fått konsekvenser for «Emil» (Eriksen et al., 2021, s.158). I eksemplene bruker lærebøkene igjen ordet «rett» for å mulig understreke at man har rett på å elske de menneskene de vil, avhengig av hvilke seksualiteter som forventes. Når lærebøkene knytter rettighetene til seksualitet direkte opp til FNs menneskerettighetserklæring, understreker dette også viktigheten av at disse rettighetene er universelle for alle og skal respekteres av alle (FN Sambandet, 2024). Videre kan dette styrke elevens forståelse av at alle mennesker fortjener respekt, uavhengig av deres seksuelle orientering.

#### 5.4.2 Drøfting av rettighetsdiskursen

Som nevnt, har lærebøkene også mye fokus på rettighetsorientering knyttet til å bestemme over egen kropp og grenser, og samtidig respektere andres grenser. Dette kan igjen knyttes til de universelle menneskerettighetene (FN Sambandet, 2024). Lærebøkene tydeliggjør spesielt godt for hvordan man kan merke andres grenser, ved å for eksempel stille spørsmål (Eie et al., 2022, s. 128). Lærebøkene gjør godt rede for at man skal bestemme over egen kropp og hvor ens egne grenser går, likevel ser det ut til at lærebøkene mangler å tydeliggjøre hvordan elever konkret kan finne ut av hvor deres personlige grenser går. Flere av bøkene er flinke til å presisere at det er, eller kan være, en krevende øvelse å kjenne etter og tenke hvor ens egne grenser går, spesielt knyttet til seksuelle grenser. De tydeliggjør også at dette er ulikt hos forskjellige mennesker (Eie et al., 2022, s. 128; Hosteland et al., 2022, s. 54). Likevel opplever jeg at lærebøkene kunne vært enda tydeligere på hvordan elevene konkret skal vite hvor ens egne grenser går. Spesielt med tanke på at elevene fremdeles er relativt unge, er det viktig å gi dem konkrete verktøyer og strategier for å utforske og forstå sine egne grenser på en trygg måte, som lærebøkene tydelig skriver (Eie et al., 2022, s. 128; Hosteland et al., 2022, s. 54).

Dersom elevene har opplevd at sine grenser blir brutt, blir de oppfordret til å ta kontakt eller snakke med noen, som for eksempel lærere eller helsesøster (Eie et al., 2022, s. 128;

Hosteland et al., 2022, s. 52). Likevel kunne lærebøkene ha integrert informasjon om ressurser og støttetjenester hvor elevene kunne ha diskutert eller utforsket sine egne grenser i trygge plattformer. Dette kan være lenker til nettsteder, telefonlinjer eller rådgivende tjenester som er spesialister på temaene om seksuell helse, samtykke og grensesetting. I tillegg kunne lærebøkene oppfordret elevene til å diskutere dette med en voksen de stoler på. Dette ville da mulig styrke elevens evne til å ta informerte og ansvarlige beslutninger om sin egen kropp og sine egne relasjoner, og fremme gode valg både nå og i fremtiden, slik lærebøkene skriver (Eie et al., 2022, s. 122; Hosteland et al., 2022, s. 39).

Når lærebøkene tydeliggjør hvilke rettigheter elevene har knyttet til kjønn og seksualitet, kan det bidra til «empowerment» og autonomi over eget liv. Dette kan knyttes tilbake til pedagogen Paulo Freires tanker om kunnskapssøkning. Han mente at for å kunne forlange endringer i livssituasjon til marginaliserte grupper, krevde det kunnskaper og bevisstgjøring om forholdene (T. L. Eriksen & Feldberg, 2013, s. 166). Dette kan overføres inn i vår kontekst; hvis enkelte opplever å ikke få sine rettigheter knyttet til kjønn og seksualitet oppfylt, krever det bevisstgjøring og kunnskaper om at de ikke får sine menneskerettigheter oppfylt. Dersom vedkommende ikke er klar over det, kan de heller ikke vite at de kan kreve endring. Når lærebøkene opplyser elevene om at dette er rettigheter som alle mennesker har og kan kreve, kan det gi makten tilbake til mennesket. Det kan gi dem kunnskapen om at man kan kreve autonomi over eget liv. På samme måte, når lærebøkene informerer elevene om deres rettigheter om muligheten til å kreve dem, gir det dem styrke, makt og kunnskap til å ha selvbestemmelse over livet sitt (Eriksen & Feldberg, 2013, s. 166).

Lærebøkens tydeliggjøring av rettigheter knyttet til å bestemme over sin egen kropp og rett til å sette grenser for seg selv, er et viktig grep lærebøkene gjør for å forebygge seksuelle krenkelser og overgrep. Det at lærebøkene tydeliggjør at elevene skal tenke over hva som er « greit » og « ikke greit » i forhold til sine egne og andres grenser, bidrar til at elevene blir utrustet med kunnskap og verktøy til å identifisere ubehagelige situasjoner og klare å handle for å beskytte seg selv. Dermed legger lærebøkene grunnlaget for at elevene kan ta gode valg for seg selv og ens egen seksualitet nå og i fremtiden.

Gjennomgående ser jeg en tendens til at lærebøkene mangler beskrivelse av hvilke konkrete rettigheter de refererer til. Dette kan illustreres ved å trekke frem to allerede viste eksempler i *Arena 6* og *Refleks 7*: «å elske er en menneskerett» (Eriksen et al., 2021, s. 158) og «alle mennesker har rett til å uttrykke kjønnet sitt akkurat slik dei sjølv ønsker. Vi har rett til å vere den vi er» (Hosteland et al., 2022, s. 42). I sammenheng med disse eksemplene gjør



lærebøkene ikke rede for hvilke rettigheter de sikter til når de uttaler seg om at dette er en rettighet. Da kan rettighetene virke ufullstendige og virke som de har begrenset omfang. Marginaliserte grupper kan da ikke fullt ut dekke behovene som de er ment å dra nytte av. Denne mangelen på klarhet, kan resultere i at enkelte grupper ikke får tilstrekkelig beskyttelse og støtte fra de rettighetene som er tiltenkt dem. For å sikre at lærebøkene virkelig oppfyller sitt mål om inkludering (5.3), er det nødvendig med en grundigere og mer presis beskrivelse av de konkrete rettighetene som er involvert.

I tillegg oppfattet jeg at lærebøkene i liten grad gir elevene konkrete redskaper i hvordan de skal ta i bruk rettighetene sine. I stor grad opplyser lærebøkene om hvilke rettigheter elevene har, men mangler praktiske eksempler på hvordan disse rettighetene kan utøves i hverdagen. Dette etterlater elevene uten nødvendig strategier for å håndtere situasjoner der deres rettigheter er utfordret eller krenket. Lærebøkene burde ikke bare informere om rettighetene, men også gi elevene konkrete verktøy og metoder for å utøve dem i praksis. Eksempelvis kunne dette bestå av historier eller fortellinger der en persons rettighet knyttet til enten kjønn eller seksualitet ble brutt, og vise også i fortellingen hvordan personen løste problemet. Dersom det er enkelte som opplever å få sine rettigheter brutt knyttet til kjønn eller seksualitet, kan dette være hjelpsomt. Læreboken presenterer en fortelling om kristne «Emil» som er forelsket i en annen gutt i klassen som ikke er kristen, «Anders». I fortellingen kommer det frem at Emil skammer seg over dette, spesielt siden foreldrene hadde påført han konsekvenser for dette (Eriksen et al., 2021, s. 158). For å virkelig utheve rettigheten «Emil» har til å elske den han vil, kunne læreboken videre beskrevet hvordan han kunne løst dette problemet. Læreboken gir inntrykket av at «Emil» ikke gjorde noe mer etter at fortellingen var over, og ikke brukte retten han faktisk har til å elske «Anders». Dersom læreboken hadde beskrevet hvordan man kan bruke retten i praksis, kunne det bidratt til å hjelpe personer hvor deres rettigheter blir brutt til å enten si ifra eller forså at det er mulig å løse slike problemer.

## 5.5 Parforhold- og samlivsdiskurs

I lærebøkene som ble analysert i studien, fant jeg også at lærebøkene produserte en parforhold- og samlivsdiskurs. Her er parforhold forstått som et kjærlighetsforhold mellom to personer (NAOB, u.å.-a). Samliv betyr et liv i fellesskap, og er her forstått som å leve eller bo sammen med en kjæreste eller partner, inkludert innenfor eller utenfor ekteskap (NAOB, u.å.-b).

I mine studier fant jeg et underliggende perspektiv om at familie er en institusjon i samfunnet, likevel har jeg valgt å legge mindre fokus på dette i denne diskursive fremstillingen.

Lærebøkene sammenkobler ikke direkte parforhold og samliv til familie, snarere nevnes familie oftest i lærebøkene som den formen elevene har i sitt hjem. Likevel velger jeg å trekke frem parforhold og samlivsperspektivet knyttet til kjønn og seksualitet, fordi dette fremtrer oftere i lærebøkene.

#### 5.5.1 Funn i lærebøkene av en parforhold- og samlivsdiskurs

Riktignok var parforhold- og samlivsdiskursen mer i fokus i *Arena*-bøkene, fremfor i *Refleks 7*. Spesielt kommer denne diskursen tydelig frem i *Arena 6*. En mulig årsak til dette kan være at en større del, rettere et helt kapittel, av *Arena 6* omhandler forelskelse og tiltrekning av andre i kapitlet «Hjertebank» (Eriksen et al., 2021, s. 141–162). Som nevnt i tidligere delkapittel (5.1), beskriver kapitlet hva, hvordan og hvorfor mennesker blir forelsket. I denne sammenhengen forklares forelskelse som følelser knyttet til et bestemt menneske, samt hvordan man selv ønsker, og samfunnet ønsker, at man skal leve ut denne forelskelsen sammen med en annen person (Eriksen et al., 2021, s. 140–146). Læreboken knytter denne utlevelsen av forelskelse og seksualitet opp til parforhold og samliv.

Motsetningsfylt gir *Refleks 7* en tydelig mer nøytral fremtoning, og jeg finner lite tegn på en parforhold- og samlivsdiskurs. Læreboken nevner knapt ordene «kjærester», «partner», «forhold» eller «ekteskap», og gir generelt lite uttrykk for denne diskursen. Gjennomgående opplever jeg at læreboken i større grad gir uttrykk for selvbestemmelse, og individets følelser tilknyttet kjønn og seksualitet, fremfor at dette er noe som leder eller kan lede til et parforhold eller samliv (Hosteland et al., 2022, s. 41). Det kan se ut til at *Refleks 7* prioriterer å formidle en forståelse av individets selvbestemmelse og følelser tilknyttet kjønn og seksualitet, som en uavhengig del av parforhold og samliv. Denne diskursen gjør seg mest gjeldene i *Arena*-bøkene, og er relevant å diskutere på grunn av dets tydelige fremtoning i disse bøkene.

*Arena*-bøkene fremstiller spesielt seksualitet på en måte som tydeliggjør en parforhold- og samlivsdiskurs. Gjentatte ganger fremstiller lærebøkene parforhold som den dominerende formen for liv i samfunnet, gjennom å beskrive «normene». Eksempelvis finner jeg dette i *Arena 6*, hvor de tidligere i kapitlet har gjort rede for at mange voksne som blir forelsket, vil gjerne leve sammen resten av livet. Før dette eksempelet gjør boken rede for at det ikke er lov å være gift med flere enn én samtidig i Norge, videre at «det er en sterk norm at man skal være kjæreste med bare én» (Eriksen et al., 2021, s. 156). Ved å konkludere avsnittet med at det er en norm i samfunnet at man kan være kjæresten med én, forsterker læreboken den

bestemte oppfatningen om at parforhold er det normale og ønskelige. Dette kan indirekte formidle, og om mulig bygge videre samfunnets forventinger om etablering av livslange partnerskap (Brake, 2017).

Lignende eksempel for parforhold- og samlivsdiskursen er å se også i et annet eksempel fra samme bok, *Arena 6*. Tidligere på siden har læreboken tematisert ulike skikker og normer rundt om i verden tilknyttet parforhold, samliv og ekteskap, og avslutter med hva som er sterke normer i Norge (Eriksen et al., 2021, s. 157). I dette eksempelet gjør læreboken det samme, men tematiserer separasjon og skilsmisse. Dette beskriver læreboken som lovlig og noe som praktiseres i Norge, men «likevel er det en norm at man skal prøve å holde sammen, særlig hvis man har barn. Det er en enda sterkere norm at folk som har barn sammen, skal være venner og samarbeide om å oppdra barn, selv om de ikke er kjærester eller gift lengre» (Eriksen et al., 2021, s. 157). Her peker læreboken på at man bør likevel forsøke og prøve å holde sammen, spesielt hvis to personer har barn sammen, fordi dette er den dominerende normen i samfunnet. Dersom man ikke ønsker å leve sammen i parforhold og samliv, bør man likevel samarbeide og ha et forhold til hverandre. Dette understreker at uavhengig av hvilke ønsker den enkelte har, bør man leve sammen på en eller annen måte, spesielt hvis barn er involvert.

Læreboken *Arena 6* tydeliggjør parforhold- og samlivsdiskursen gjennom et annet eksempel som kapittelet innleder temaet kjærester og parforhold med. Eksempelet lyder som følger: «mange som er forelsket, får lyst til å bli kjærester» (Eriksen et al., 2021, s. 146). Deretter fortsetter avsnittet å presentere at det finnes ulike normer for hvordan man «vanligvis» spør noen om de ønsker å bli kjærester (Eriksen et al., 2021, s. 146). Utdraget beskriver parforhold- og samlivsdiskursen ved å fremheve det naturlige ønsket mange føler når de er forelsket om å gå inn i et kjærlighetsforhold. Det antyder en forventning om at forelskelse ofte fører til et ønske om å etablere en mer formell relasjon, som kjærester. Dette reflekterer en kulturell norm om at følelser av kjærlighet og tiltrekning ofte etterfølges av et ønske om å formalisere forholdet gjennom å bli kjærester.

### 5.5.2 Drøfting av parforhold- og samlivsdiskursen

Parforhold- og samlivsdiskursen bygger videre på den inkluderende mangfoldsdiskursen (5.3) ved at den presenterer tematikken om kjønn og seksualitet relativt nøytralt. Gjennomgående legger ikke lærebøkene føringer for hvilke kjønn, inkludert kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk, eller seksualiteter og seksuelle orienteringer, som finner sted innenfor parforhold eller samlivet. Ettersom lærebøkene ikke legger noen føringer for kjønn eller

seksualiteter innad i diskursen, samsvarer dette med et perspektiv lignende skeiv teori. Som nevnt tidligere (kapittel 3.2), er det innenfor skeiv teori viktig å anerkjenne ulikheten i identiteter. Ifølge skeiv teori er fordelene med dette at det fremmer et mangfoldig og inkluderende samfunn der alle former for leveformer er akseptert innad i politikken og i samfunnet (Seidman, 1994, s. 173). Ved at lærebøkene ikke nevner enkelte kjønn eller seksualitet direkte, åpner den også opp for en åpen tilnærming til parforhold og samliv. Den legger lite føringer for hva som er normene for kjønn eller seksualitet innenfor parforhold eller samliv, og fremmer på den måten også en åpenhet for hva dette kan være.

Undersøkelser viser at en stor andel av den norske befolkning enten har en partner, samboer, er gift eller lever i et samliv, og kan knyttes nærmere elevens livsverden (Andersen, 2023). Antallet kan indikere en realitet som enten eleven selv ønsker eller har erfaring med hjemmefra, med enten foreldre eller familie. Ved at lærebøkene inkluderer en parforhold- og samlivsdiskurs, kan eleven oppleve dette som nære deres egen livsverden. Når eleven opplever undervisningsinnhold som relevant til deres liv, kan dette øke elevens motivasjon og lærelyst i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Dette kan videre være med på å realisere opplæringens mål om å stimulere den enkelte elevs motivasjon og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Samlet sett kan man da konkludere med at parforholds- og samlivsdiskursen i lærebøkene bidrar til at lærebøkene blir knyttet nærmere elevens livsverden og egne erfaringer, som kan stimulere til motivasjon og lærelyst.

Parforhold- og samlivsdiskursen kan knyttes til teorien av Aron et al. (2022) om selvutvidelsesmodellen i konteksten av nære relasjoner. Modellen påpeker at mennesker alltid vil søke til nære relasjoner, slik som parforhold, fordi mennesker har et grunnleggende ønske om å utvide selvet til noe bedre (Aron et al., 2022). Modellen kan vise hvorfor det er relevant for lærebøkene å inkludere en parforhold- og samlivsdiskurs. Dersom selvutvidelsesmodellen stemmer, beviser den at mennesker «ønsker» en partner, parforhold eller å leve i et samliv med noen, fordi mennesket har et konstant ønske om å bli bedre og utvide sine egenskaper og ressurser (Aron et al., 2022).

Mye tyder på at parforhold- og samlivsdiskursen bygger videre på den sosiale strukturen som Brake (2017) beskriver som amatonormativitet. Dette danner grunnlaget for å uttale at læreboken videre antar at mennesker ønsker et romantisk, langvarig parforhold, som utgjør idealet for menneskelig lykke og tilfredshet. Gjennom denne linsen tematiserer lærebøkene seksualitet, og plasserer den i sammenheng med parforhold og samliv som idealet i samfunnet. Likevel kan dette ha en negativ effekt ved at amatonormativitet ofte oppmuntrer

til å ofre andre relasjoner til fordel for romantisk kjærlighet og ekteskap, og nedprioriterer vennskap og ensomhet til kulturell usynlighet (Brake, 2017). Læreboken beskriver ingen steder at kjærlighet og romantiske forhold er en viktigere relasjon enn vennskap. Likevel på grunn av lærebøkernes fokus på parforhold og samliv, kan dette være en mulig negativ konsekvens av diskursen. Det kan føre til at flere opplever ensomhet (Brake, 2017).

Generalisering: forventning om ønsket

Liknende som i den inkluderende mangfoldsdiskursen, finner jeg også en grad av generalisering i parforhold- og samlivsdiskursen (5.3.3). Det vil si at gjennomgående i lærebøkene finner jeg en forventning om at mange eller de fleste både ønsker å være i et parforhold eller samliv. Jeg har kun funnet ett utdrag som mulig motbeviser et slikt perspektiv, og dette kan sees i *Arena 6*: «Men det er like normalt og naturlig og ikke ha lyst til å leve sammen med noen, og man kan bli forelsket likevel» (Eriksen et al., 2021, s. 145). Her poengterer læreboken at man ikke nødvendigvis trenger å leve og bo sammen, altså et samliv, men fremdeles kan bli forelsket. Dette kan implisere at læreboken sikter til at man kan fremdeles være kjærester og være forelsket, selv om man ikke ønsker å leve sammen i et samliv. Foruten dette eksempelet ser det ut som at lærebøkene forsøker å fremme en parforhold- og samlivsdiskurs.

Generaliseringen finner jeg flere steder, men for å trekke frem et tidligere nevnt eksempel i *Arena 6*. Eksempelet lyder: «mange som er forelsket, får lyst til å bli kjærester. Noen steder er det vanlig å avtale at man er kjærester før man begynner å gjøre ting sammen. Andre steder er det vanlig å gjøre ting sammen [...] før man blir kjærester» (Eriksen et al., 2021, s. 146). Ved at læreboken påpeker at det er «vanlig» å spørre noen om å bli kjærester, kan dette oppfattes til at å inngå i et forhold er noe som forventes at man skal gjøre eller ha lyst til. Dette trenger ikke nødvendigvis være realiteten for mange mennesker (DePaulo, 2023).

Jeg finner en tendens til at lærebøkene ofte fokuserer på hva som er positivt med å være kjærester eller i par. DePaulo (2023) argumenterer for at sosialvitenskapen ofte har blitt formet av normer og ideologer som verdsetter og privilegerer par, og undervurderer og nedvurderer single. Det nevnes eksempelvis i lærebøkene at partnere kan hjelpe hverandre med å løse problemer, og man kan muntre hverandre opp og ha det moro sammen, eller at det er fint å være sammen med kjæresten sin (Eriksen et al., 2021, s. 145) Læreboken snakker mye om det positive ved å inngå parforhold, og undergraver det faktumet om at mange ikke nødvendigvis ønsker eller erfarer dette. DePaulo (2023) har funnet gjennom sin forskning at single mennesker ofte opplever livet sitt som gledelig og blir enda mer tilfredse med

singellivet sitt når de blir eldre. For mange oppleves livene som meningsfulle og psykologisk rike, ved at det gir dem frihet og autonomi (DePaulo, 2023). Dette er et perspektiv som ikke kommer frem i lærebøkene, da den stort sett underbygger en parforhold- og samlivsdiskurs. Den fremmer i liten grad at det også kan være noe positivt med å være singel, og at man kan leve gode liv uten et parforhold eller samliv. Riktignok tematiserer læreboken seksualitet, forelskelse og forhold, men likevel burde også et singel-sentrert perspektiv bli inkludert.

Dersom lærebøkene hadde inkludert et singel-sentrert perspektiv i sin fremstilling, hadde det også kunnet bidra til refleksjon om selvstendighet. Læreplanens overordnede del om *Prinsipper for læring, utvikling og danning* skriver at «grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Det vil si at opplæringen skal ruste elevene til å bli blant annet selvstendige individer. Mulig kunne dette blitt mer tydelig, dersom lærebøkene også hadde inkludert et singel-perspektiv, kunne dette beriket lærebokens mulighet til å gi elevene et godt utgangspunkt til å forstå at man ikke nødvendigvis må ha eller trenger å ønske seg en kjæreste, partner eller et samliv med noen. Dette trenger ikke nødvendigvis bestå av et overdrevent singel-sentrert perspektiv, men en sammenslåing av parforhold- og samlivsperspektiv og singel-sentrert perspektiv ville gitt et mer nyansert perspektiv til sammen.

Forventing om at man skal bli forelsket: hva med mangfoldet?

Innad i denne diskursen fant jeg også et underliggende synspunkt om en forventing om at man blir forelsket, og det virker igjen generaliserende. Dette kan i høyest grad virke marginaliserende ovenfor personer som oppfatter seg selv som aromantiske. Aromantiske personer har en lav interesse for romantisk kontakt eller opplever ingen til liten grad av romantiske følelser, kjærlighet, intimitet og forelskelse ovenfor andre mennesker. Likevel kan aromantiske oppleve seksuell tiltrekning til andre (Przybylo, 2019, s. 5). Derfor er det også spesielt relevant å inkludere i tematikken om fremstillingen av seksualitet i lærebøkene, fordi dette også er en del av seksualitetstematikken.

Lærebøkene gjør tydelig en forventing til at man skal bli forelsket i noen, og dette kan sees gjennom flere eksempler i ulike lærebøker. Likevel ønsker jeg å trekke frem et eksempel fra *Arena 6*, hvor denne marginaliseringen av aromantiske tydeliggjøres. Kapittelet om forelskelse innledes på denne måten: «Forelskelse kan være både veldig deilig og veldig vondt, og de fleste opplever det én eller mange ganger i løpet av livet» (Eriksen et al., 2021, s. 141). Som tidligere trukket frem gjentar læreboken bruk av ordene «de fleste» (5.3.3), som

gjenspeiler forventningen om at dette er noe flertallet eller majoriteten er en del av denne gruppen. Dermed kan dette tolkes dit hen at de som ikke opplever dette er i minoritet. Siden det ikke blir nevnt kan det oppleves som et mindre viktig perspektiv. Dersom læreboken ønsket å inkludere et mer inkluderende perspektiv, hvor aromantiske personer er inkludert, kunne de simpelt inkludert en setning om at «noen opplever ikke forelskelse, og det er også helt normalt». Ved å inkludere kun en setning kan dette øke lærebokens grad av inkludering av aromantiske personer, ved å vise at dette heller ikke trenger å være unormalt.

Przybylo (2019) beskrev at det å inkludere aromantiske personer kan vise det store mangfoldet av det som faktisk finnes i ulike seksualiteter. Det kan videre utvide forståelsen innenfor skeiv teori, for at det finnes «verdener av muligheter» innenfor det som vanligvis kalles seksuelle identiteter og orienteringer (Przybylo, 2019, s. 5). Dette kan igjen utvide elevens perspektiv, og forstå at det er rom for hvert enkelt individ som er unikt og verdsatt, og en del av det mangfoldige samfunnet, som læreboken tydelig ønsker å fremme (5.3).

Forskning gjort på aseksuelle individer har bidratt til å utvide en forståelse for at det er viktig å skille mellom sex, seksualitet og forelskelse eller romantiske følelser (Carvalho & Rodrigues, 2022). Først og fremst, nevnes ikke aseksuelle i noen av lærebøkene. Lærebøkene skiller heller ikke tydelig mellom sex, seksualitet og forelskelse. Jeg finner at lærebøkene uttrykker følelser og seksualitet som noe naturlig sammenfallende. Sex og seksualitet blir nevnt ofte sammen med forelskelse eller følelser (Eriksen et al., 2021, s. 147; Hosteland et al., 2022, s. 41). Lærebøkene inkluderer også i liten grad et perspektiv som inkluderer aseksuelle individer. Przybylo (2019) argumenterer for at å inkludere et perspektiv der aseksuelle også er inkludert, i likhet med aromantiske, kan åpne for diskusjonene om hva som utgjør tiltrekningen i utgangspunktet. Det er viktig å se på sex og seksualitet som bundet, men også som to ulike fenomener (Przybylo, 2019, s. 5; Weeks, 2013, s. 7). Jeg opplever at læreboken sammensauter både begrepene sex, seksualitet og forelskelse, noe som kan føre til en oppfattelse om at dette er noe som hører sammen (Eie et al., 2022, s. 124, 127; Eriksen et al., 2021, s. 145,147; Hosteland et al., 2022, s. 41). En aromantisk kan likevel oppleve seksuell tiltrekning; på samme måte som en aseksuell kan føle romantisk tiltrekning (Carvalho & Rodrigues, 2022). For å inkludere mangfoldet, tydeliggjør dette at lærebøkene i større grad bør skille mellom sex, seksualitet og forelskelse eller romantiske følelser.

## 5.6 Oppsummerende betraktninger og implikasjoner av disse

Inspirert av Fairclough (2003) og hans tredimensjonale modell og fremgangsmåte er det relevant å vende tilbake til det diskursinterne nivået i datamaterialet, der jeg har fokusert på hvilke diskurser jeg finner i lærebøkene. Etter å ha analysert lærebøkene i datautvalget tilhørende *Arena* og *Refleks*, har jeg identifisert fire hoveddiskurser i måten lærebøkene fremstiller kjønn og seksualitet: en normkritisk diskurs, en inkluderende mangfoldsdiskurs, et parforhold- og samlivsdiskurs og en rettighetsdiskurs. Sammenfattet virker enkelte av diskursene forsterkende for hverandre, samtidig som noen også oppleves som motstridende og divergerende. Sistnevnte poeng vil jeg komme tilbake til.

For å følge Faircloughs (2003) kritiske diskursanalyse modell, ønsker jeg nå å utforske mulige konsekvenser av disse diskursene i den sosiale praksisen, nemlig klasseromsnivået. Det ut til at lærebøkene kan se ut til å tjene ulike ideologiske formål som ikke nødvendigvis bare er negative. Skrede (2017) beskriver at Fairclough oppfatter tekster som ideologiske dersom de bidrar til å konstituere, reprodusere eller transformere sosiale maktrelasjoner, men dette trenger ikke nødvendigvis være utelukkende i negativ forstand (s. 27-28). Jeg oppfatter at den normkritiske og inkluderende mangfoldsdiskursen i lærebøkene som forsterkende på hverandre, fordi begge diskursene retter oppmerksomheten mot det å inkludere ulike perspektiver og det å stille seg åpen til nye måter å se verden på. Det vil si at diskursene har et semiotisk element ved at de komplimenterer hverandre, etter Faircloughs teori (Skrede, 2017, s. 35). Den normkritiske diskursen gjør dette ved at den fokuserer på å gjøre elevene oppmerksomme på normer om kjønn og seksualitet som kan bidra til annengjøring, ekskludering eller diskriminering. Disse faktorene hindrer i stor grad mangfold, og en trygg identitetsutvikling. Den normkritiske diskursen oppfordrer derfor annerkjennelse av mangfoldet knyttet til kjønn og seksualitet (Røthing, 2016). Samtidig bidrar den inkluderende mangfoldsdiskursen til å poengtere viktigheten av inkludering og aksept for mangfold tilknyttet kjønn og seksualitet. Denne diskursen fremmer et perspektiv hvor alle mennesker blir sett på som likeverdige, inkludert marginaliserte grupper (Jortveit, 2018; Silverman, 2010). Sammen utfyller disse diskursene hverandre hvor alle individer skal føle seg sett og respektert, og diskursene resulterer i å fremme en mer tolerant og åpen tilnærming til mangfold.

Dette fører oss videre til rettighetsdiskursen, hvor fokuset ligger på å orientere om rettigheter og sikre muligheter for alle individer uavhengig av identitetsfaktorer som deres kjønn eller seksuelle orientering. Etter mine betraktninger, fungerer rettighetsdiskursen som fundamentet



på den normkritiske- og den inkluderende mangfoldsdiskursen, ved at den skaper fokus på at alle mennesker har rett til å bli inkludert og anerkjent inn i et mangfold av kjønn og seksualiteter. Dette fremmer det kraftfulle budskapet om bevissthet og bekjempelse spesielt rundt diskriminering og urettferdighet. Til sammen oppmuntrer disse diskursene til en mer proaktiv tilnærming til å problematisere faktorer som kan hindre full likestilling og inkludering. Diskursene kan gi elevene de redskapene og verktøyene til å skape et mer rettferdig og inkluderende samfunn, hvor alle individer har muligheten til å realisere sitt ønskelige liv uten frykt for eller opplevelse av diskriminering eller undertrykkelse (FN Sambandet, 2024).

På den andre siden, er kritiske diskursanalyse spesielt opptatt av det tredimensjonale synet på maktutøvelse, og spesielt hvordan andre alternativer blir holdt utenfor diskursen hvor makt brukes på en måte som har uheldige konsekvenser for visse sosiale grupper (Skrede, 2017, s. 28–29). I diskursene finner jeg at kjønn og seksualitet fremstilles på en slik måte at det kan ha uheldige konsekvenser for mottakeren på tross av deres intensjon. Jeg tolker måten lærebøkene fremstiller kjønn og seksualitet på som motstridende. På den ene siden søker lærebøkene å fremme et normkritisk perspektiv som legger vekt på inkludering og mangfold. På den andre siden ser det ut til at lærebøkene generaliserer meninger og normer tilknyttet kjønn og seksualitet, samt hvordan man skal eller bør leve ut sin seksualitet gjennom parforhold og samlivsdiskursen. Denne ambivalensen kan mulig føre til ekskludering og marginalisering av grupper som ikke identifiserer seg med det læreboken beskriver som «de flestes meninger» eller det som er «vanlig». For eksempel finner jeg en tydelig forventning om at man skal ønske seg enten en partner eller om at man skal bli eller ha et ønske å bli forelsket, noe som ikke nødvendigvis gjelder for alle individer (Carvalho & Rodrigues, 2022; DePaulo, 2023). Derfor opplever jeg det som motstridende at lærebøkene fremmer et normkritisk perspektiv uten å tydelig adressere normer som kan føre til marginalisering, når lærebøkene selv beskriver mulige marginaliserende normer. Lærebøkene bør derfor reflektere et bredt spekter av perspektiver og erfaringer for å fremme en tydelig normkritisk- og inkluderende mangfoldsdiskurs.

Diskursene jeg fant i lærebøkene mangler derfor flere sentrale aspekter og dette kan påvirke undervisningen i negativ retning. Derfor har jeg i tråd med Fairclough (2003) også forsøkt å finne måter å bidra for å dempe eller eliminere de skadelige effektene (Fairclough, 2003, s. 202–203; Skrede, 2017, s. 39). Den normkritiske diskursen burde inkludere et maktperspektiv inspirert av Foucault (1980), for at elevene skal kunne få en dypere forståelse for hvordan

kjønn og seksualitet fungerer normerende i samfunnet, og at normer ikke bare er tilfeldige sosiale strukturer. Videre viser den inkluderende mangfoldsdiskursen tendenser til å generalisere, og overser det faktiske mangfoldet og polariseringen av meninger i befolkningen. For å ruste elevene til å håndtere og endre diskriminerende holdninger, er det viktig at elevene får kunnskap om disse meningene for å faktisk fremme den inkluderende mangfoldsdiskursen. I tillegg viser denne diskursen også tegn til interseksjonalitet, og mangel på representasjon av ulikheter innad hvordan kjønn og seksualitet kan se ut.

Funksjonshemmede eller funksjonsnedsatte nevnes ikke i sammenheng med kjønn og seksualitet, og en inkludering kunne bidratt til å bryte ned stereotyper av hvordan kjønn og seksualitet kan se ut, for å hindre diskriminering. Rettighetsdiskursen mangler konkretisering av rettigheter, som gir elevene dermed lite håndfaste redskaper til å bruke i virkeligheten dersom deres eller andres rettigheter blir krenket. Til slutt, kunne inkludering av et singel-positivt perspektiv, hvor aromantiske inkluderes, bidra til å bryte ned stereotyper og fremme selvstendighet.

Lærebøkene mangler beskrivelser av de faktiske variasjonene av mangfold tilknyttet temaene kjønn og seksualitet. Lærebøkene presenterer i liten grad det brede spekteret av lyster og ønsker. Ved å ikke inkludere et slikt perspektiv risikerer lærebøkene å fremme et begrenset og ensrettet syn på disse temaene, når de egentlig ønsker å fremme et inkluderende mangfoldsperspektiv. Lærebøkene burde derfor ha inkludert en fremstilling av normaliteten i at det finnes variasjoner innenfor kjønn og seksualitet. Det kunne gitt elevene en følelse av anerkjennelse og aksept for at deres følelser og tanker ikke er unormale eller avvikende. Hvis lærebøkene for eksempel hadde presentert aseksuelle og aromantiske ville lærebøkene også tydelig måttet skille mellom sex, seksualitet og forelskelse (Carvalho & Rodrigues, 2022). Når dette brukes som eksempel kan eleven forstå at det finnes et bredt spekter av måter å ønske å leve ut sin seksualitet på. Dette vil gi plass til disse variasjonene og fremstille et mer mangfoldig bilde av hva kjønn og seksualitet er og kan være.

For å løfte diskusjonen til det høyeste nivået i Faircloughs (2003) analysemodell, skal jeg nå knytte hvordan implikasjonene av diskursene er tilknyttet til den større sosiale struktur. Jeg betrakter den normkritiske-, og den inkluderende mangfolds- og rettighetsdiskursen som forsterkende til handlingsplanen til Kultur- og likestillingsdepartementet (2023).

Handlingsplanen ønsker å skape et mer inkluderende samfunn, større aksept for kjønns- og seksualitetsmangfold, og å bedre livskvaliteten til skeive og sikre deres rettigheter (Kultur- og & likestillingsdepartementet, 2023). Viktigheten av at lærebøkene fremmer et perspektiv som

aksepterer og fremmer inkludering og mangfold, viser seg relevant i tidligere forskning. Flere forfattere konkluderer med at det fremdeles er mange mennesker som opplever trakassering, overgrep, og negative og stigmatiserende holdninger tilknyttet kjønn og seksualitet (Eidhamar, 2017; Klatran, 2019; Redd Barna, u.å.; Støle-Nilsen, 2023; Østli & Thunem, 2023). Når lærebøkene fremmer et normkritisk og inkluderende mangfoldsperspektiv som fokuserer på rettigheter, kan det bidra til å fremme åpenhet og annerkjennelse tilknyttet kjønn og seksualitetsmangfold

Gjennomgående finner jeg gjentatte ganger i lærebøkene at elevene bør innta et inkluderende syn på kjønn og seksualiteter som finnes i samfunnet. Lærebøkene oppfordrer ikke til dette direkte, men implisitt ordlegger og formulerer lærebøkene seg slik at det er positivt å være inkluderende og å akseptere mennesker slik de er eller vil være. Dette kommer kan sees i flere av utdragene ovenfor, eksempelvis gjennom å skrive «*En fin ting* kan begynne med for å vise respekt og åpenhet rundt kjønnsidentitet» (Eriksen et al., 2020, s. 242, egen kursivering) og «i dag synes de fleste at *kjærlighet er fint*, helt uavhengig av kjønn» (Hosteland et al., 2022, s. 43, egen kursivering). Utdragene bruker ordene «en fin ting» og «kjærlighet er fint», som understreker at det er positivt og noe bra å vise respekt og åpenhet knyttet til hvilket kjønn andre personer føler seg som, eller hvem andre er tiltrukket av. Her tydeliggjør læreboken tydelig hvilken holdning eleven bør innta: et inkluderende mangfoldsperspektiv.

Lærebøkene underbygger et inkluderende mangfoldsperspektiv med å tydeliggjøre at det er negativt å ikke ha et slikt syn på kjønn og seksualitet. Å ikke ha et slikt syn vil ikke nødvendigvis bli møtt med sanksjoner, men flere ganger påpeker lærebøkene at det kan oppleves som «vanskelig» og «vondt» å ikke leve ut sitt kjønn og/eller seksualitet eller bli misforstått (Eriksen et al., 2020, s. 239, 242, 2021, s. 144; Hosteland et al., 2022, s. 42). Ved å bruke negativt ladede ord i en slik sammenheng, forsterker lærebøkene viktigheten av å adoptere et inkluderende mangfoldig perspektiv, og belyser potensielle uønskede konsekvenser av manglende forståelse av kjønns- og seksualitetsmangfold. Gjennom å fremheve utfordringer og mulige smertefulle erfaringer knyttet til manglende aksept, fremhever lærebøkene betydningen av å omfavne et inkluderende syn på mangfold.

Jeg ser dette som en svært positiv diskursiv fremstilling, fordi ved å integrere disse diskursene i lærebøkene, kan det bidra til å skape et samfunn som oppfordrer til respekt og annerkjennelse av mangfoldet av kjønn og seksualitet. Dette kan ha en betydelig innvirkning på elevenes holdninger og atferd, og derfor er det sentralt at slike perspektiver fremdeles fremmes videre i lærebøkene og i samfunnet.

En potensiell negativ konsekvens ved parforhold- og samlivsdiskursen er at den videreformidler den sosiale strukturen amatonormativitet (Brake, 2017). Denne sosiale strukturen kan bidra til å forsterke eller opprettholde stereotyper om hvordan kjærlighet og seksualitet bør skje i et parforhold eller samliv. Dette danner grunnlaget for å uttale at læreboken videre antar at mennesker ønsker et romantisk, langvarig parforhold, som utgjør idealet for menneskelig lykke og tilfredshet (Brake, 2017). Et slikt perspektiv kan skape et press på individer som ikke føler de selv passer inn i denne normen. Dette kan mulig føre til at de føler seg tvunget til å konformere seg til det idealiserte bildet av parforhold og et samliv. Dette er i likhet med det Skrede (2017) beskriver i sin bok om det tredimensjonale synet på makt. Diskursen er et eksempel på at parforhold og samliv naturaliseres i alle mennesker og fremstår som det beste alternativet menneskene har for å uttrykke sin seksualitet (Skrede, 2017, s. 29). Dette vil da opprettholde de kulturelle forventningene om å inngå i parforhold eller et samliv. Fokuset kan da skape en begrenset representasjon av mangfold og variasjoner, og kan knyttes igjen til lite beskrivelse av det brede spekteret av lyster og ønsker tilknyttet kjønn og seksualitet som finnes i samfunnet (Carvalho & Rodrigues, 2022).

## 6. Konklusjon

Jeg har i denne studien utforsket hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i lærebøker for mellomtrinnet etter LK20 i samfunnsfag, samt hvilke diskurser lærebøkene produserte og hvilke sentrale aspekter av diskursene som mangler. Dette har blitt gjort gjennom å ta i bruk en Fairclough-inspirert kritisk diskursanalyse.

Konklusjonen er delt inn i to deler. Først vil jeg oppsummere hovedfunnene og oppgavens bidrag til ny kunnskap for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter skal jeg beskrive begrensinger ved resultatene. Avslutningsvis kommer jeg med noen forslag til hvordan resultatene av masteroppgaven kan følges videre, i forhold til ny forskning og fagutvikling.

### 6.1 Hovedfunn og oppgavens bidrag til ny kunnskap

Gjennom en Fairclough-inspirert kritisk diskursanalyse av lærebøker fra mellomtrinnet etter LK20 i samfunnsfag fra «Aschehoug» og «Gyldendal», fant jeg fire hoveddiskurser i måten kjønn og seksualitet blir fremstilt. Jeg valgte å betegne disse diskursene som normkritisk diskurs, inkluderende mangfoldsdiskurs, rettighetsdiskurs og parforhold- og samlivsdiskurs. Jeg fant en tendens til at forlagene gav i ulik grad uttrykk for diskursene, men til sammen var disse diskursene fremtredende i datamaterialene fra begge forlagene i sin helhet.

Lærebøker kan ha en avgjørende rolle i hvordan et tema presenteres (Rognaldsen, 2010, s. 114). Mine funn peker på at flere sentrale aspekter mangler i lærebøkernes behandling av kjønn og seksualitet i diskursene, og kan mulig ha negative konsekvenser for undervisningen. For å motvirke disse negative effektene, har jeg identifisert måter å redusere dem på, sett i lys av teorier og tidligere forskning. Lærebøkene burde blant annet integrere maktperspektiver inn i den normkritiske diskursen, og i den inkluderende mangfoldsdiskursen burde lærebøkene representere og inkludere mangfoldet av mennesker og holdninger uten å generalisere. Mangler i lærebøkernes konkretisering av og bruk av rettigheter kan begrense elevenes evne til å forsvare sine rettigheter og håndtere diskriminering. I tillegg kan fokuset på et romantisk parforhold og samliv som ideal bidra til å opprettholde stereotyper og begrense mangfoldet av ønsker og lyster knyttet til kjønn og seksualitet. Dermed kan lærebøkene bidra til å opprettholde et begrenset syn på kjønn og seksualitet og forsterke kulturelle normer og forventninger.

## 6.2 Resultatens begrensninger og forslag til videre forskning

Tidligere har dette blitt beskrevet i delkapittelet om metodologiske utfordringer (4.5), og ser det igjen relevant å skrive her for å peke på forslag til videre forskning. Videre forskning kan utfylle og berike denne studiens resultater ytterligere.

En begrensning ved resultatene er, på tross av bruk av systematisk kritisk diskursanalyse, at mine tolkninger ligger til grunn for å kunne uttale meg om hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i lærebøkene. En annen forsker kunne derfor mulig funnet andre diskurser eller fremstillinger av kjønn og seksualitet ved bruk av samme metode. Et forslag til fremtidig forskning kan derfor være å gjennomføre en lignende analyse av de samme lærebøkene for å se om andre forskere ville tolket og identifisert andre diskurser eller fremstillinger. Dette kunne bidratt til å berike vår forståelse om konsekvensene jeg har diskutert faktisk har den påvirkningene jeg har tolket dem til å ha, i lys av teori og tidligere forskning. Dette vil bidra til å styrke validiteten og påliteligheten av funnene, samtidig som det gir et bredere perspektiv på hvordan kjønn og seksualitet behandles i disse lærebøkene.

En annen begrensning ved studien var at jeg ikke kan gi et fullstendig bilde av hvordan lærebøker på mellomtrinnet etter LK20 fremstiller kjønn og seksualitet, fordi jeg kun har analysert lærebøker fra to forlag. Derfor kunne det vært interessant å undersøke flere lærebøker fra andre forlag for å mulig undersøke om det finnes flere nyanser og variasjoner i

diskursene. Dette ville bidratt til å tilføre ny innsikt i problemstillingen diskutert i denne oppgaven.

Enda en begrensning ved resultatene var at jeg undersøker kun utvalgte kapitler av lærebøkene som tematiserer kjønn og seksualitet. Videre forskning kunne derfor utforsket hvordan kjønn og seksualitet implisitt tematiseres gjennom andre fagområder og kapitler i lærebøkene. Dette ville gitt et utvidet bilde av hvordan disse temaene blir behandlet og integrert i bøkene. Dette kunne mulig avdekket flere uheldige konsekvenser som kan virke marginaliserende. Til tross for denne begrensingen, gir mine funn likevel verdifull innsikt i de utvalgte kapitlene og hvordan kapitlene formidler temaet.

En siste begrensning ved resultatene var at det er flere aspekter ved lærebøkene jeg ikke har inkludert i diskusjonen. For eksempel er behandlingen av personlige grenser og seksuelle overgrep og trakassering innvirkende på hvordan spesielt seksualitet fremstilles i lærebøkene. På samme måte kan religion, kulturelle eller personlige faktorer og erfaringer også spille en betydelig rolle i hvordan kjønn og seksualitet både formidles og oppfattes. Religion, kulturelle eller personlige faktorer er aspekter som ikke har blitt utforsket grundig i denne analysen på grunn av plassbegrensinger og valg av metode. Det er viktig å erkjenne at disse faktorene også kan ha en innflytelse på elevenes oppfatning av kjønn og seksualitet, ikke kun hvordan læreboken fremstiller kjønn og seksualitet. Elevenes subjektforståelser er et aspekt som heller ikke har blitt utforsket i studien.

Videre hadde det derfor vært interessant å undersøke de lærebøkene analysert i denne studien i bruk i klasserommet, gjennom andre forskningsmetoder. Gjennom å bruke andre forskningsmetoder som observasjon, intervju eller spørreundersøkelser, hadde det vært interessant å finne ut av om mine funn tilsvarer med elevers og læreres erfaringer med læreboken. I tillegg ville dette gitt en dypere forståelse av hvordan lærebøkene påvirker elevenes oppfatning og forståelse av temaene kjønn og seksualitet. Observasjoner kunne gi en forståelse av hvordan lærere bruker lærebøkene i undervisningen, og hvordan elevene også korresponderer på innholdet. Deretter kunne man intervjuet både lærere og elever for å få perspektiver på deres egne opplevelse av lærebøkene. Da hadde det også vært interessant å inkludere spørsmål om hvordan de selv tolker og forholder seg til fremstillingen av kjønn og seksualitet. Dette ville bekreftet eller avkreftet om mine funn svarer med deres oppfatninger av lærebøkene. Til syvende og sist er det hvordan elevene selv tolker fremstillingen som er mest avgjørende for kunnskapsutviklingen. Dette vil gi innsikt om det bør gjøres andre

endringer i lærebøkene for å fremme positive fortellinger om kjønn og seksualitet, og motvirke marginaliserende faktorer.

Avslutningsvis vil jeg understreke viktigheten av at lærere og fremtidige lærere tilegner seg økt kunnskap om temaene kjønn og seksualitet. Forhåpentligvis har denne studien bidratt til å dempe eventuelle bekymringer tilknyttet undervisning om disse temaene. God seksualitetsundervisning er viktig for å forebygge både overgrep og identitetsbasert mobbing og krenkelser. I tillegg er kunnskap og kompetanse om temaet sentralt for å kunne leve gode liv i et samfunn av kjønns- og seksualitetsmangfold (Støle-Nilsen, 2023, s. 11). Disse viktige aspektene understreker at lærere bør få mer kunnskap om temaet og oppnå faglig trygghet som gjør dem i stand til å formidle disse temaene på en god måte. Derfor bør tilbudet om kompetanseheving innen dette området være mer omfattende enn det er i dag, både innen lærerutdanningene og gjennom etter- og videreutdanning for lærere.

## Referanseliste

- Aleshire, M. E. (2016). Sexual Orientation, Gender Identity, and Gender Expression: What Are They? *Journal for Nurse Practitioners*, 12(7), e329–e330.  
<https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2016.03.016>
- Amnesty International. (2023). *Ulovlig kjærlighet*. <https://amnesty.no/ulovlig-kjaerlighet>
- Andersen, E. (2023, mai 3). *Stadig flere dropper å gifte seg*. SSB.  
<https://www.ssb.no/befolkning/barn-familier-og-husholdninger/statistikk/samboere/artikler/stadig-flere-dropper-a-gifte-seg>
- Aron, A., Lewandowski, G., Branand, B., Mashek, D., & Aron, E. (2022). Self-expansion motivation and inclusion of others in self: An updated review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(12), 3821–3852.  
<https://doi.org/10.1177/02654075221110630>
- Azamfirei, L. (2016). Knowledge Is Power. *Journal of Critical Care Medicine (Universitatea de Medicină Şi Farmacie Din Târgu-Mureş)*, 2(2), 65–66.  
<https://doi.org/10.1515/jccm-2016-0014>
- Bakken, A. S. (2019). Questions of autonomy in English teachers' discursive practices. *Educational Research*, 61(1), 105–122.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561202>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bjørge, E. (2009). Michel Foucaults bidrag til forståelsen av «makt». *Jussens Venner*, 44(5), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2009-05-03>
- Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 179–195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>



- Boe, E. M., & Gisle, J. (2023). Rettighet – juridisk. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/rettighet - juridisk>
- Bolsø, A., Annfelt, T., & Andersen, B. (2007). *Når heteroseksualiteten må forklare seg*. Tapir akademisk forlag.
- Brake, E. (2017, august 29). Amatonormativity. *Elizabeth Brake*.  
<https://elizabethbrake.com/amatonormativity/>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bruun, I. M. (2023, juni 17). *Avslørende fra lærer om Pride i skolen*. Nettavisen.  
<https://www.nettavisen.no/5-95-1160279>
- Bufdir. (2022). *Holdninger til lhbt+-personer*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/LHBT>
- Bufdir. (u.å.). *Lhbt+-ordlista*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/likestilling/lhbtqi-ordlista/>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge
- Butler, J. (2007). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Børven, Ø. (2023, september 11). *Finnes det et «mangfold i kjønn»? Det lærer vi i dag bort til våre kommende lærere*. *Subjekt*. <https://subjekt.no/2023/09/11/finnes-det-et-mangfold-i-kjonn-det-laerer-vi-i-dag-bort-til-vare-kommende-laerere/>
- Carvalho, A. C., & Rodrigues, D. L. (2022). Sexuality, Sexual Behavior, and Relationships of Asexual Individuals: Differences Between Aromantic and Romantic Orientation. *Archives of Sexual Behavior*, 51(4), 2159–2168. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02187-2>
- Cunliffe, A. L. (2008). Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its Implications for Knowledge and Learning. *Management Learning*, 39(2), 123–139. <https://doi.org/10.1177/1350507607087578>

Dagen. (2023, juni 9). *Rett til Pride-fritak bør være selvsagt*. Dagen.

<https://www.dagen.no/meninger/rett-til-pride-fritak-bor-vaere-selvsagt/>

Den norske forleggerforening. (2020). *Bokmarked 2020—Bransjestatistikk*.

<https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2021/06/Bransjestatistikk-2020-1.pdf>

DePaulo, B. (2023). Single and flourishing: Transcending the deficit narratives of single life.

*Journal of Family Theory & Review*, 15(3), 389–411.

<https://doi.org/10.1111/jftr.12525>

Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Eggebø, H., Karlstrøm, H., & Stubberud, E. (2020). Diskriminering og sosial ekskludering av skeive med innvandrerbakgrunn. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44, 132–151.

<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-04>

Eidhamar, L. G. (2017). Spenningsfylte endringer—Holdninger til kjønnsroller og homofili hos kristne og muslimer i Norge. *Kirke og Kultur*, 122(1), 6–22.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-01-02>

Eie, S., Fongen, E., & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7: Samfunnsfag*. Aschehoug undervisning.

Engelstad, F. (2005). *Hva er makt* (Bd. 11). Universitetsforlaget.

Engvik, M. (2022, februar 18). *Dårligere levekår blant ikke-heterofile*. SSB.

<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekar/artikler/darligere-levekar-blant-ikke-heterofile>

Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2014). Limits of Generalizing in Education Research: Why Criteria for Research Generalization Should Include Population Heterogeneity and Uses of Knowledge Claims. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(4), 1–28. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/016146811411600405>

- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S., & Sibeko, G. (2020). *Arena 5: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.*
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S., & Sibeko, G. (2021). *Arena 6: Samfunnsfag. Aschehoug undervisning.*
- Eriksen, T. L., & Feldberg, K. B. (2013). *Utvikling: En innføring i utviklingsstudier.* Cappelen Damm akademisk.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change.* Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Longman Applied Linguistics.
- Fladmoe, A. T., & Nadim, M. (2023). Omfang og konsekvenser av hets og hatytringer i kritiske perioder. Erfaringer fra koronapandemien (2020–2022) og skytingen ved London pub og apekopputtbruddet (sommeren 2022). I *Rapport – Institutt for samfunnsforskning.* Institutt for samfunnsforskning.  
[https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/3066857/Rapport\\_7\\_23\\_UUweb.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/bitstream/handle/11250/3066857/Rapport_7_23_UUweb.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- FN Sambandet. (2024, april 11). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter.*  
<https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN-Sambandet. (2024, april 9). *Menneskerettigheter.* United Nations Association of Norway.  
<https://fn.no/tema/menneskerettigheter/Menneskerettigheter>
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1: An introduction.* Pantheon Books New York.
- Foucault, M. (1980). *Power/ Knowledge.* Pantheon Books.

- Fredwall, K. Ø. (2023, september 12). *Elever blir ikke transkjønnede av at lærere snakker om mangfold*. subjekt.no. <https://subjekt.no/2023/09/12/helt-naturlig-at-skolen-henter-inn-kunnskap-om-kjonn-fra-de-med-levd-erfaring/>
- Fri. (u.å.). *Organisasjon*. FRI - Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. Hentet 7. mars 2024, fra <https://foreningenfri.no/om-oss/organisasjon/>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2017). *Sociology* (8. utg.). Polity.
- Gjesvik, A. (2018). Import av svenske skurker Svenske avisers betydning for fremstillingen av homoseksuelle i norske aviser 1950-1952. *Mediehistorisk tidsskrift*, 1(29), 93–112. <http://hdl.handle.net/10642/6513>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, K., & Gil Sola, A. (2022). *Normkritiska perspektiv: Tillämpningar inom samtida svensk samhällsplanering: Kunskapsöversikt*. Swedish Publication Index. <https://ri.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1630771&dswid=7500>
- Heddeland, S. T. (2013). *Kildenes makt: En kritisk diskursanalyse av velferdsteknologi og ekspertmakt* [Universitetet i Agder; University of Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/139442>
- Helsedirektoratet. (2023, juni 9). *Sentrale begreper på seksuell helse-området*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/seksuell-helse/sentrale-begreper-seksuell-helse>
- Heyes, C. (2006). Culture. *Current Biology*, 30(20), R1246–R1250. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.cub.2020.08.086>
- Honoré, S., Ivarson, B. Ø., & Ådnøy, Å. (2023, mars 27). *Norrøn litteratur og middelalderen*. <https://www.solvberget.no/artikler/litteraturen-i-middelalderen>
- Horsfjord, V. L. (2017). *Religion i praksis*. Universitetsforl.

- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J., & Skjæveland, Y. (2021a). *Refleks 5: Elevbok, samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J., & Skjæveland, Y. (2021b). *Refleks 6: Elevbok, samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Hosteland, S., Lie, T. G., Maliks, J., & Skjæveland, Y. (2022). *Refleks 7: Elevbok, samfunnsfag for barnetrinnet*. Gyldendal.
- Høeg, I. M. (2017). *Religion og ungdom*. Universitetsforlaget.
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa: Innføring i praktisk presseanalyse: Bd. nr. 167*. Fagbokforlaget. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013082806066](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013082806066)
- Jakobsen, M. H. (2023). *Resultater fra LHBTIQ+ undersøkelsen på Pride 2022 (POD-RAPPORT 2/2023)*. <https://www.politiet.no/globalassets/dokumenter-strategier-og-horinger/pod/rapporter/pod-rapport-09-2023-resultater-fra-lhbtiq-undersokelsen-pa-pride-2022.pdf>
- Johansen, H. M. (2019). *Skeive linjer i norsk historie: Frå norrøn tid til i dag*. Samlaget.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Jørgensen, M. H. (2023, februar 16). *Urovekkende sammensausing av kjønn og kjønnsidentitet*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/5-95-919741>
- Klatran, H. K. (2019). «Jeg prøver å fremstå så mandig som jeg kan». *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 43(3), 213–229. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2019-03-06>
- Klausen, S. W. (2020). *Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring* [Doktorgradavhandling, Høgskolen i Innlandet]. <http://hdl.handle.net/11250/2643315>

- Klev, L., & Granholt, S. K. (2022). *Streite lærebøker i en skeiv virkelighet: En kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker i samfunnsfag fra LK06 til LK20* [Master thesis, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/96350>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Krylova, A. (2016). Gender Binary and the Limits of Poststructuralist Method. *Gender & History*, 28(2), 307–323. <https://doi.org/10.1111/1468-0424.12209>
- Kulick, D. (1996). Queer Theory: Vad är det och vad är det bra för? *Lambda nordica*, 2(3–4), 5. <https://www.lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/26>
- Kultur- og & likestillingsdepartementet. (2023). *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae838ecc4204787857a0499fd8b7c11/no/pdfs/regjeringens-handlingsplan.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelige resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintPageAsPdfDocument/150459?lang=nob&isLargeDoc=True>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Manger, T. (2014). Psykososialt læringsmiljø. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/psykososialt-laringsmiljo/>

- Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1107–1121.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1845163>
- Mariussen, H. (2020, august 1). *Da Morten Marius ble lam som 16-åring, følte det som om han måtte debutere seksuelt på nytt*. NRK P3. <https://p3.no/ble-lam-debutere-pa-nytt/>
- Medietilsynet. (2022). «Man må ha tykk hud eller unngå å være på nettet» – en undersøkelse om unges erfaringer med hatefulle ytringer.  
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/2022-rapport-hatefulle-ytringer.pdf>
- Morgenroth, T., Sendén, M. G., Lindqvist, A., Renström, E. A., Ryan, M. K., & Morton, T. A. (2021). Defending the Sex/Gender Binary: The Role of Gender Identification and Need for Closure. *Social Psychological & Personality Science*, 12(5), 731–740.  
<https://doi.org/10.1177/1948550620937188>
- Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116–142.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X18758260>
- Myhre, A. M. (2023, april 17). Ungdomshjernen – fra følelser til fornuft. *Universitetet i Oslo - Det medisinske fakultet*.  
<https://www.med.uio.no/om/aktuelt/blogg/2023/ungdomshjernen-fra-folelser-til-fornuft-.html>
- NAOB. (u.å.-a). *Parforhold*. Den Norske Akademis Ordbok. Hentet 25. april 2024, fra <https://naob.no/ordbok/parforhold>
- NAOB. (u.å.-b). *Samliv*. Det Norske Akademisk Ordbok. Hentet 25. april 2024, fra <https://naob.no/ordbok/samliv>

- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norges Handikapforbund. (u.å.). *Tall og fakta*. Norges Handikapforbund. Hentet 22. april 2024, fra <https://nhf.no/for-tillitsvalgte/abc-om-nhf/tall-og-fakta/>
- Norghistorie. (2020a, mars 12). *Forandringer i straffeloven om homoseksualitet*.  
Norghistorie. <https://www.norghistorie.no/kilder/oljealder-og-overflod/K1906-Forandringer-i-straffeloven-om-homoseksualitet.html>
- Norghistorie. (2020b, mars 12). *Magnus Lagabøtes landslov – om sex og utroskap*.  
<https://www.norghistorie.no/kilder/hoymiddelalder/K0918-Magnus-Lagab%C3%B8tes-landslov%E2%80%93om-sex-og-utroskap.html>
- NRK (Regissør). (2023, februar 10). *Dagsnytt 18*. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/202302/NNFA56021023>
- Olsen, T.-H. (2023, februar 17). *Barn og ungdom skal lære om mangfold og toleranse. Også i forhold til kjønn og kjønnsidentitet*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/5-95-922652>
- Opinion. (2022). *Befolknignens holdninger til LHBTIQ-personer. Rapport fra en spørreundersøkelse*. Bufdir.  
[https://www2.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn\\_identitet/befolkningens\\_holdninger\\_til\\_lhbtqi\\_personer\\_rapport\\_fra\\_en\\_sporreundersokelse\\_mai\\_2022.pdf](https://www2.bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn_identitet/befolkningens_holdninger_til_lhbtqi_personer_rapport_fra_en_sporreundersokelse_mai_2022.pdf)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Przybylo, E. (2019). *Asexual Erotics: Intimate Readings of Compulsory Sexuality*. The Ohio State University Press.



- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen—Et partnerskap i endring? *Acta didactica Norge*, 9(1), 18. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Redd Barna. (u.å.). *Barn og kjønnsidentitet*. Redd Barna. Hentet 27. september 2023, fra <https://www.reddbarna.no/vart-arbeid/barn-i-norge/barn-og-kjonnsidentitet/>
- Regjeringen. (2022a, november 21). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Regjeringen. (2022b, november 24). *Funksjonsnedsettingar* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringa.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/nn/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/funksjonsnedsettingar/id2005941/>
- Rognaldsen, S. (2010). Samfunnsfag og elevvurdering. I *Vurdering for læring i fag* (s. s. 107-123). Høyskoleforl.
- Rosenberg, T. (2002). Varför heteronormativitet? *lambda nordica*, 8(3–4), Artikkel 3–4. <http://lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/146>
- Rushton, A., Gray, L., Canty, J., & Blanchard, K. (2019). Beyond Binary: (Re)Defining “Gender” for 21st Century Disaster Risk Reduction Research, Policy, and Practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), Artikkel 20. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203984>
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre Skole*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Sandli, T.-A. O. (2023, juni 13). *Thor-Arne (33): – Når du søker om fritak fra prideundervisning, så forteller du meg at jeg ikke er i stand til å gjøre jobben min*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/5-95-1157431>

- Schjetne, E., & Skrefsrud, T.-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Seidman, S. (1994). Queer-Ing Sociology, Sociologizing Queer Theory: An Introduction. *Sociological Theory*, 12(2), 166–177. <https://doi.org/10.2307/201862>
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. <http://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sikt. (u.å.). *Personverntjenester for forskning*. Hentet 7. april 2024, fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329. <https://doi.org/10.3102/0002831210365096>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Slagstad, K. (2021). The Political Nature of Sex—Transgender in the History of Medicine. *The New England Journal of Medicine*, 384(11), 1070–1074. <https://doi.org/10.1056/NEJMms2029814>
- Solhaug, T. (Red.). (2021). *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- SSB. (2023, juni 5). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Steensig, S. (2022, januar 30). *Hvor mange kjønn finnes det?* Illustrert Vitenskap. <https://illvit.no/mennesket/hvor-mange-kjonn-finnes-det>
- Stryker, S. (2017). *Transgender history: The roots of today's revolution* (2. utg.). Seal Press.

- Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N., & Hammeren, G. R. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen—En evalueringsrapport om bruken av seksualitetsundervisningsopplegget «Uke 6»* (2). Forlaget Nora.  
<http://hdl.handle.net/11250/2566652>
- Støle-Nilsen, M. (2023). «Hvordan forventer de at man skal ta dette på trak arm, uten opplæring?»—Lærerstudenters perspektiver på seksualitetsundervisning (s. 1–17) [Notat]. Redd Barna. <https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Redd-Barna-Laererstudenters-perspektiver-pa-seksualitetsundervisning.pdf>
- Svelstad, O. E. (2020, februar 12). *Norsk ungdom: Vil ha Netflix-serien «Sex Education» som undervisning*. NRK. [https://www.nrk.no/kultur/norsk-ungdom\\_-vil-ha-netflix-serien-sex-education\\_-som-undervisning-1.14869405](https://www.nrk.no/kultur/norsk-ungdom_-vil-ha-netflix-serien-sex-education_-som-undervisning-1.14869405)
- Svendsen, S. H. B., Stubberud, E., & Djupedal, E. F. (2018). Skeive ungdommers identitetsarbeid: SKAM etter homotoleransen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(3), 162–183. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2018-03-03>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *The American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.  
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R. F. (2011). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (2. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, september 24). *Temaene i Elevundersøkelsen*.  
<https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintPageAsPdfDocument/64021?isLargeDoc=True>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, september 7). *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/>
- Weeks, J. (2013). *Sexuality* (2nd ed.). Taylor and Francis.

- West-Livingston, L. N., Dittman, J. M., Park, J. A., & Pascarella, L. (2021). Sexual orientation, gender identity, and gender expression: From current state to solutions for the support of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer/questioning patients and colleagues. *Journal of Vascular Surgery*, 74(2, Supplement), 64S-75S.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvs.2021.03.057>
- Winterkjær, T. (Produsent). (2022). *Insider: Sex på blå resept (Dokumentar-serie)*. Discovery+. <https://www.discoveryplus.com/no/video/insider/sex-pa-bla-resept>
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). *Methods of Critical Discourse Studies* (3. utg.). Sage Publications Ltd.
- Wolfert, R., & Jordåen, R. (2015). Homoseksualitet i det tyskokkuperte Norge—Sanksjoner mot seksuelle forhold mellom menn i Norge 1940–1945. *Historisk tidsskrift*, 94(3), 455–485. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2015-03-05>
- Økland, J. (2011). Skaper ordet hva det nevner? Poststrukturalisme som språk teori og universalforklaring. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 35(2), 141–147.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2011-02-05>
- Østhus, A. (2021, desember 13). *Sekularisering i Norge*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/artikler/sekularisering-i-norge>
- Østli, I., & Thunem, I. (2023). *Unge funksjonshemmedes innspill -melding til Stortinget om seksuell trakassering*. Unge funksjonshemmede.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8d45e902a4475896673faad46bc6ee/unge-funksjonshemmede.pdf>
- Åpen folkekirke. (2019, februar 14). *Valgprogram 2020-2023*. Åpen folkekirke.  
<https://apenfolkekirke.org/2019/02/valgprogram-2020-2023/>

## Vedlegg

### Kode system og paragraf fra analyseprogrammet «F4analyse»

*Vedlegget er ment for å illustrer kodesystemet. Derfor er ikke alle sitater inkludert i vedlegget. Paragraf tilsvarer avsnitt, men jeg har ikke inndelt avsnittene/ paragrafene likt som i lærebøkene alle steder. Dette har jeg gjort for å gjøre tekstmaterialet mer leservennlig. Derfor kan paragraf nummer ikke stemme overens med avsnitt nummer i læreboken.*

### Kode system

Selvstendighet og kritisk tenking

Sex positivisme

- Nytelsesperspektiv

Biologi

Normkritisk

- Skeiv teori

Inkludering

- mangfold

- likestilling

- nøytralitet

- kulturorientert

Rettigheter

Tokjønnsmodellen

Parforhold- og samliv

- Forventninger om at man skal bli forelsket

### Kodes:

#### Selvstendighet og kritisk tenking

#### Koder (6)

##### Arena 7

*“Kanskje sier venner av deg at de har sett det, og de vil at du også skal gjøre det. Kjenn etter hvor din grense går, og forsøk å ikke la deg styre av hva andre vil at du skal gjøre ” (Arena 7, Paragraf 47)*

##### Refleks 7

*“Din personlige identitet er det som gjør deg til et helt unikt menneske. Du har din egen utseende og dine egne kunnskaper, holdninger, og verdier og din egen smak. Ingen andre kan*

*akkurat det samme som deg. Derfor har du et helt unikt personlig identitet ” (Refleks 7 , Paragraf 4)*

*“Du skal bli mer selvstendig, og mindre avhengig av foreldrene dine ” (Refleks 7 , Paragraf 12)*

*“Husk at det er du som bestemmer, og at du eier din egen kropp. Ikke la andre bestemme hvem du vil være, eller få deg til å gjøre ting du ikke vil ” (Refleks 7 , Paragraf 14)*

*“vi vet selv best hvem vi er ” (Refleks 7 , Paragraf 17)*

*“Kanskje begynner du å Litt annerledes enn det familien din forventer. Kanskje er det noen ganger godt å være sammen med venner uten at familien din vet akkurat hva de gjør ” (Refleks 7 , Paragraf 23)*

## **Sex positivisme**

### **Koder (4)**

#### **Arena 7**

*“Sex skal være noe positivt og fint ” (Arena 7, Paragraf 34)*

*“kan gå for å være kjempefint ” (Arena 7, Paragraf 44)*

*“Vanlig sex, er etter min mening både koseligere, men også mer klønete enn det vi ser på porno ” (Arena 7, Paragraf 50)*

#### **Refleks 7**

*“Barn og unge er ofte nysgjerrig på seksualitet og på egen og andre sin kropp ” (Refleks 7 , Paragraf 35)*

## **Sex positivisme — Nytelsesperspektiv**

### **Koder (6)**

#### **Arena 6**

*“Forelskelse kan være både veldig deilig ” (Arena 6 , Paragraf 2)*

## **Arena 7**

*“Sex er det noe de fleste voksne synes er herlig og ” (Arena 7, Paragraf 32)*

*“være noe av det som knytter to voksne mennesker sammen ” (Arena 7, Paragraf 32)*

*“sex er en ting som først og fremst skal være godt og fint ” (Arena 7, Paragraf 44)*

*“Jeg tror mange ser på porno fordi det er spennende, fordi man har hørt mye om det, og så tror jeg mange ser på porno fordi det synes det er deilig å se på ” (Arena 7, Paragraf 49)*

*“onani i seg selv er bra for både kropp og sjel ” (Arena 7, Paragraf 51)*

## **Biologi**

### **Koder (5)**

#### **Arena 5**

*“Likevel er det ikke sannsynlig at alle kjønnsforskjellene i hjernen skyldes bare oppdragelse. Gutter og jenter har ulike kjønnsorganer, og det gjør at kroppen lager ulike stoffer som påvirker hjernen vår ” (Arena 5 , Paragraf 10)*

*“ulike hjerner ” (Arena 5 , Paragraf 10)*

#### **Arena 6**

*“Vi sier ofte at forelskelse sitter i hjernen, men egentlig er det hjernen som styrer forelskelsen. Når vi blir forelsket lag sted forskjellige signalstoffer – hormoner - i hjernen som får oss til å føle og oppføre oss annerledes enn ellers. Noen av hormonene gjør oss oppspilte og fulle av energi, andre hormoner gjør oss lykkelige. Vi kan bli litt avhengig av sånne hormoner, fordi gjør oss så glade at vi gjerne vil ha mer. Da er det ikke så rart at vi blir fryktelig opptatt av den personen som gjør at hjernen lager hormonet!” (Arena 6 , Paragraf 28)*

### **Refleks 7**

*“Kroppen gjør deg klar til å bli voksen og til å lage barn. Det er mye som skjer både fysisk og følelsesmessig ” (Refleks 7 , Paragraf 13)*

*“Når vi blir født, blir det avgjort om vi er hannkjønn, hunkjønn eller interkjønn, avhengig av hvilke kjønnsorganer vi har. Dette blir kalt biologisk kjønn ” (Refleks 7 , Paragraf 17)*

## **Normkritisk**

### **Koder (22)**

#### **Arena 5**

*“Hvilke kjønn du har, betyr noe for hvilke normer som gjelder for deg. Det er ulike forventninger knyttet til rollen gutt og rollen jente. Forventningene påvirker hva andre tenker om oss, og hva vi tenker om oss selv. Derfor kan vi si at kjønn påvirker identiteten vår”*

(Arena 5 , Paragraf 2)

*“småbarn lærer hvem de burde være, altså hva andre forventer av dem. Voksne lærer barn hvilke ord de bør bruke, og hvor høyt de skal snakke inne og ute. De kjøper eller lager leker til barna som viser hva barna bør leke med. De lærer barna hvordan de skal hilse på andre, når de bør si takk, og hvordan de skal løse konflikter”* (Arena 5 , Paragraf 5)

*“Mange forskere har funnet ut at voksne forventer forskjellige ting av gutter og jenter allerede fra de er nyfødte. Når de intervjuer foreldre om babyene de nettopp har fått, sier foreldrene ofte at guttene er store, sterke og alvorlige. Jentene beskrives som små, søte og vakre, selv om bevisene er like store og like sterke. Andre undersøkelser viser at foreldre snakker mer til jentebabyer enn til guttebabyer, men de holder guttebabyer mest. Guttebabyer får flere leker med hjul, mens jentebabyer får flere dukke”* (Arena 5 , Paragraf 6)

*“Forskere har hittil funnet flere eksempler på forskjeller som er skapt av forventninger i samfunnet, enn forskjeller som er medfødte”* (Arena 5 , Paragraf 8)

*“Når voksne behandler baby forskjellig, er det ikke så rart at hjernen utvikler seg forskjellig også. Når jenter får dukker får de øve seg på og kan bli gode til omsorgsoppgaver. Når gutter får leke med jul får de øve seg på å bli flinke til tekniske ting. Dette er et eksempel på hvordan forventningene til kjønn kan gi oss ulike muligheter i livet.”* (Arena 5 , Paragraf 9)

*“Problematisk kjønsroller”* (Arena 5 , Paragraf 11)

*“Kjønsrollene kan gjøre at vi behandler hverandre ut fra hvilket kjønn vi har, ikke ut ifra hvem vi er. Det er veldig dumt viser rine ikke får være med på stafettlaget fordi hun er jente, eller hvis ola ikke får være med på en lesekonkurranse fordi han er gutt! På denne måten kan kjønsrollene føre til at vi ikke får øve på det vi kunne blitt skikkelig gode til, eller jobbe med det vi liker best”* (Arena 5 , Paragraf 12)



*“Kjønnsnormer kan derfor virke normale og naturlig for oss. Ofte tenker vi at de ikke kunne vært annerledes, men kjønnsnormer kan forandre seg mye gjennom historien” (Arena 5 , Paragraf 14)*

*“Har du hørt om disse geniale kvinnene? I perioder har mange yrker, som for eksempel det å være prest eller politi, vært strengt for kvinner. Gjennom historien har modige kvinner likevel brutt med disse normene. Noen kvinner skrev, leste og fant opp nye ting. Fordi mye av dette var ulovlig for kvinner, måtte de gjøre det i skjul. For eksempel hva det ikke lov for kvinner å ta patent for på slutten av 1800-tallet. Og ta patent betyr det å bli registrert som den som har gjort en oppfinnelse (s.230).*

*Mange kvinner jobbet også under et mannlig navn, slik at ingen skulle oppdage hva de holdt på med. I andre tilfeller tok menn er en for kvinners arbeid. Derfor er det fremdeles slik at de fleste av oss kan navnet på få kvinnelige vitenskapsfolk tenker har du for eksempel hørt om disse kvinnene før” (Arena 5 , Paragraf 17 - 18)*

*“Men har du tenkt over at disse forventningene i tillegg er noe bedrifter tjener penger på” (Arena 5 , Paragraf 19)*

*“Og det er dumt for alle jenter som liker å bevege seg, og for gutter som liker å pynte seg” (Arena 5 , Paragraf 23)*

## **Arena 6**

*“I Norge er normene for hvem man kan forelske seg i, mindre strenge enn før, men det er fortsatt vanlig å tenke at en jente bør forelske seg i en gutt, og at man hverken bør være lavere eller høyere enn henne. Det er ingen logisk grunn til at det er sånn, for par kan være lykkelig uansett om de er homofile eller heterofile, og uansett hvem som er eldst eller høyest av dem” (Arena 6 , Paragraf 30)*

*“Emil sitter i klasserommet. Han trenger ikke se opp fra boka han skriver i, for at det skal kile i magen, han kan føle at Anders sitter på pulten foran ham. Han har lyst til å tegne hjerter i skriveboka si, han har lyst til å skrive navnet hans om og om igjen, men han gjør det ikke. Tenk om noen så! Tenk om mamma fikk vite det! Da hadde han dødd. Han kjenner en iskald angst i magen ved tanken på å dø, han kommer til å havne i helvete. Han tenker på Anders i stedet for på gud når han sitter i menigheten, det er en synd. Og skam! Foreldrene hans ville ha blitt rasende og skammet seg så mye at de kanskje ville dødd, de også, hvis folk vil vite hva slags syndige tanker Emil tenker, hver eneste dag. Hvis de hadde fått vite noe og Emil*

ikke hadde dødd av skam, ville mamma skreket, og som den gangen han hadde vært sammen med Anders etter skolen. Anders er ikke kristen, eller ikke ordentlig kristen, ikke sånn som dem. Emil har ikke lov til å være sammen med barn som går i den vanlige kirken og ikke tror på den ordentlige gud. Emil har ikke lov til å være forelsket, heller. I alle fall ikke i Anders” (Arena 6 , Paragraf 58)

*“Darin merker det når han låser seg inn i leiligheten. Noe er galt. Det ligger i lufta, noe trykkende og tungt, han får nesten ikke puste. «Mamma?» Røper han. «Pappa? Jeg er hjemme!» Ingen svarer, men når han kommer inn i stua, sitter de i sofaen begge 2. De ser alvorlig ut. «Hva er galt?»*

*«Hva er galt?» Hermer moren. «Det er vel du som vet hva som er galt. Hva er galt med deg, egentlig? Hva har vi gjort feil? Jeg har født deg i, vi har gitt dem mat, vi har gitt deg alt. Hva har jeg gjort for å fortjene en utakknemlig sønn som deg?»*

*«Onkel så deg i går», sier pappa, stemmen hans er tung. «Du sa du skulle gjøre lekser på skolen, men du gjorde ingen lekser, du var i parken og kysset jenter. Norske jenter. Tror du du kan gifte deg med en sånn? En som ikke kjenner kulturen din, én som ikke kan ta vare på oss null vi blir gamle?»*

*«Det var ikke meg», sier Darin, han snakker høyt og sint, Foreldrene må tro på han, selv om det han sier, ikke er sant. «Onkel må ha sett feil. Jeg var på skolen! Jeg ville ikke gjort noe sånt. Jeg vil gifte meg med en ordentlig jente. Så snart jeg er gammeldags. Jeg lover!» ”*

(Arena 6 , Paragraf 59 - 62)

*“Noen barn har foreldre som bestemmer veldig mye over dem. Det kan være fordi de er veldig redde for at noe skal skje barna, eller fordi de skammer seg hvis barna deres ikke gjør det deres normer sier at barn bør gjøre. For mange foreldre er det spesielt skummelt når barna blir så store at de blir forelsket og vil ha kjærester. Mange miljøer har strenge normer for hvem som kan være kjærester, og hva kjærester kan og ikke kan gjøre sammen. ” (Arena 6 , Paragraf 64)*

## **Arena 7**

*“Etter å ha sett kropp på tv, film, eller kanskje porno har mange en ide om hvordan kroppen skal se ut, som ikke stemmer overens med virkeligheten. Derfor er det viktig å lære seg hvordan kroppen egentlig ser ut og fungerer, for i virkeligheten er absolutt alle forskjellige, og*

*nesten alt er vanlig. Nupper, hår, slapp og stram hud, ulike fasonger, det er sånn den ekte kroppen er ” (Arena 7, Paragraf 40)*

## **Refleks 7**

*“Det føles godt å være seg selv. Men det kan også være vanskelig å tørre å være seg selv sammen med andre hvis man bryter normen ” (Refleks 7 , Paragraf 15)*

*“Det er viktig at vi reflekterer over normene vi har i samfunnet vårt. Er normen utelukkende positiv, eller kan den skade noen ” (Refleks 7 , Paragraf 16)*

*“Likevel kan det være så rart hvis de rundt deg ikke lar deg være den du er, eller reagerer på at du bryter med kjønns forventningene deres om hvem du skal være ” (Refleks 7 , Paragraf 17)*

*“Mange ble mobbet eller diskriminerte, og enkelte ble også utsatt for vold ” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“Ulike forventninger. Du møter ulike forventninger om hvem du skal være, i ulike fellesskap ” (Refleks 7 , Paragraf 21)*

*“Når vi er barn, blir en realiteten var formet mye av familien. Familier kan ha ulike forventninger til hva barn skal gjøre og ikke gjøre, og barn tilpasser seg gjerne det familien forventer. Derfor blir barna forskjellige ” (Refleks 7 , Paragraf 22)*

## **Normkritisk — Skeiv teori**

### **Koder (8)**

#### **Arena 5**

*“ du har et kjønn, men du er deg selv! ” (Arena 5 , Paragraf 10)*

*“Problematisk kjønnsroller ” (Arena 5 , Paragraf 11)*

*“Da ble jeg lei meg og litt sint punktum for det er jo ikke hårsveisen eller om vi er gode i fotball eller ikke, som bestemmer hvilke kjønn vi er. Det er den følelsen vi er inni oss, som bestemmer det ” (Arena 5 , Paragraf 34)*

*“viktig at alle barn var vet at det finnes mange forskjellige måter å være jente på, mange forskjellige måter å være gutt på og mange forskjellige måter å være menneske på- uavhengig av hvilke kjønn man er, og hva slags kropp man har ” (Arena 5 , Paragraf 34)*

*“Etter en stund skjønte jeg at det var helt normalt og ikke føle seg som jente eller gutt ” (Arena 5 , Paragraf 37)*

*“Jeg pleier å forklare at man aldri kan se på noen hvilke kjønnsidentitet man har, og at kjønnsidentiteten vår er inne i oss ” (Arena 5 , Paragraf 38)*

*“Det er faktisk ingen andre enn deg selv som kan vite hvilket kjønn du er, og hvilke kjønnsidentitet du har ” (Arena 5 , Paragraf 39)*

## **Refleks 7**

*“Når vi blir født, blir det avgjort om vi er hannkjønn, hunkjønn eller interkjønn, avhengig av hvilke kjønnsorganer vi har. Dette blir kalt biologisk kjønn. Hvilke kjønn du selv føler du er, er kjønnsidentiteten din ” (Refleks 7 , Paragraf 17)*

## **Inkludering**

### **Koder (21)**

#### **Arena 5**

*“Kjønnsidentitet handler om hvordan vi føler og tenker, og viser hvilke kjønn vi opplever oss som ” (Arena 5 , Paragraf 24)*

*“Mange gutter synes ikke kjønnsrollen «gutt» stemmer helt perfekt med identiteten deres. De er gutter likevel. (s. 236)*

*Det samme gjelder for jenter. Mange mennesker må bryte med kjønnsrollene i samfunnet for å kunne være akkurat den de er. Personer med lik kjønnsidentitet, for eksempel 2 gutter, kan være veldig ulike selv om de møter de samme forventningene til kjønnsrollen ” (Arena 5 , Paragraf 25 - 26)*

*“Kjønnsidentitet er din egen opplevelse av å være jente, gutt eller noe annet. Hvis du identifiserer deg med det juridiske kjønn du fikk da du ble født, er du cis- person. Hvis du identifiserer deg med en annet kjønn enn det du fikk da du ble født, så er det jo en transperson. Noen av oss er gutter, noen av oss er jenter, og noen av oss er hverken gutter*

*eller jenter. Og ikke føle seg som gutt eller jente kalles å være ikke binær. Hvordan kroppen ser ut, og hvilke kjønn man er, trenger ikke alltid å henge sammen ” (Arena 5 , Paragraf 27)*

*“Møt Luca, Marte og August*

*nå skal du få møte tre mennesker som har forskjellige kjønnsidentitet ” (Arena 5 , Paragraf 28 - 29)*

*“alle må respektere folk kjønnsidentitet og bruker et pronomener ” (Arena 5 , Paragraf 32)*

*“Da ble jeg lei meg og litt sint punktum for det er jo ikke hårsveisen eller om vi er gode i fotball eller ikke, som bestemmer hvilke kjønn vi er. Det er den følelsen vi er inni oss, som bestemmer det ” (Arena 5 , Paragraf 34)*

*“viktig at alle barn var vet at det finnes mange forskjellige måter å være jente på, mange forskjellige måter å være gutt på og mange forskjellige måter å være menneske på- uavhengig av hvilke kjønn man er, og hva slags kropp man har ” (Arena 5 , Paragraf 34)*

*“Etter en stund skjønte jeg at det var helt normalt og ikke føle seg som jente eller gut ” (Arena 5 , Paragraf 37)*

*“En fin ting man kan begynne med for å vise respekt og åpenhet rundt kjønnsidentitet, er å introdusere seg selv med navn og om man er gutt kommer jente eller midt i mellom ” (Arena 5 , Paragraf 39)*

## **Arena 6**

*“Noen av oss ” (Arena 6 , Paragraf 43)*

*“Man trenger ikke å gifte seg med noen med et annet kjønn enn en selv er, eller med samme religion som en selv har, som kommer fra samme land, eller tilhører samme folk ” (Arena 6 , Paragraf 63)*

*“Barn som opplever slikt, føler ofte at det er deres egen skyld. Det er aldri sant. ” (Arena 6 , Paragraf 66)*

## **Arena 7**

*“Claria og Miriam ” (Arena 7, Paragraf 9)*

*“mellom menn og kvinner, mellom menn, mellom kvinnene eller mellom andre definisjoner på kjønn ” (Arena 7, Paragraf 32)*

## **Refleks 7**

*“Mange av oss blir forelsket i personer av det motsatte kjønnen, men det er også vanlig å bli forelsket i personer av samme kjønn.” (Refleks 7 , Paragraf 18)*

*“i dag vil de fleste synes at kjærlighet er fint, helt uavhengig av kjønn ” (Refleks 7 , Paragraf 18)*

*“I dag aksepterer de fleste at vi har ulik kjønnsidentitet og ulik seksuell orientering ” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“Hvert år blir det arrangert en stor parade i de fleste byene, Pride, for å feire at vi er forskjellige, og protestere mot urett. Mange deltar for å vise sin støtte til mangfold i både kjønnsidentitet og seksuell orientering ” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“Da kunne Kim Friele inngår partnerskap med kvinnen som har vært kjæresten hennes i mange år ” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“Emma Ellingsen. Jeg ble født i 2001. Da fikk hun navnet Tobias. Men Tobias følte seg ikke som gutt, men som jente. Det er Emma gikk i fjerdeklasse, forandret hun navn fra Tobias til Emma. De som kjente Emma, ble ikke så overrasket. Selv om de mente det var en gutt som ble født, hadde Emma helt fra hun var liten, forstått at hun egentlig var jente. Hun ville ha jenteklær og var mer interessert i leker som det er mest vanlig at jenter leker med. Emma er En transperson. Å være transperson betyr at det kjønnen man blir tildelt ved fødsel, ikke er det samme kjønnen som en opplever seg selv som. Der man var 13 år, var hun med i en tv Serie som het «født i feil kropp» sammen med flere andre jenter og gutter. Senere har hun hatt en egen blogg og YouTube kanal, og har vært i flere tv program der hun har fortalt om oppveksten sin og opplevelsene sine. Emma har vært med på å gjøre det lettere for andre i samme situasjon å være åpen om hvordan de har det, og hvem de er ” (Refleks 7 , Paragraf 20)*

*“Likeverd betyr at alle er like mye verdt. Vi kan være forskjellige, men vi er likeverdige. De av oss som har en funksjonsnedsettelse, skal ikke oppleve diskriminering, men ha de samme rettighetene som de av oss uten funksjonsnedsettelse. Alle skal ha de samme mulighetene og rettighetene uavhengig av seksuell orientering, kjønnsuttrykk alder, hudfarge, etnisitet og religion ” (Refleks 7 , Paragraf 45)*

## **Inkludering — mangfold**

### **Koder (3)**

#### **Arena 6**

*“10 kniver i hjertet handler om Tuva som nettopp har begynt i syvende klasse, og som har mange spørsmål om å bli ungdom, hva forelskelse er, og hva som er kul. Og ikke minst: kan hun være forelsket i Miriam?”* (Arena 6 , Paragraf 14)

*“Man trenger ikke å gifte seg med noen med et annet kjønn enn en selv er, eller med samme religion som en selv har, som kommer fra samme land, eller tilhører samme folk”* (Arena 6 , Paragraf 63)

#### **Refleks 7**

*“Gjennom at du er den du er, kan andre etterhvert også sette mer pris på det å være forskjellig”* (Refleks 7 , Paragraf 24)

## **Inkludering — likestilling**

### **Koder (3)**

#### **Arena 5**

*“kan vi ikke si at det er riktig å behandle kjønnene forskjellig fordi vi har ulike hjerner.”*  
(Arena 5 , Paragraf 10)

*“Det viktigste er uansett at alle får like rettigheter og muligheter”* (Arena 5 , Paragraf 10)

#### **Refleks 7**

*“Likestilling”* (Refleks 7 , Paragraf 44)

## **Inkludering — Nøytralitet**

### **Koder (5)**

#### **Arena 5**

*“Uansett om kjønnsforskjellene er medfødt eller skapt av samfunnet”* (Arena 5 , Paragraf 11)

## **Arena 6**

*“Har du opplevd at det kiler i magen når du tenker på et annet menneske? Hvor kanskje er det noen du blir kjempeglad bare av å se på den andre siden av skolegården, eller noen som gjør deg så nervøs at du ikke får frem et ord når de snakker til deg? Forelskelse kan være både veldig deilig og veldig vondt, de fleste opplever det én eller mange ganger i løpet av livet. (s.141)*

*Hva er forelskelse? Forelskelse handler om følelser, og alle følelser er vanskelige å forklare med ord hvis alle mennesker opplever dem forskjellige. Forelskelse kan dessuten være mange følelser på en gang! Noen forskere sier at vi aldri er mer lykkeligere enn når vi er forelsket; andre kaller forelskelse en form for galskap. Kanskje kan begge deler være sant?*

*Det som er sikkert, er at forelskelse er følelser som er knyttet til et bestemt annet menneske. Når vi forelska, kan vi både bli veldig glade, veldig redde og veldig oppspilte. Vi vil gjerne tenke på, snakke om eller snakke med den vi er forelsket i. Og vi vil fryktelig gjerne at den vi er forelsket i, skal være forelsket i oss også” (Arena 6 , Paragraf 2 - 4)*

*“noen ” (Arena 6 , Paragraf 31)*

*“Noen tenker at poenget med forelskelse er at man skal finne en partner. Partene kan hjelpe hverandre med å løse problemer, og man kan muntre hverandre opp og ha det moro sammen. Når man blir voksen, kan partnere passe på hverandre og samarbeide om å skaffe nok mat og klær, og man kan være trygg på at det er noen som hjelper en hvis man er syk eller skader seg. Det er ikke alle som har lyst til å ha barn, eller som vil leve sammen med en partner. Men det er like normalt og naturlig og ikke har lyst til å leve sammen med noen, og man kan man blir forelsket likevel. Da er kanskje ikke det at vi trenger partner, hele forklaringen på forelskelse, heller?” (Arena 6 , Paragraf 32)*

*“Noen steder er det vanlig at man har flere kjæresten før man gifter seg, Og noen steder er det også vanlig å skille seg og gifte seg på nytt hvis man ikke har lyst til å være gift lenger. Andre steder er det uvanlig eller forbudt å skille seg” (Arena 6 , Paragraf 56)*

## **Inkludering — Kulturorientert**

### **Koder (8)**

#### **Arena 5**



*“De fleste steder er det noen forskjeller mellom normer som gjelder for ulike kjønn. Men det betyr ikke at normene er det samme overalt! Hvordan er kjønnsrollene der du bor? Hvordan er de i din familie?” (Arena 5 , Paragraf 3)*

## **Arena 6**

*“Noen steder er det vanlig å avtale at man er kjærester før man begynner å gjøre ting sammen. Andre steder er det vanlig å gjøre ting sammen, snakke med hverandre og bli godt kjent før man blir kjærester.” (Arena 6 , Paragraf 33)*

*“Ulike samfunn har hatt og har ulike normer for hvordan man kan spørre noen om å bli kjæresten sin. Noen steder er det vanlig å få foreldrene sine til å spørre foreldrene til den man vil bli kjæreste med, eller å få vennene sine til å spørre for deg. Andre steder blir det sett på som feig og ikke spørre selv” (Arena 6 , Paragraf 34)*

*“Noen av oss vil ikke ha sex før de gifter seg” (Arena 6 , Paragraf 43)*

*“Ulike kulturer har ulike normer for hvordan folk bør leve sammen” (Arena 6 , Paragraf 52)*

*“Noen steder i verden er det vanlig at mer enn 2 mennesker lever sammen. Det heter polygami” (Arena 6 , Paragraf 53)*

*“Noen steder er det vanlig å være kjærester lenge før man gifter seg, og kanskje får barn for å være sikker på at man passer sammen. Andre steder er det en streng norm at man ikke skal være kjærester uten å være forlovet eller gift. Noen steder får ikke 2 som skal gifte seg, Være alene sammen i det hele tatt før bryllupet. I Norge er det en sterk norm at man bør kjenne hverandre godt før man gifter seg” (Arena 6 , Paragraf 54)*

*“Noen steder er det vanlig at familien hjelper ungdom med å finne den de skal gifte seg med. Det kaller vi arrangerte ekteskap. Noen familier ser etter de syns passer, og håper at paret blir forelsket, men andre synes ikke forelskelse er viktig når man skal gifte seg. Hvis man kan samarbeide om å bygge et liv sammen, kan man bli glad i hverandre etterhvert” (Arena 6 , Paragraf 55)*

## **Rettigheter**

### **Koder (31)**

#### **Arena 5**

*“Vi har rett til å uttrykke kjønnsidentiteten vår slik vi selv ønsker.” (Arena 5 , Paragraf 27)*

## **Arena 6**

*“Men barna kan også bli forelsket, selv om de er altfor unge til å ha sex eller passe på barn” (Arena 6 , Paragraf 31)*

*“Det er ikke sant! Det finnes regler for både krig og kjærlighet. Selv om du er gal av forelskelse, må du respektere andres grenser” (Arena 6 , Paragraf 35)*

*“du har aldri lov til*

*og presse noen til å bli kjæresten din*

*og presse kjæresten din til å leie, kysse eller gjøre andre ting de ikke har lyst til*

*og nekter kjæresten din å gjøre det de vil*

*og bestemme hvordan kjæresten din skal se ut*

*og bestemme hvem kjæresten din skal være sammen med*

*og true noen som vil slå opp, til å fortsette å være kjæreste med deg” (Arena 6 , Paragraf 36 - 42)*

*“hvis man er for ung, kan det være både vondt og ekkelt” (Arena 6 , Paragraf 43)*

*“For eksempel kan man barn aldri være kjæreste med voksne. Det er fordi det er skadelig å ha en kjæreste som har mye mer makt enn en selv. Da kan kjæresten bestemme for mye over deg” (Arena 6 , Paragraf 44)*

*“Derfor er det viktig å be om hjelp. Du kan snakke med helsesykepleieren, foreldrene dine eller læreren din” (Arena 6 , Paragraf 50)*

*“det er forbudt å være gift med mer enn en samtidig” (Arena 6 , Paragraf 53)*

*“I Norge er det forbudt å presse noen til å gifte seg hvis de egentlig ikke har lyst. Det kaller vi tvangsekteskap, og tvangsekteskap er ikke gyldige i Norge. Hvis man har blitt tvunget til å gifte seg, kan man fortelle det til politiet, og da gjelder ikke ekteskapet lenger” (Arena 6 , Paragraf 55)*

*“I Norge har alle rett til å skille seg, og mange gjør det” (Arena 6 , Paragraf 56)*

*“Å elske er en menneskerett” (Arena 6 , Paragraf 57)*

*“Noen foreldre blir så opptatt av å bestemme over barna at de skremmer eller skader dem for å få barn til å gjøre som de vil - for eksempel for at de ikke skal få kjæreste, eller for at de ikke skal få en kjæreste som foreldrene ikke liker. Det er forbudt.” (Arena 6 , Paragraf 65)*

*“det er viktig at læreren, helsesykepleieren, barnevernet eller politiet får vite om det, slik at barna får hjelp ” (Arena 6 , Paragraf 66)*

## **Arena 7**

*“Grensene våre er viktige, for de beskytter oss hjelper oss å skille det som er privat, fra det vi vil dele med andre. Og de skiller det som oppleves som godt og riktig, fra det oppleves feil eller ekkelt ” (Arena 7, Paragraf 4)*

*“Vonde hemmeligheter kan ha å gjøre med at ens egen eller andres grenser har blitt brutt. Noen kan ha gjort noe mot deg som ikke er greit eller lov, eller at du har hørt om eller sett noen gjøre noe mot andre som ikke er greit eller lov ” (Arena 7, Paragraf 20)*

*“Om grensen de blir brutt, er det alltid lurt å snakke med noen du stoler på. Det kan være en god venn, en i familien eller en voksen på skolen. Om du ikke føler at du kan stole på noen, finnes det både organisasjoner du kan ringe inn til anonymt, eller anonyme chatter ” (Arena 7, Paragraf 21)*

*“sex skal alltid være frivillig!” (Arena 7, Paragraf 32)*

*“Den seksuelle lavalderen i Norge er 16 år. Dette betyr at en lov skal beskytte barn og unge mot å ha sex før de er psykisk og fysisk klare for det ” (Arena 7, Paragraf 34)*

*“Loven skal også beskytte barn og unge mot seksuelle overgrep fra andre som er eldre. Du kan derfor straffes om du er 16 år og har sex med noen som er under 16 år ” (Arena 7, Paragraf 34)*

*“sex skal alltid være i frivillig. Du trenger aldri å være med på seksuelle aktiviteter om du ikke ønsker det. Det er viktig at de som er med på aktiviteten, har gitt det vi kaller seksuell samtykke. Og i samtykke betyr at du på en eller annen måte sier ja til det som skal skje. Husk at selv om du har sagt ja, kan du ombestemme deg og gå et steg nedover på nærings stigen når som helst!” (Arena 7, Paragraf 35)*

*“Vær sikker! Det er viktig å stole på og den man bestemmer seg for å ha sex med begge grenser skal respekteres. Når man er kåt, eller seksuelt opphisset, er det lett å glemme å se*

*etter signaler fra den andre. Så hva vil du gjøre for å forsikre deg om at den andre vil? ”*

*(Arena 7, Paragraf 36)*

*“For å respektere andres grenser, kan vi kjenne på våre egne grenser. Av og til kan det være vanskelig å forstå hvorfor noen synes en situasjon er ekkel, Når man selv ikke synes det. En fin øvelse kan være å snakke om hva vi er redde for, det er ofte ikke det samme. Noen er mørkeredde, mens andre ikke er det, og det er litt det samme som gjelder når vi snakker om grenser knyttet til kropp og sex. Noe som oppleves som greit for deg, kan oppleves ugreit for en annen. Derfor kan det være fint å stille spørsmål til de rundt deg, for å sjekke om de faktisk har det bra punktum for å kunne respektere andres grenser, er det altså viktig å forstå at vi ikke har de samme grensene.*

*Hva kan man gjøre hvis man opplever at grensen blir brutt? Det å oppleve at den grensen blir brutt, kan være fryktelig vondt og ubehagelig. Ofte snakker vi om hemmeligheter, man kan ha gode hemmeligheter, og man kan ha vonde hemmeligheter. En vond hemmelighet, som at en grense har blitt brutt, burde man ikke bære på alene. Prøv å fortelle det som har skjedd til noen du stoler på, gjerne en voksen. Det kan være naboen din, læreren din, eller noen i familien. Hvis du synes det er vanskelig å snakke om kan du også skrive det i et brev.*

*Hvordan kan man vite om man har brutt noen sin grense? Noen ganger kan du tydelig se om du har brutt andre sine grenser. For eksempel begynner noen å gråte, andre sier at de ikke synes det er greit. Noen gang kan bli innesluttet, stramme musklene, og sitter på en måte hvor du tydelig kan se at de er ukomfortable. Andre ganger kan det være mindre tydelig om du har brukt andre sine grenser. Dette er rett og slett fordi vi ofte ikke prater når vi blir redde, derfor er det viktig å stille spørsmål. Vi må huske at 6 er en ting som først og fremst skal være godt og fint, men det kan også snu veldig raskt punkt det kan gå for å være kjempesint, til å bli skummelt, ekkel, eller kanskje man blir redd. Da er det viktig å huske på at vi reagerer forskjellig alle sammen, og den beste måten å finne ut av om du har brutt noensinne grenser, er å spørre. Det burde gjøre for å underveis, og det kan også være fint å snakke om det som har skjedd, etterpå ” (Arena 7, Paragraf 42 - 44)*

*“Det er ikke bare dårlig gjort å sende videre et slikt bilde, det er faktisk straffbart!” (Arena 7, Paragraf 55)*

*“Dette er ikke lov:*

*og sende seksualiserte bilder til noen som er yngre enn 16 år.*

*Og sende seksualiserte bilder til noen som er eldre enn 16 år, og som ikke har sagt ja til det og da, ha eller dele nakenbilder eller film av noen som er under 18 år straffen kan droppes hvis du har et nakenbilde av noen som synes det er greit at du har det, for eksempel kjæresten din, men da må dere være i omtrent samme alder eller utvikling, og den som er avbildet, må være mellom 16 og 18 år. Men husk at det er uansett forbudt å dele bildet med andre!” (Arena 7, Paragraf 57 - 61)*

## **Refleks 7**

*“Alle mennesker har rett til å uttrykke kjønnet sitt akkurat slik de selv ønsker. Vi har rett til å være den vi er” (Refleks 7 , Paragraf 17)*

*“det var faktisk ikke lov for 2 av samme kjønn å gifte seg i kirken for i 2017” (Refleks 7 , Paragraf 18)*

*“Fram til 1972 var det forbudt å ha homofil sex i Norge. I dag er det forbudt med hatefulle ytringer om seksuell orientering. Mange har stått frem som homofile eller transpersoner og kjempet for retten til de skeive” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“Kim Friele (1935-2021) kjempet i mange år for rettighetene til de homofile” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“I 1993 ble det vedtatt en lov som gjorde det mulig for homofile å inngå partnerskap” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

*“Alle barn har rett til å bestemme over sin egen kropp” (Refleks 7 , Paragraf 35)*

*“Alle skal ha de samme mulighetene og rettighetene uavhengig av seksuell orientering, kjønnsuttrykk alder, hudfarge, etnisitet og religion” (Refleks 7 , Paragraf 45)*

## **Tokjønnsmodellen**

### **Koder (1)**

## **Refleks 7**

*“De fleste av oss opplever at kjønnsidentiteten vår samsvarer med det kjønnet vi fikk tildelt ved fødselen. For enkelte mennesker er ikke dette tilfellet” (Refleks 7 , Paragraf 17)*

## **Parforhold- og samliv**

### **Koder (16)**

#### **Arena 6**

*“De fleste samfunn har normer for hvem man kan bli glad i og kjæreste med” (Arena 6 , Paragraf 30)*

*“Partene kan hjelpe hverandre med å løse problemer, og man kan muntre hverandre opp og ha det moro sammen. Når man blir voksen, kan partnere passe på hverandre og samarbeide om å skaffe nok mat og klær, og man kan være trygg på at det er noen som hjelper en hvis man er syk eller skader seg. Det er ikke alle som har lyst til å ha barn, eller som vil leve sammen med en partner. Men det er like normalt og naturlig og ikke har lyst til å leve sammen med noen ” (Arena 6 , Paragraf 32)*

*“Mange som er forelsket, får lyst til å bli kjærester. Noen steder er det vanlig å avtale at man er kjærester før man begynner å gjøre ting sammen. Andre steder er det vanlig å gjøre ting sammen, snakke med hverandre og bli godt kjent før man blir kjærester. ” (Arena 6 , Paragraf 33)*

*“Ulike samfunn har hatt og har ulike normer for hvordan man kan spørre noen om å bli kjæresten sin. Noen steder er det vanlig å få foreldrene sine til å spørre foreldrene til den man vil bli kjæreste med, eller å få vennene sine til å spørre for deg ” (Arena 6 , Paragraf 34)*

*“Det er fint å være sammen med kjæresten sin, og snakke med og blir kjent med dem ” (Arena 6 , Paragraf 43)*

*“Når man blir eldre, har man ofte lyst til å bruke mer tid sammen med kjæresten sin, og også kysse, klemme og holde rundt hverandre mer. Etter hvert har mange lyst til å ha sex med kjæresten sin ” (Arena 6 , Paragraf 43)*

*“kan det være vanskelig å si nei hvis noen spør deg om dere skal bli kjærester. Det er også vanskelig å slå opp med kjæresten sin ” (Arena 6 , Paragraf 49)*

*“Det er en sterk norm at man skal være kjæreste med bare én. Det heter monogami ” (Arena 6 , Paragraf 53)*

*“Noen steder er det vanlig å være kjærester lenge før man gifter seg, og kanskje får barn for å være sikker på at man passer sammen. Andre steder er det en streng norm at man ikke skal være kjærester uten å være forlovet eller gift. Noen steder får ikke 2 som skal gifte seg, Være alene sammen i det hele tatt før bryllupet. I Norge er det en sterk norm at man bør kjenne hverandre godt før man gifter seg.” (Arena 6 , Paragraf 54)*

*“Likevel er det en norm at man skal prøve å holde sammen, særlig hvis man har barn. Det er en enda sterkere norm at folk som har barn sammen, skal være venner og samarbeide om å oppdra barn, selv om de ikke er kjærester eller gift jo lenger” (Arena 6 , Paragraf 56)*

*“Fns verdenserklæring og menneskerettigheter slår fast at alle voksne mennesker har rett til å gifte seg med hverandre hvis begge vil. Man trenger ikke å gifte seg med noen med et annet kjønn enn en selv er;” (Arena 6 , Paragraf 63)*

## **Arena 7**

*“Det kan være vanskelig å vite hvor grensene går dersom du ikke har tenkt gjennom det på forhånd.” (Arena 7, Paragraf 5)*

*“Forskning viser at jo mer vi vet om egen kropp og seksualitet, desto lettere er det å ta valg som er gode og riktige for deg selv nå og i fremtiden” (Arena 7, Paragraf 22)*

*“Sex er det noe de fleste voksne synes er herlig og godt, og den kan uttrykke kjærlighet og være noe av det som knytter 2 voksne mennesker sammen” (Arena 7, Paragraf 32)*

*“mellom mann og kvinne, mellom menn, mellom kvinnene eller mellom andre definisjoner på kjønn” (Arena 7, Paragraf 32)*

## **Refleks 7**

*“Partnerskap var nesten som å være gift” (Refleks 7 , Paragraf 19)*

## **Parforhold- og samliv — Forventninger om at man skal bli forelsket**

### **Koder (16)**

#### **Arena 6**

*“de fleste opplever det én eller mange ganger i løpet av livet.” (Arena 6 , Paragraf 2)*

*“Noen forskere sier at vi aldri er mer lykkeligere enn når vi er forelsket; andre kaller forelskelse en form for galskap. Kanskje kan begge deler være sant?” (Arena 6 , Paragraf 3)*

*“I Norge er normene for hvem man kan forelske seg i, mindre strenge enn før” (Arena 6 , Paragraf 30)*

*“Voksne som blir forelsket, vil ofte bli kjærester, ha sex og få og oppdra barn sammen. Derfor tenker noen at meningen med forelskelse er en formere seg, altså å lage barn, slik at slekten lever videre. Men barna kan også bli forelsket, selv om de er altfor unge til å ha sex eller passe på barn. Og voksne som forelsker seg trenger heller ikke å ha lyst til å få eller ta vare på barn, så det kan umulig være hele forklaringen” (Arena 6 , Paragraf 31)*

*“Men det er like normalt og naturlig og ikke har lyst til å leve sammen med noen, og man kan man blir forelsket likevel” (Arena 6 , Paragraf 32)*

*“noen ganger blir man forelsket i folk man ikke kan eller bør bli kjæreste med.” (Arena 6 , Paragraf 44)*

*“Noen ganger kan det kjennes ut som om en forelskelse kan forandre alt, og det har faktisk hendt at forelskelser har forandret verdenshistorien” (Arena 6 , Paragraf 45)*

*“Heldigvis går kjærlighetssorg over. De aller fleste voksne mennesker har opplevd kjærlighetssorg minst én gang” (Arena 6 , Paragraf 48)*

*“Noen ganger kan kjærlighetssorg gjøres så vondt at man får lyst til å skade seg selv eller den man er forelsket i” (Arena 6 , Paragraf 50)*

*“Det er en sterk norm i Norge at unge bør være forelsket i den de skal gifte seg med. Det kaller vi kjærlighetsekteskap” (Arena 6 , Paragraf 55)*

*“For mange foreldre er det spesielt skummelt når barna blir så store at de blir forelsket og vil ha kjærester” (Arena 6 , Paragraf 64)*

## **Arena 7**

*“En god hemmelighet kan være at du er forelsket i en på trinnet ditt” (Arena 7, Paragraf 20)*

*“Disse hemmelighetene kan man kjenne er gode, fordi de gir en kiling og kribling i magen” (Arena 7, Paragraf 20)*

*“Dette er også tiden da mange velger noen de vil ha tett innpå seg og være nær.” (Arena 7, Paragraf 30)*



*“Forelskelse og opphisselse kan gjøre at du har lyst til å komme tettere innpå om dere er fysisk, og andre kan ha lyst til å komme tettere inn på deg. Hodet og kroppen er ikke alltid enig om hva de vil. Du kan ha veldig lyst til noe i hodet, for eksempel at noen skal kysse deg, men så sier plutselig kroppen nei likevel” (Arena 7, Paragraf 37)*

### **Refleks 7**

*“du kan begynne å kjenne på en tiltrekning mot andre” (Refleks 7 , Paragraf 11)*