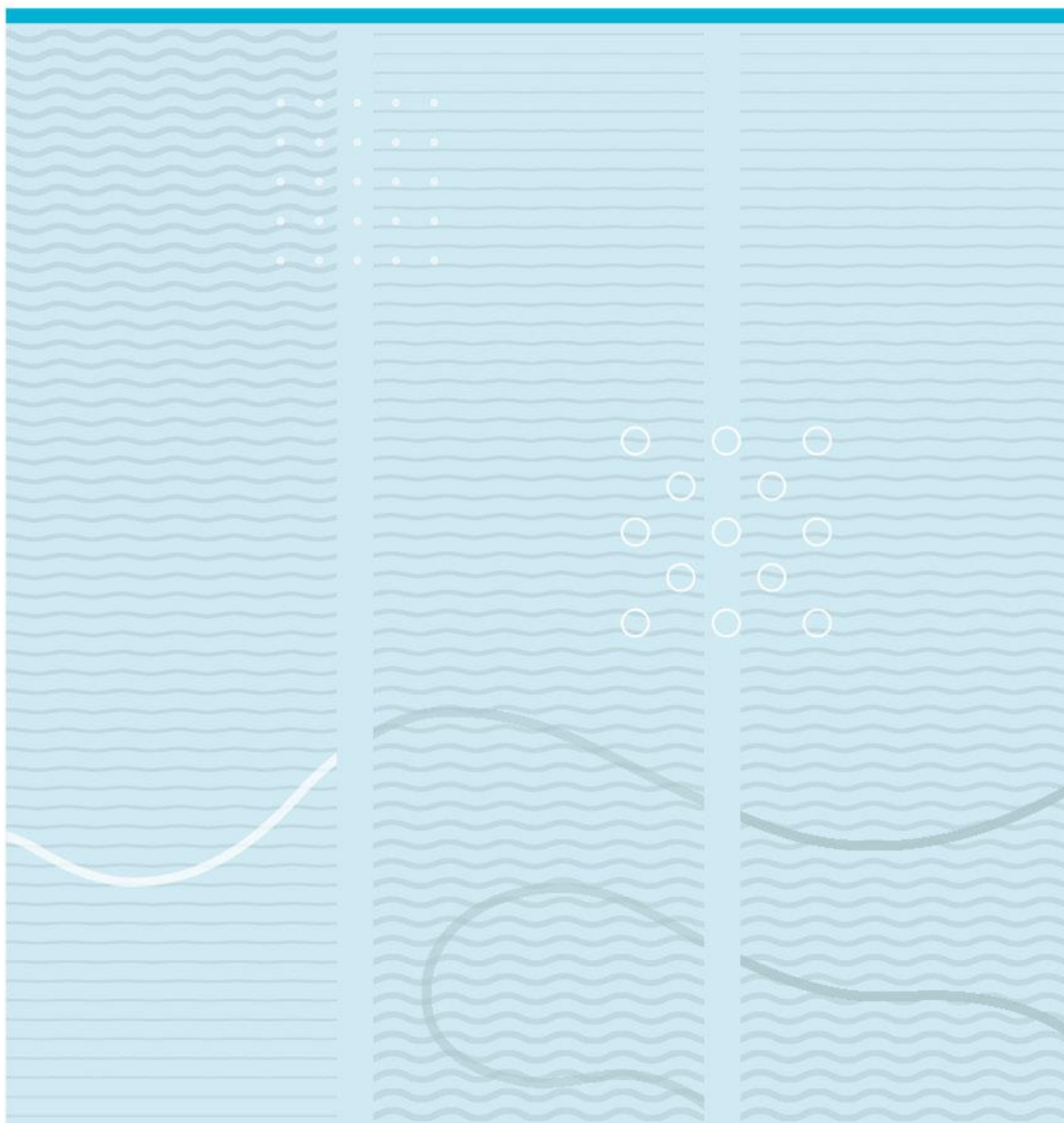


Eilin Grønbeck og Mari Synøve Karlsen

Ubehagelig for hvem? - Kjønn i digitale læremidler

En kritisk diskursanalyse av digitale læremidler i samfunnsfag



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunn
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Eilin Grønbeck og Mari Synøve Karlsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Forord

Vår masteroppgave markerer både en avslutning på vårt studentliv på Universitetet i Sørøst-Norge, og en start som nyutdannede lærere som skal ut i læreryrket. Studielivet har vært et fint kapittel, men nå er vi klare for nye utfordringer i yrkeslivet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Det har gitt oss en dypere innsikt i hvordan vi kan ivareta våre fremtidige elever uavhengig av hvordan de uttrykker kjønn. Ikke minst gitt oss lærdommen at vi aldri skal stoppe å være kritisk til læremidler uavhengig av hvor «moderne» og oppdaterte de er. Refleksjonene og konklusjonen i denne oppgaven vil vi ta med oss ut i læreyrket. Det å skrive masteroppgave er også en krevende prosess. Motivasjonen har til tider vært lav, og skrivingen har i perioder gått trått. Den siste måneden før innlevering inntraff en alvorlig livshendelse som preget oss begge sterkt. Det gjorde siste del av arbeidet svært krevende. Til tross dette, klarte vi til slutt å komme oss i mål til innleveringsfristen, som vi må si oss svært stolte av.

Vi vil vie en ekstra stor takk til hverandre for et solid samarbeid, den betydningsfulle støtten og tilliten vi har gitt til hverandre, og den konstruktive og gode dialogen vi har hatt gjennom hele arbeidsprosessen. Ikke minst vil vi trekke frem hvor fleksible vi har vært ovenfor hverandres livssituasjon. Videre er det enkeltpersoner vi ønsker å takke særskilt. Takk til Rønnaug Sørensen for god veiledning og oppfølging under skriveprosessen. Videre ønsker vi å takke kontaktpersonen vår Inger Marie Kopperud, fra Cappelen Damm. Takk for gode, faglige samtaler om digitale læremidler og muligheten vi fikk til å låne testbruker for det digitale læremiddelet *Skolen*.

Masteroppgaven representerer et grundig utviklet kollektivt arbeid, utformet av Eilin Grønbeck og Mari Synøve Karlsen. Vår arbeidsprosess har vært preget av et problemfritt samarbeid, der vi har jobbet sammen mot et felles mål. Vi ønsker å understreke at vi begge deler det fulle ansvaret for studien som helhet.

Universitetet Sørøst-Norge, mai 2023

Mari Synøve Karlsen og Eilin Grønbeck

Sammendrag

I samfunnsfaget i Fagfornyelsen 2020 er formål at elevene skal bli aktive medborgere, og en forutsetning for dette er kunnskap om politikk og samfunn. Faget skal også legge opp til kritisk tenkning og et ønske om å søke kunnskap om samfunnet. Videre er begreper som menneskerettigheter, likestilling og demokratiske verdier essensielle. For å lage læringsinnhold som støtter opp om disse verdiene, må læremiddelforlagene være normkritiske til eget produkt. Fordi læremidler er tekster med mye makt bør de også legge til rette for kjønns mangfold og åpne for aksept rundt ulike kjønnsidentiteter. Kjønn er et dynamisk begrep som endres i takt med samfunnet. Laqueur hevdet at man på 1800-tallet gikk fra en etkjønnsmodell til en tokjønnsmodell i Europa. På 1700- og 1800-tallet var det tydelige forskjeller mellom kvinner og menn, og det var ingen tvil om hvilke oppgaver som tilhørte hvilket kjønn. Feministene på 1800-tallet arbeidet hovedsakelig med stemmerett for kvinner. På 1900-tallet ble Simone de Beauvoir aktuell med boken *Det annet kjønn*, som handlet om kjønn som en sosial konstruksjon. Hun hevet at samfunnet hadde en påvirkning på menneskets kjønn, og at kjønn formes av aktuelle samfunnsdiskurser. Kvinnebevegelsen kjempet på samme tid for utdanning og arbeidsbetingelser. Videre ble Judith Butler en kjent kjønnsteoretiker og skapte en slags forlengelse av Beauvoir sine forståelser. Der Beauvoir var opptatt av sosiale normer og forventinger knyttet til ulikheter, var Butler mer opptatt av hvordan disse normene skapte selve ideen omkring kjønn. Hun mente at kjønn er noe som blir gjort. På 80-tallet gikk fokuset over fra kvinneforskning til kjønnsforskning, og ulike forståelser knyttet til kjønn ble utfordret. Ut fra disse teoriene ser vi på hvordan det sosiale kjønn utspiller seg i læremidler, mer konkret i digitale læremidler. De digitale læremidlene *Salaby* og *Skolen* analyseres gjennom en kritisk diskursanalyse for å undersøke hvordan de fremstiller kjønn, og om de videre legger opp til et bredere kjønns mangfold. Analysen tar utgangspunkt i temaene bilder, han/hun i ulike sammenhenger, kjønnsnøytralitet, heteronormative fremstillinger og fremstilling av familie. Hovedfunnene i prosjektet er at læremidlene i ulik grad mestrer å inkludere kjønns mangfold. *Salaby* marginaliserer fremstillingene sine og bygger i store deler innholdet sitt på å fremstille kjønn ut fra stereotypene i samfunnet. *Skolen* mestrer i større grad å inkludere kjønns mangfold og utfordrer samfunnsdiskursene omkring kjønn.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Introduksjon	7
1.2	Begrunnelse for valg av tema og problemstilling	10
1.3	Oppgavens avgrensning og oppbygging	12
2	Teoretisk rammeverk	13
2.1	Kjønn i samfunnet	13
2.1.1	Det sosiale kjønn	13
2.1.2	Noe annet eller mer enn han eller hun	14
2.2	Kjønn i læreplanen	16
2.2.1	1939: Kjønnssdeling i skolen	16
2.2.2	1960: Felles læreplan	17
2.2.3	1974: Nytt syn på kjønn og seksualitet	17
2.2.4	1987: Ingen store endringer	18
2.2.5	1997: Homoseksualiteten likestilles.....	18
2.2.6	2006: Likestilling som verktøy for andregjøring	19
2.2.7	2020: Kontrast mellom læreplanens implementering av kjønn og elevenes uttrykte behov	19
2.3	Hva er læremidler?	21
2.3.1	Hva er digitale læremidler?	22
2.3.2	Digitale læremidler i skolen	24
2.4	Makt	25
2.4.1	Foucault om makt og språk	26
2.4.2	Foucault om makt, seksualitet og kjønn.....	28
2.4.3	Makt i opplæringsfeltet	29
2.4.4	Ubalanse i maktforholdet mellom lærer og elev	29
2.5	Kritisk mangfoldskompetanse og inkludering	30
2.5.1	Det interseksjonelle perspektivet	30
2.5.2	Å forstå samfunnet gjennom kritisk mangfoldskompetanse	32
2.5.3	Er kjønnslikestilling oppnådd?.....	33
2.5.4	Kjønnslikestilling i praksis.....	35
2.5.5	Normkritisk tenkning, en investering i elevenes fremtid	37
2.5.6	Ubehagelig for hvem?	39
2.6	Kjønnsteoretikere	40
2.6.1	Laqueur - biologisering av kropp og kjønn.....	41
2.6.2	Simone de Beauvoir - "Det andre" kjønn	42
2.6.3	Judith Butler - kjønn som noe individuelt og subjektivt.....	43
	Kjønn som sosial konstruksjon	44
3	Metode	46
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	46
3.2	Kritisk diskursanalyse	47
3.3	Forskningsprosessen	50
3.3.1	Valg av data knyttet opp mot problemstilling og teori	50
3.3.2	Kriterier for utvalg og begrunnelser for valg og endringer.....	51
3.4	Forskningsetiske overveielser	54
4	Analyse.....	57
4.1	Salaby	58
4.1.1	Han/hun i ulike sammenhenger.....	59
4.1.2	Kjønnsnøytralitet.....	60
4.1.3	Heteronormative fremstillinger	61

4.1.4	Fremstilling av familie	61
4.2	Skolen	63
4.2.1	Han/hun i ulike sammenhenger	63
4.2.2	Kjønnsnøytralitet.....	66
4.2.3	Heteronormative fremstillinger	70
4.2.4	Fremstilling av familie	72
5	Drøfting.....	74
5.1	Hvordan legger læremidlene til rette for et bredere kjønnsmangfold?	74
5.1.1	Han/hun i ulike sammenhenger:	75
5.1.2	Kjønnsnøytralitet.....	78
5.1.3	Heteronormative fremstillinger	81
5.1.4	Fremstilling av familie	85
6	Avslutning.....	90
6.1	Problemstilling og forsknings spørsmål.....	90
6.1.1	Salaby.....	90
6.1.2	Skolen	91
6.2	Ubehagelig for hvem?.....	91
6.3	Videre forskning?.....	93
	Litteraturliste.....	94

1 Innledning

1.1 Introduksjon

En klasse på 2.trinn kom inn etter et friminutt og skulle organiseres i grupper. Læreren delte elevene opp i to grupper basert på kjønn. I det elevene organiserte seg var det en gutt som skilte seg ut ved at han så sårbar og usikker ut, og det virket som han måtte tenke seg om før han valgte guttegruppen. Praksislæreren vår hadde tidligere i perioden fortalt oss at hun trodde gutten identifiserte seg med et annet kjønn enn hans biologiske, på bakgrunn av hans interesser. Medelevene hadde også oppfattet at han var interessert i dukker, kjoler og likte å pynte seg, og med dette var det en slags annerledeshet knyttet til eleven. Læreren valgte på tross av det hun hadde observert å organisere klassen etter kjønn. Spørsmålet er om læreren opplever det som vanskelig å ta hensyn til sin egen observasjon og inkludere kjønns mangfoldet i organiseringen av elevene.

Denne observasjonen forsterket vår interesse for kjønn, og for hvordan vi som lærere best mulig kan møte utfordringer knyttet til elever som ikke passer inn i de tradisjonelle kjønnsnormene. Kjønn er et begrep som er i endring i samfunnet og vi lever i en tid hvor kjønnskategoriene diskuteres og utfordres. Det vil fortsatt være ulike omkring kjønn, men det vi vet, er at vi uansett må vise respekt for ulikhet og åpne opp for mangfoldighet. Skolen og opplæringens verdigrunnlag fremmer blant annet

“...menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.” (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5)

På bakgrunn av verdigrunnlaget som skolen bygger på har man som lærer ansvar for å heve sin kompetanse for å kunne anerkjenne alles menneskeverd. I dagens samfunn er det større åpenhet rundt flytende kjønnsidentiteter og ulike kjønnsmarkører enn det har vært tidligere. Hvordan læremidler fremstiller kjønn, vil påvirke hvordan opplæringen legger til rette for denne anerkjennelsen. I eksempelet vi har lagt frem vises det tydelig

at læreren trenger økt kompetanse og kunnskap knyttet til temaet kjønn, og læremidlene kan være med på å øke kunnskapen på feltet.

For det første må vi se på kjønn fra et historisk perspektiv. Det historiske perspektivet handler om hvordan vi har sett på kjønn på ulike måter til ulike tider. For eksempel når vi ser på hvilke roller kvinner og menn har hatt i samfunnet gjennom historien, vil vi enklere forstå bakgrunnen for rollen de spiller i samfunnet i dag. For det andre er fortiden med på å forme nåtiden og påvirke fremtiden, og vi vil derfor kort legge frem utviklingen av kjønn fra 70-tallet og frem til i dag.

Før 70-tallet var kvinnekamp i hovedsak knyttet til kvinner og deres rettigheter: som rett til utdanning, yrke og muligheten til å tjene penger, stemmerett og retten til å bestemme over egen kropp (Breen & Jordahl, 2018, s.23). På 70-tallet kom det som regnes som den andre kvinnebølgen (Breen & Jordahl, 2018, s.89). Målet var å utfordre de patriarkalske strukturene og holdningene som fremdeles bidro til å systematisk undertrykke kvinner på flere samfunnsfelt. Det var kvinnekongressen i Mexico City, arrangert av FN, som var høydepunktet i 1975, og målet var at kvinner skulle likestilles med menn. Familien som institusjon og kvinners rett til utdanning og arbeid sto sentralt i årene fremover (Breen & Jordahl, 2018, s.91).

Det var ikke lenger bare i politikken kvinnekampen var synlig, men historiefaget ble også preget av feministiske tanker og holdninger. Kvinners synliggjøring og representasjon ble viktige begreper i kvinneforskningen utover 70-tallet, og historiefaget gikk gjennom en omveltning hvor kvinnehistorie var et krav i historiefaget. Dette var viktig for å kunne forklare årsaken til den kollektive undertrykkelsen kvinner tidligere hadde vært utsatt for (Haavet, 2020).

I den nye Mønsterplanen for grunnskolen 74 (M74) kom resultatet av kvinnebevegelsen til syne. Begrepene likestilling, kjønnsroller og kjønnsforskjeller kom for første gang inn i læreplanen og spilte en stor rolle i opplæringen i samfunnskunnskap (Røthing, 2004).

På 80-tallet ble fokuset på kvinneforskning endret, og begrepet kjønnsforskning kom inn. Fokuset gikk derfor mer over til å se på ulike perspektiver knyttet til kjønn generelt og ikke bare til kvinner (Halsaa, 2006, s.109).

Siden den gang har de sosiale kjønnskategoriene utviklet seg, og dagens samfunn åpner opp for at mennesker ikke skal passe inn i en spesiell kategori, men ha friheten til å definere eller ikke definere sitt sosiale kjønn. Likevel vet vi at barn og unge blir møtt med forventninger til kjønnsnormer de opplever som begrensende (Røthing, 2020, s.90).

Det er også en debatt knyttet til kjønn som tar for seg problemstillinger rundt å være født i feil kropp. I 2014 kom blant annet Tv2 med serien “Født i feil kropp” som viser hvordan barn og unge transpersoner ikke identifiserer seg med sitt biologiske kjønn og deres vei mot kjønnskorrigerende (Vennerød, 2014-2017).

Rapporten *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* som ble overlevert til Kulturdepartementet i 2019, hadde som formål å utrede likestillingsutfordringene som barn og unge møter på i ulike arenaer i livet. Det er også utarbeidet ulike tiltak for å bidra til økt likestilling i samfunnet (NOU 2019:19, s.12). Fra ganske tidlig i rapporten blir det klart at samfunnet har ulike forventninger til oss som er knyttet til kjønn og “når forventninger til oss som individer er så tydelig kjønnet, begrenses mulighetsrommet for alle. Særlig kan dette gjelde for individer som på ulike måter bryter med heteronormen og tokjønnsmodellen” (NOU 2019:19, s.19-20). Fordi det både på fritiden, gjennom utdanning og i arbeidslivet legges opp til en kjønnsdeling, blir også de tradisjonelle kjønnsstereotypene reproduisert. Gutter og jenter får på bakgrunn av dette ulike mestringsopplevelser og erfaringer, og dermed begrensede valgmuligheter på tvers av kjønn (NOU 2019:19, s.20). Et av tiltakene UngIDag-utvalget la frem var at “barn og unge skal oppleve aksept og respekt for den de er uavhengig av kjønn, identitet, kjønnsuttrykk og seksuell orientering” (NOU 2019:19, s.23). På denne måten kan vi også få et samfunn som i mindre grad domineres av kjønnet.

I 2021 kommer debatten om “født i feil kropp” nok en gang. Einar Helgaas skrev et debattinnlegg i Nettavisen om samme tema, hvor han blant annet påpekte at vi må være romslige i forståelsen av kjønn, og viser til hvordan serier som “Født i feil kropp” kan

skape forvirring hos barn og unge. “Vi bør se på det som normalt og uproblematisk å være “guttejente” eller en gutt med jenteinteresser” (Helgaas, 2021). Utfordringene ligger altså ikke bare i de juridiske kjønnskategoriene, men også i mangfoldet av kjønnsuttrykk utenfor disse.

I de senere år har nemlig forslaget om en tredje juridisk kjønnskategori blitt diskutert, og regjeringen skal ta stilling til om et lovforslag skal fremmes i løpet av våren 2023. Opinion som er et av Norges største innsikt- og analysebyråer viser på sin hjemmeside til en undersøkelse som sier at 34% av befolkningen er positive til å innføre et tredje kjønn, men undersøkelsen viser også at annenhver nordmann er uenig (Opinion, 2023).

Flere av disse perspektivene gjør at vi i dag opplever at nye måter å se på kjønn, er i spill i samfunnsdebatten. Vi ønsker å se nærmere på hvordan dette påvirker læremidlene, spesielt i samfunnsfag.

1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Kjønn som begrep har særlig vært utfordret de siste 150 årene i Norge. I takt med samfunnsendringene har nyere forståelser utfordret synet på hva det vil si både å ha, være og gjøre kjønn. I dagens sosiale offentlighet tas kjønn også opp i økende grad både i politiske debatter, tv-serier og stortingsmeldinger. Nye forståelser av kjønn er på spill, og det er utfordrende å trå riktig.

Vårt ønske i denne oppgaven er å utfordre noen av læremiddelforlagene. Hvordan bidrar læremidlene til å sementere eller utfordre en ny forståelse av kjønn? Ikke minst er det en motivasjon til å gå ut i læreryrket med en større kunnskapsbank i møte med mangfoldige klasserom, enn da vi startet arbeidet med prosjektet.

Innledningsvis i kapittelet presenterte vi vår praksisobservasjon. Observasjonen viste for det første hvordan medelevene aksepterte guttens interesse for typiske “jenteting”, men det var også noe de bet seg merke i. Aksepten for gutter som viser interesse for tradisjonelle “jenteting” kan være en indikasjon på at samfunnet utvikler seg i en mer inkluderende retning, men også en indikasjon på at vi ikke er utviklet nok. For det andre

understreker dette betydningen av å ha oppdatert kunnskap og en bredere forståelse av kjønn og kjønnsroller i samfunnet. Det er dette vi ønsker å sette søkelyset på ved å analysere to digitale læremidler og deres forståelse av kjønnsbegrepet.

I denne oppgaven ønsket vi å undersøke hvordan læreplanen omtaler og fremstiller kjønn i undervisning, og kom frem til problemstillingen: *hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Salaby og Skolen?* Her skal vi altså se på hvordan digitale læremidler omtaler og underviser i tematikk knyttet til kjønn, og vi har utarbeidet et forskningsspørsmål som verktøy for å svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålet er:

- Hvordan legger læremidlene til rette for et bredere kjønns mangfold?

Metoden vi vil benytte for å svare på spørsmålene, er kritisk diskursanalyse. Analysen tar utgangspunkt i noen temaer som er utarbeidet i forkant, som vi mener vil være med på å belyse innhold knyttet til kjønn. Vi ønsker å se om læremidlene fremstiller kjønn ut fra et heteronormativt perspektiv, eller om de åpner for et bredere kjønns mangfold. Dette er begreper vi vil komme tilbake til. Som nevnt inkluderes temaet i læreplanen, og sentralt i samfunnsfagopplæringen er arbeid med forståelse av grunnleggende menneskerettigheter, likestilling og demokratiske verdier. Formålet er at elevene skal bli aktive medborgere. En forutsetning for å være en aktiv medborger er kunnskap om samfunnet og politikk. “Gjennom samfunnsfaget får elevene verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Videre skal faget legge opp til kritisk tenkning og et ønske om å søke kunnskap om samfunnet. Dette stimulerer til refleksjon og kan gjøre elevene kompetente til å påvirke verden vi lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Vi vil ta for oss relevante kompetansemål frem til etter 4.trinn som direkte eller indirekte kan knyttes til kjønn.

Læreplanmål etter 2.trinn:

- reflektere over hvorfor mennesker har ulike meninger og tar ulike valg
- samtale om vennskap, tilhørighet og hva som påvirker relasjoner
- beskrive og gi eksempler på mangfold i Norge, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket

Læreplanmål etter 4.trinn:

- samtale om identitet, mangfold og fellesskap og reflektere over hvordan det kan oppleves ikke å være del av fellesskapet
- reflektere over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å påvirke beslutninger

(Kunnskapsdepartementet, 2019b)

1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygging

På grunnlag av oppgavens tema og omfang har vi valgt å se på samfunnsfag og læreplanmål etter 4.trinn. Vi har gjennomført en analyse av samfunnsfag 1-4 i de digitale læremidlene *Salaby* og *Skolen* for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel en, som er presentert ovenfor, inneholder oppgavens tema og aktualitet, bakgrunn for oppgavens utspring, begrunnelse for valg av problemstilling og til slutt hvorfor temaet er relevant for samfunnsfaget i grunnskolen. Del to inneholder oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. I kapittel tre redegjør vi for de metodiske valgene og verktøyene vi har benyttet oss av, forskningsprosessen blir lagt frem og valg og endringer kommer til syne. Til slutt i kapittelet vil de etiske overveielser legges frem. I kapittel fire legges analysen av empirien frem, og i kapittel fem vil dette drøftes og diskuteres. Kapittel seks, og det siste i studien vil inneholde en oppsummering av de viktigste funnene, utfordringer knyttet til læremidlene og tanker for veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven tar vi for oss forskningens teorigrunnlag. Her vil derfor viktige begreper og teorier forklares og settes i sammenheng. Til å begynne med vil vi vise til teori om kjønn, deretter vil vi se på hvordan kjønn og begreper knyttet til kjønn har påvirket opplæringen gjennom historien, altså vise til tidligere forskning med gjennomgang av læreplaner. Videre vil vi gå nærmere inn på læremidler med spesielt fokus på digitale læremidler, da det er denne type læremidler som analyseres i prosjektet. Deretter kommer viktige begreper som makt, interseksjonalitet, heteronormativitet, mangfoldskompetanse, likestilling, normkritisk tenkning og ubehagets pedagogikk inn. Avslutningsvis i denne delen av oppgaven ser vi på historiker, sexolog og forfatter Thomas Laqueurs kjønnsmodell, samt filosofene Simone De Beauvoir og Judith Butlers teorier omkring kjønn.

2.1 Kjønn i samfunnet

Kjønn kan forstås på forskjellige måter, og i Norge bruker vi begrepet “kjønn” både om biologisk og sosialt kjønn. I engelskspråklige land og i Sverige skiller man derimot på sosialt og biologisk kjønn. På engelsk bruker man begrepet “gender” om sosialt kjønn og “sex” om biologisk kjønn, og på svensk brukes begrepene “genus” og “kön” (Bø, 2014, s.19). Det biologiske kjønn er det du er født med, enten som mann eller kvinne, mens det sosiale kjønn er det du utvikler gjennom sosiale møter og i relasjon med andre.

2.1.1 Det sosiale kjønn

Som nevnt finnes det ulike måter å se og tolke begrepet “kjønn” på, men i denne sammenhengen er det det sosiale kjønn som er aktuelt. Dette handler om den siden av begrepet vi utvikler i møte med mennesker og verden, og som blir en del av identiteten vår. Begrepet er dynamisk og har dermed ulik betydning avhengig av hvor du er i verden, hvilken tidsepoke begrepet omtales i og hvem du snakker med. Konteksten er altså avgjørende for hvordan man tolker “kjønn”. Fordi begrepet er i endring og avhengig av kontekst, vil også kjønnsnormene og kjønnsstegnene variere. Å ha

kjennskap til kontekstavhengigheten rundt begrepet “kjønnsnormer” vil derfor være en god inngang til å skape kritisk refleksjon og normbevissthet hos elevene (Røthing, 2020, s.74).

Vi kan si at barn og unge til stadighet forholder seg til kjønn. Dette er fordi de både fortolker, gjør, prøver ut og utforsker kjønn i ulike møter og relasjoner. Fordi kjønn ofte ses i sammenheng med andre faktorer, tenker man kanskje ikke over at det handler om nettopp kjønn. Det kan være i sammenheng med alder, hudfarge, sosial bakgrunn og religion. Kjønn er ofte en sentral komponent når mennesker møtes, og for hvordan vi ser og tolker andre (Røthing, 2020, s.70-71). Vi kan derfor si at kjønn har en sentral plass i samfunnet, og påvirker oss på ulike måter og i ulik grad.

For noen er kjønn ubetydelig, mens for andre helt avgjørende. Det vi vet er at alle mennesker utvikler en kjønnsidentitet gjennom livet, og i samspill med andre får kjønn ulike egenskaper og roller. På denne måten skaper vi kjønnsroller (Røthing, 2020, s.70-71). Lærere er også nødt til å være åpne i møte med elever og forståelsen av kjønn, slik at de legger til rette for et kjønns mangfoldig klasserom.

I dagens samfunn er det nok større plass til de menneskene som ønsker å uttrykke seg på en måte som faller utenfor kjønnsnormen enn det har vært tidligere. Likevel er det noe som gjør at barn og unge opplever å bli møtt med forventninger som begrenser livene deres. Dette viser at vi ikke er i mål med tanken om et likestilt samfunn, og skolen er spesielt viktig i dette arbeidet for barn og unges utvikling (Røthing, 2020, s.90).

2.1.2 Noe annet eller mer enn han eller hun

I arbeidet med et likestilt samfunn med plass til kjønns mangfold blir begrepene binær og ikke-binær også aktuelle. Personer som er ikke-binære identifiserer seg med et annet kjønn enn kvinne eller mann, eller opplever kjønnsidentitet som flytende. Dette betyr at en ikke-binær person ikke kjenner seg igjen i den binære kjønnsforståelsen om at det finnes to kjønn (Jessen, 2022). Grunnen til at dette er spesielt relevant er fordi det utfordrer tokjønnsmodellen og dermed ekskluderer den delen av befolkningen som ikke identifiserer seg som kvinne eller mann. Tokjønnsmodellen vil vi komme tilbake til

senere i teorien. Ifølge Jessen (2022) har det også kommet frem i internasjonale studier at det er flere i den yngre befolkningen som identifiserer seg som ikke-binær. Derav er begrepene enda viktigere i skolen og samfunnet i dag.

Reidar Schel Jessen er universitetslektor ved Psykologisk institutt på Universitetet i Oslo og har intervjuet ungdommer med kjønnsinkongruens. I artikkelen *Ungdommers kjønnsidentitet formes i møte med andre*, skrevet av Tyra Kristiansen Stave, kommer det frem at Jessen hevder det er alt for lite forskning på feltet. Hun skriver videre at Jessen hevder det er oppsiktsvekkende med tanke på hvor subjektivt kjønn er. “Dette handler om hvordan vi opplever å føle tilhørighet, om identitet og selvfølelse” (Stave, 2021). I artikkelen kommer det også frem at behandlingstjenesten for kjønnsinkongruens mottar mellom 200 og 250 henvisninger hvert år fra unge under 18 år, og tallene øker.

Kjønnsinkongruens er en diagnose som omhandler mangelen på samsvar mellom biologisk kjønn, altså kjønn en blir tildelt ved fødsel, og kjønn en identifiserer seg med. Forskjellen på ikke-binære personer og personer med kjønnsinkongruens er at de ikke-binære ikke identifiserer seg som verken mann eller kvinne, mens personer med kjønnsinkongruens opplever at fødselskjønnet og identiteten ikke stemmer overens (Stave, 2021). Her blir enda et begrep relevant, nemlig trans. Trans er en kategori eller en gruppetilhørighet for de menneskene som har en annen seksuell orientering og/eller en annen kjønnsidentitet enn majoriteten. Med andre ord har personen en annen kjønnstilhørighet eller identitet enn den kroppen angir. Dette betyr ikke at alle mennesker med en annen seksuell orientering ser på seg selv som trans, men det er en bevegelse som jobber for et samfunn hvor kjønnsvariasjoner i større grad er akseptert (Jessen, 2021).

For barn og unge som identifiserer seg med noe annet enn de biologiske kjønnene, eller har en kjønnsidentitet som går imot de tradisjonelle kjønnsnormene, kan det være vanskelig å føle på tilhørighet. Hvordan vi forstår kjønn i samfunnet og hva som blir sett på som annerledes, påvirker opplevelsen av utenforskap. Det betyr at normene og forventningene samfunnet har omkring kjønn, også kan påvirke personer med kjønnsinkongruens slik at de faller utenfor i samfunnet. Som nevnt innledningsvis i prosjektet har det vært, og er, debatter omkring kjønn og “født i feil kropp”. Når samfunnet legger opp til forventninger og normer knyttet til kjønn, kan det også føre til at mennesker som ikke opplever at kroppen samsvarer med kjønn ser

kjønnskorrigerer som en utvei. For mange kan denne behandlingen være riktig, men det er like viktig å skape et samfunn med aksept for ulike kjønnsvariasjoner. Som Einar Helgaas skrev i sitt debattinnlegg i Nettavisen: “Vi bør se på det som normalt og uproblematisk å være “guttejente” eller gutt med jenteinteresser” (2021). Vi bør også se på det som normalt å være noe mer eller noe annet enn det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret tilsier. På denne måten skaper vi et aksepterende samfunn med plass til et bredere mangfold.

2.2 Kjønn i læreplanen

Læreplanen skal speile samfunnets oppfattelse av ulike temaer, og i denne sammenhengen er det snakk om kjønn, mangfold og likestilling. Det betyr at læreplanen skal viderefremme de normen og verdiene som samfunnet har, og dermed hva elevene bør mene og lære, som igjen sier noe om hvilken retning samfunnet utvikler seg i (Røthing, 2020, s.80). Læreplanen utvikles altså i takt med samfunnet, og vi skal nå se på hvordan de ulike læreplanene til ulike tider har omtalt og lagt vekt på begrepet. Bygger læreplanene på en heteronormativ kjønnsforståelse?

Vi skal se på hvilke syn samfunnet og derav læreplanen både har hatt og har på kjønn. Utgangspunktet for denne delen, frem til Kunnskapsløftet i 2006, er Åse Røthings analyse av læreplaner fra 2004 som kommer frem i *Kjønn og seksualitet i grunnskolenes læreplaner. Historiske tilbakeblikk og aktuelle utfordringer*.

2.2.1 1939: Kjønnssdeling i skolen

Læreplanen fra 1939 la vekt på en tydelig kjønnssdeling og på hvilken kompetanse gutter og jenter ville være tjent med å besitte, dermed kunnskap basert på deres heteroseksuelle liv. Det var blant annet ulik undervisning for jenter og gutter i faget håndarbeid, hvor jentene ble satt til undervisning i strikking og hekking, mens guttene ble undervist i tresløyd og papirsløyd. Dette er fordi samfunnet på denne tiden hadde en klar mening om hvilke oppgaver de ulike kjønnene skulle utføre, og dermed hva som var viktig for de å ha kunnskap om. I faget kroppsøving ble gutter satt til mer fysiske aktiviteter som krevde teknikk, samspill og taktikk og hvor konkurranse var viktig,

mens jentenes kroppsøving la vekt på sang-lek og ball-lek. I øktene hvor jentene hadde husstellfaget, fikk guttene undervisning i fag som matte og norsk. Dette var fordi det ikke ble sett på som nødvendig at de tilegnet seg denne type kunnskap (Røthing, 2004).

2.2.2 1960: Felles læreplan

I 1960 fikk vi første gang en felles læreplan som var kjønnsnøytral, og husstell-faget ble avskaffet. Samfunnets nye forståelse av kjønn og de tradisjonelle normene stanger mot hverandre, og dette preget også læreplanen. Undervisningen i heimkunnskap og håndarbeid skulle gi elevene kompetanse til å mestre voksentilværelsen, og i læreplanen sto det at de gjennom undervisningen skulle utdannes til å skape et lykkelig familieliv og hjemmeliv. I formingsfaget bar undervisningen preg av heteronormative fremstillinger av kjønn, hvor det var forventet at elevene hadde kjønnsbaserte interesser. Heimkunnskap var et valgfag i 9.klasse, og stort sett alle målene handlet om hvordan bli en god husmor. Heimkunnskap som obligatorisk fag tidligere i undervisningsløpet hadde fokus på hvordan ta vare på en selv, mens da faget ble valgfritt, gikk fokuset over til hvordan ta vare på familien. At det lykkelige familielivet bar preg av et samliv mellom mann og kvinne, kommer ikke spesifikt frem, men det er ingen tvil om at dette var det ønskelige (Røthing, 2004).

2.2.3 1974: Nytt syn på kjønn og seksualitet

Som nevnt i innledningen satte kvinnebevegelsen sitt preg på M74. I læreplanenes innledende generelle del var det et eget kapittel med overskriften “likestilling mellom kjønnene”, og videre står det blant annet at “skolen bygger sin virksomhet på prinsippet om likeverd mellom de to kjønn” (s.23). Mønsterplanen var også spesielt opptatt av at valg for videre utdanning ikke skulle domineres av de tradisjonelle kjønnsnormene, og at kjønnene var likestilte i forhold til arbeidsoppgaver i hjemmet. Likestilling ble også for første gang etablert under skolens prinsipper, men til tross for at det ble nedfelt i en læreplan ble det ikke nødvendigvis gjennomført. Heteroseksuelle familier fremstilles under samfunnsfag 9.trinn “hjem og familie” som den eneste formen for familie hvor stikkord som foreldre og barn, og forlovelse og ekteskap er essensielle. Det nevnes også at det finnes ulike typer familier, men her fremkommer kun eksempler som adopsjon og

skilsmisse, og ikke homofile familier eller familier med foreldre av samme kjønn (Røthing, 2004).

2.2.4 1987: Ingen store endringer

Da den nye læreplanen kom i 1987, var det ingen drastiske endringer rundt tematikken og heteroseksualiteten sto fremdeles sterkt. Fokuset på aksept var likevel større, og en kunne se en endring i synet på homoseksualitet. Det var nå 15 år siden homoseksualitet ble avkriminalisert i 1972, og man begynte å se konturene av en endring i synet på homoseksuelle. Heterofile familier og samliv var fremdeles ønskelig, spesielt med tanke på at partnerskapsloven ikke kom før i 1993. Heteroseksualiteten kommer også frem i kristendomsfaget, og under andre fag hvor temaet familie og partnerskap er relevant. Man får fremdeles inntrykk av at en familie skal bestå av to foreldre av motsatt kjønn, og barn. Likevel skulle alle elevene lære om både heteroseksualitet og homoseksualitet når det kom til samlivslære, og ut ifra dette mener Åse Røthing at læreplanen kanskje kan tolkes som dobbeltmoralisk (Røthing, 2004).

2.2.5 1997: Homoseksualiteten likestilles

Som nevnt kom partnerskapsloven i 1993, noe som resulterte i at læreplanen likestilte heterofile og homofile samliv. Likevel bør det nevnes at kjønnslikestilling ikke lenger var nevnt i den generelle delen av skolens verdigrunnlag, men fokuset endret seg til likeverd og likestilling. Nå var fokuset altså på at mennesket skulle likestilles uavhengig av bakgrunn og legning, og feministenes arbeid på 70-tallet ble mindre synlig. At fokuset lå mer på likeverd, kan minne om en tanke om at kvinner og menn i Norge på dette tidspunktet allerede var likestilte, og kampen for det kulturelle og religiøse mangfoldet fikk større plass. Dersom likeverd av kjønnene handler om å verdsette fremfor å problematisere forskjeller mellom kvinner og menn, kan dette bidra til å opprettholde forestillingen om de naturlige forskjellene. For eksempel forestillingen om at kvinner og menn har ulike posisjoner i samfunnet i forhold til arbeid og inntekt (Røthing, 2004).

2.2.6 2006: Likestilling som verktøy for andregjøring

I LK06 får man inntrykk av det samme som i L97, altså at kjønnslikestillingen er oppnådd, og dermed ikke noe skolen trenger å legge vekt på. Likestillingsarbeidet i denne læreplanen legger opp til å se på likestilling mellom ulike kulturer og legger det frem som et verdispørsmål mer enn et samfunnsspørsmål knyttet til sosiale normer (Røthing, 2020, s.83). Det legges videre opp til å se på likestilling mellom “oss” og “dem”, også forstått som andregjøring. Et eksempel på dette er rapporten for skolens likestillingsarbeid som blant annet sier at fokuset er å se på hvordan andre samfunn og kulturer ikke har likestilling mellom kjønnene på samme nivå som vi har i Norge (Støren et al., 2010, s.98).

Det kommer frem i boken *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning* (2020) av Røthing, at kunnskapsløftet i 2013 ble revidert. Inn i læreplanen kom et kompetansemål i samfunnsfag som sa at elevene skulle beskrive fremveksten av likestilling i Norge og utviklingen i levekår mellom kvinner og menn. Et annet kompetansemål sa at elevene skulle kunne fortelle hvordan kjønnsroller, levekår og måten å leve på har endret seg. Røthing hevder dette er to kompetansemål som trekker linjer til fortiden, og på denne måten inviterer til tanken om at likestilling hører historien til, og ikke lenger er noe som krever politisk fokus (Røthing, 2020, s.84). Videre i den reviderte planen kom begrepet kjønnsroller inn i flere kompetansemål, og begrepet kjønnsidentitet ble styrket. Temaer som grensesetting, seksualitet, vold og respekt for egen og andres kropp ble også omtalt for første gang, og begrepene kjønn og seksualitet ble koblet sammen (Røthing, 2020, s.85-87).

2.2.7 2020: Kontrast mellom læreplanens implementering av kjønn og elevenes uttrykte behov

Revisjonen av kunnskapsløftet i 2013 førte med seg mange endringer og fikk satt viktige begreper på dagsorden. Likevel var det ikke slik at disse ble videreført til fagfornyelsen som kom i 2020. Fagfornyelsen har en smalere tilnærming til kjønn og likestilling, og dette er en læreplan som generelt har færre mål enn de foregående. Dette betyr at målene rommer mer, krever et større tolkningsrom, og undervisningen om viktige temaer kan bli ganske tilfeldig gjennomført. Begrepet kjønnsuttrykk ble for

første gang brukt i en læreplan, og dette kan åpne opp for en ny tilnærming til å se på kjønnsidentitet, kjønnskjøring og tematikk rundt transseksualitet (Røthing, 2020, s.89).

Et av målene etter 4.trinn i naturfag sier også at elevene skal kunne “samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon” (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s.7). Når det snakkes om likheter og ulikheter mellom kjønn, refereres det ofte til kroppslige forhold, og ikke sosiale normer. Det er vanskelig å si konkret hva kjønnsidentitet dreier seg om i et naturfaglig perspektiv, og det blir derfor et tolkningsspørsmål for den som skal undervise.

Videre er det mulig for lærere å drøfte problemstillinger rundt kjønn i noen av målene i samfunnsfag. “Identitetsutvikling og fellesskap” er et av kjerneelementene i faget, og flere av målene inkluderer begrepet identitet. Dette kan igjen knyttes opp mot kjønnsidentitet, da det ene målet sier noe om “variasjoner i identiteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Ved at læreplanen legger opp til et større tolkningsrom, har lærerne mulighet til å undervise om kjønnsidentitet og kjønn som sosial konstruksjon. Imidlertid konkretiserer ingen av målene tematikken.

UngIDag-utvalget var som tidligere nevnt i 2019 med på å utarbeide rapporten *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* og konkluderte med at fagfornyelsen ikke tok utgangspunkt i det barn og unge var opptatt av rundt tematikken. For det første kom det frem i rapporten at barn og unge opplever utfordringer knyttet til likestilling, kjønnsnormer og forståelse av kjønn, og ikke den juridiske delen av begrepet (NOU 2019:19, s.24). I rapporten refererer de blant annet til Linn Isabel Eielsens debattinnlegg i Aftenposten 21.02.2019. Et utdrag fra denne er:

Lær oss at noen liker gutter og noen liker jenter, og at det er greit.

Lær oss at når noen sier nei, så er det også greit.

Lær oss at det ikke er greit å kalle jenter for hore, og at homo ikke er et skjellsord. At man ikke trenger å ta det som et kompliment å bli kalt pulbar.

Lær oss at det ikke finnes noe «boys will be boys» eller «luremus».

Etter en rask kikk innom norske nettaviser ser jeg at vi trenger det. Vi vil ikke bli som generasjonen før oss.

(Eielsen, 2019).

For det andre hevder rapporten at lærere har for lite og utdatert kunnskap. Læreplanen inneholder færre og mer komplekse mål, noe som stiller høyere krav til lærerne enn de foregående læreplanene. Dersom lærere ikke får den kunnskapen de trenger for å kunne undervise i temaene, er det fare for å reprodusere samfunnets fordommer. På grunnlag av dette kom #UngIDag-utvalget med forslaget om at lærere fortjener økt kompetanse og kunnskap på områder som åpner opp for et mer mangfoldig samfunn, og dermed utfordrer stereotyper og heteronormativiteten sier Røthing (Røthing, 2020, s.105).

2.3 Hva er læremidler?

Fagfornyelsen stiller høyere krav til læreres kompetanse, og derfor må man også være bevisst på hvilke valg man gjør når det kommer til bruk av læremidler i undervisningen. For å forstå konkret hva et læremiddel egentlig er, skal vi se nærmere på definisjonen av begrepet. Ifølge forskrift til opplæringsloven, § 17-1 fjerde ledd, defineres læremidler slik: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Opplæringsloven, 1998, § 17-1). Læremidler refererer dermed til alle typer ressurser som er utviklet til bruk i opplæringen, blir brukt regelmessig og dekker elementer i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021). Eksempler kan være bøker, e-bøker, lydbøker, artikler, videoer, animasjoner, simuleringer, presentasjoner, spill, programvare og annet materiale som gir informasjon og kunnskap. Læremidler kan brukes av lærere for å presentere fagstoff for elevene, eller av elevene selv for å lære og øve på et bestemt emne. De kan være analoge eller digitale, og de kan også være tilpasset for å imøtekomme behovene til ulike elever og læringsstiler. Enkelte leverandører av undervisningsmateriell tilbyr sammensatte sett med læremidler som rommer betydelige deler av læreplanverket. Sammenslutninger av trykte læremidler har tradisjonelt blitt referert til som læreverk. Når det gjelder digitale læreverk, refereres det

til “... læringsunivers, digitale univers eller portaler for læremidler.”

(Utdanningsdirektoratet, 2021).

Didaktiske læremidler er materiell som er spesielt utviklet for å støtte undervisning og læring, og som er ment å hjelpe elevene med å forstå og tilegne seg ny kunnskap.

Didaktiske læremidler kan være lærebøker, øvingsoppgaver, lærerveiledninger, digitale verktøy og annet materiell som er designet for å støtte undervisning og læring.

Semantiske læremidler, derimot, er materiell som inneholder informasjon, men som ikke nødvendigvis er spesielt designet for å støtte undervisning og læring. Semantiske læremidler inkluderer for eksempel leksikon, ordbøker, fagartikler, youtube videoer og annet materiell som inneholder informasjon om et bestemt emne

(Utdanningsdirektoratet, 2021). I praksis vil det være en viss overlapp mellom disse to typene læremidler, og mange læremidler kan inneholde både didaktisk og semantisk informasjon. For eksempel kan en lærebok inneholde semantisk informasjon om et bestemt emne, samtidig som den også er utformet for å hjelpe elevene med å forstå og lære om dette emnet på en didaktisk metode.

2.3.1 Hva er digitale læremidler?

Digitale læremidler er digitale læringsressurser som er utviklet for skoleopplæringen og som står i samsvar med læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021). Digitale læremidler refererer til alle typer læremidler som er tilgjengelige i en digital eller elektronisk form, og som kan brukes i undervisning og læring ved hjelp av digitale verktøy og teknologi. Digitale læremidler inkluderer for eksempel e-lærebok, nettressurser som tilhører lærebok, fagnettsteder som har krav om lisensbetaling, pedagogiske programvarer og gratis nettsider som er utviklet spesielt for skoleopplæringen. Det er ikke kun digitale læremidler som blir brukt hyppig i opplæringen, digitale læringsressurser blir også benyttet i stor grad. Det er av den grunn viktig å påpeke at det er forskjell på digitale læremidler og digitale læringsressurser. Digitale læringsressurser skiller seg fra digitale læremidler på den måten at det digitale materiale i hovedsak ikke er utviklet for selve skoleopplæringen, men blir likevel brukt på en didaktisk måte i undervisning av lærere (Utdanningsdirektoratet, 2021). Digitale

læringsressurser inkluderer for eksempel digitalt utstyr, artikler på Store norske leksikon, youtube videoer, og bilder (Wedde, 2018).

Digitale læremidler gir mange fordeler i undervisning og læring. De kan være mer interaktive og engasjerende enn tradisjonelle læremidler, på den måten at de kan inkludere elementer som spill, videoer, simuleringer, animasjoner og andre multimediaelementer. Det kan gjøre læringen mer underholdende og øke elevenes engasjement og motivasjon. De kan også være mer tilgjengelige og fleksible, da de kan brukes når som helst og hvor som helst så lenge man har tilgang til en datamaskin eller en annen digital enhet og internett. Digitale læremidler kan også være mer fleksible og tilpasset individuelle behov, og kan derav gi elevene muligheten til å lære i sitt eget tempo og på en måte som passer deres individuelle læringsstil og behov. Det kan være med på å gi en bedre og mer effektiv læringsopplevelse for elevene. Digitale læremidler gir også muligheten til å følge med på elevenes fremgang og evaluere deres læringseffektivitet (Skolon, 2023; Kopperud, I.M., personlig kommunikasjon med Forlagssjef for Cappelen Damm, 15. mars 2023).

Selv om digitale læremidler har mange fordeler i undervisning, er det også noen ulemper ved å bruke dem i undervisningssituasjoner. En av de største ulempene med digitale læremidler er at de ofte mangler personlig interaksjon mellom lærer og elev. Det kan blant annet være vanskeligere å stille spørsmål eller be om hjelp, når man kun har en datamaskin eller et nettbrett å forholde seg til. Digitale læremidler har også teknologiske begrensninger, som vil si at i enkelte situasjoner så kan det spesielt være utfordrende for elever som ikke har tilgang til en pålitelig internettilkobling eller tilgang til nødvendig teknologi. Det er også lettere for elever å bli distraheret av andre apper eller nettsteder på datamaskinen eller nettbrettet. Konsekvensen av det kan fort bli at elevene ikke fokuserer på oppgaven de skal gjøre. Digitale læremidler kan også være begrenset når det gjelder tilbakemelding fra læreren. Noen digitale læremidler gir ikke umiddelbar tilbakemelding eller tilbakemelding som er like detaljert som det elevene ville fått i en muntlig klasseromssituasjon. I tillegg kan det for noen elever være mindre motiverende enn tradisjonelle undervisningsmetoder. Det kan være fordi elevene føler seg mer engasjert når de samhandler med læreren og andre elever ansikt til ansikt (Kopperud, I.M., personlig kommunikasjon med Forlagssjef for Cappelen Damm, 15.

mars 2023).

2.3.2 Digitale læremidler i skolen

Omsetningen av digitale læremidler har økt i den norske skole. På en annen side så har vi fortsatt lite informasjon om den egentlige praksisen av digitale læringsressurser i selve undervisningen. Dette til tross for at Utdanningsdirektoratet sin spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere i 2020 viser at skolens ledere gir inntrykk for at den digitale infrastrukturen er på plass og at elevenes enheter er av høy kvalitet (Bergene mfl., 2022, s. 43-44). Likevel kan bransjestatistikk fortelle oss noe om digitale læringsressursers omfang i skolen. Organisasjonen, *Forleggerforeningen*, offentliggjør informasjon om hvor mye noen av medlemmene sine, som opererer innen utvikling og distribusjon av læremidler, omsetter for innen læremiddelbransjen. Det gir offentligheten og bransjen et innblikk i omfanget av tilgjengelige digitale læremidler i skolene. Omsetningstallene forteller oss at i grunnskolen året 2021 utgjorde de digitale læringsressursene hele 40 prosent av omsetningen (Forleggerforeningen, 2022, s. 15). På grunn av overgangen til det nye læreplanverket i fagfornyelsen økte samtidig omsetningen av de fysiske læremidlene samme år (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det betyr ikke nødvendigvis at omsetningen speiler den faktiske bruken av læremidlene.

Basert på Forleggerforeningens omsetningstall for 2021, er det på 1.-7 trinn nær halvparten av de digitale læringsressursene som tar for seg tverrfaglig produkter som går utover mer enn ett fag (Forleggerforeningen, 2022, s. 38). På ungdomsskolen er det en fjerdedel som er tverrfaglig av de digitale læringsressursene som ble solgt. Samtidig viser omsetningstallene lite om faktisk bruk av læremidlene i skolen.

Det kommer også frem i Utdanningsspeilet 2022 at Norske skoler vanligvis benytter seg av både trykte og digitale læringsressurser. Nærmest alle ledere i skolen har svart at de bruker digitale læringsressurser (98%) og trykte læringsressurser (93%) på skolen deres. Videre rapporterte 88% av lederne i skolen at de bruker digitale verktøy i undervisningen, og 52% oppgir at de digitale læringsmidlene de bruker ikke er utviklet for bruk i undervisningssammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Regjeringen har utarbeidet en digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017-2021.

Der et av delmålene er at den enkelte elev skal ha muligheten til å benytte seg av et variert og større materiale av digitale læringsressurser som kan tilpasses ut ifra deres behov (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). For å oppnå dette målet om et variert og større materiale av digitale læringsressurser som kan tilpasses til forskjellige behov i undervisningen, har Utdanningsdirektoratet etablert tilskuddsordningen for innkjøp av digitale læringsverktøy. I Utdanningsspeilet 2022 står det at tilskuddsordningen gikk ut på at kommunene mottok 50 millioner kroner til kjøp av digitale læringsverktøy i 2021, og 60 millioner i 2022. Utover dette har Utdanningsdirektoratet i tillegg bevilget 100 millioner ut til kommunene i 2021 til kjøp av nye læringsressurser til fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Lærere har stor påvirkning på hvilke læringsverktøy som blir kjøpt inn i skolen. Ifølge Utdanningsdirektoratet sin spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere i 2021 er det hovedsakelig lærerteamene og ledelsen på hver enkelt skole som gir forslag til læringsressurser (Bergene mfl., 2021, s. 67-68). Studien viser også at i kommuner som er større, er det mindre vanlig at valg av læringsverktøy gjøres av lærerne selv sammenlignet med mindre kommuner (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.4 Makt

Makt er et viktig begrep innenfor sosiologi og sosialantropologi, men det er utfordrende å gi en entydig definisjon (Aanesen, 2021). Flere teoretikere har ulike tilnærminger. En velkjent definisjon av maktbegrepet er knyttet til en av sosiologiens viktigste klassikere, Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920) (Veiden, 2020, s. 11). Han har definert makt som «muligheten for å påtvinge andres atferd ens egen vilje» (Østerberg, 2003, s. 115). Weber beskrev blant annet makt på individnivå og mente det handlet om hvordan man, til tross for noens motstand, kan tvinge gjennom sin egen vilje med de midlene som er til rådighet (Weber et al, 2000, s.51). Han mente at makt handlet om samspillet i relasjonene mellom mennesker. En begrensning ved Webers definisjon og forståelse av maktbegrepet er at den kan være for snever. Makt kan eksistere selv om den ikke er kjent eller erkjent av de som blir påvirket. Det er mulig å manipulere andre til å handle på en bestemt måte uten at de er klar over det (Aanesen, 2021). Statsviter, Robert Alan Dahl (1915-2014), utvidet Webers definisjon av makt. Han definerte makt med

utgangspunkt i at A og B er aktører slik: «A har makt over B i den grad han kan få B til å gjøre noe han ellers ikke ville gjort.». Ut ifra denne definisjonen vil makt være at A kan påvirke hva B gjør, men på en annen side også at A kan hindre B i å gjøre bestemte ting (Engelstad & Thorsen, 2022).

Videre var Weber opptatt av legitim makt, og understreket viktigheten av at maktforhold er preget av legitimitet. Det innebærer at det oppfattes som rettferdig og akseptabelt at overordnede kommanderer underordnede. Dag Østerberg siterer Weber i tilknytning til dette i sin bok, *Sosiologiens nøkkelbegreper*, «...at all makt, ja enhver livs sjanse overhode, har behov for å rettferdiggjøre seg selv» (Østerberg, 2003, s. 115). Begrunnelsen vil være at A har en bemerkelsesverdig posisjon, enten det er som eier av en bedrift, gjennom personlig appell eller innsikter som er spesielle. Når makten fremstår som legitim, som den gjør her, blir den mer virkningsfull fordi A ikke hele tiden trenger å overvåke at B gjør det som forventes. I de fleste tilfeller vil B utføre «oppgavene» av seg selv når makten er anerkjent som legitim (Engelstad & Thorsen, 2022).

En utfordring med både Weber og Dahl sin definisjon av maktbegrepet er at de primært fokuserer på makt som en relasjon der enkeltpersoner eller grupper har makt over andre. Imidlertid kan makt også omfatte sosiale strukturer og evnen eller kraften til å fremme egne interesser (Aanesen, 2021). Dette kan knyttes til Michel Foucault som vi skal se nærmere på.

2.4.1 Foucault om makt og språk

Den franske sosialfilosofen Michel Foucault (1926-1964) er særlig kjent for å ha beskrevet sammenhengen mellom makt og kunnskap. Eirik Bjørge har skrevet artikkelen *Michel Foucaults bidrag til forståelsen av «makt»*. I artikkelen hevdet Bjørge at Foucault argumenterer for at vi må se på makt på en annen måte enn den tradisjonelle tilnærmingen som tar utgangspunkt i store institusjoner der det utøves makt. Eksempler vil være folkeforsamlinger, domstoler og regjeringer (Bjørge, 2009, s. 302). Ifølge Foucault betraktes dette perspektivet som den “juridisk-diskursive maktforestillingen” (Foucault, 1995, s. 93). Han viser til at maktforhold er langt mer komplekse og eksisterer i ulike former og nivåer i samfunnet. Makten kan ikke begrenses til et bestemt

sted eller en spesifikk autoritet som utøver den (Bjørge, 2009, s. 314). Dermed utfordret Foucault denne tradisjonelle oppfatningen ved å påpeke at det som kommer mellom oss og virkeligheten, spiller en avgjørende rolle i hvordan vi oppfatter virkeligheten. Videre hevdet han at det som kommer mellom oss og virkeligheten er språket, eller diskursen. Diskursen består av et sett av utsagn og praksiser som blir innskrevet av institusjoner og som etablerer hva som oppfattes som virkelig. Det betyr at alle våre sanseinntrykk og oppfatninger blir filtrert gjennom språket og diskursen, og dermed blir virkeligheten konstruert og presentert for oss gjennom denne prosessen (Bjørge, 2009, s. 305-306). Bjørge konkretiserer prosessen slik:

I Foucaults prosjekt er det ikke leting etter sannhet og den ene, sanne virkelighet som er avgjørende, men en leting etter hvorfor noe fremstår for oss som den ene, sanne virkelighet – og den makt som ligger i dette – som er det sentrale. (Bjørge, 2009, s. 305)

Ifølge Foucault ligger makten i språket og i de mulighetsbetingelsene som definerer hva som er “sant”, “normalt” eller akseptabelt (Bjørge, 2009, s. 314). Språket og diskursen spiller altså en viktig rolle i maktutøvelsen ved at de fastsetter hva som anses som normale eller akseptable handlinger, tanker og verdier. Gjennom diskursen blir visse ideer og perspektiver privilegert, mens andre blir marginalisert eller undertrykt. Dette skjer ofte uten at vi er bevisst på det, da diskursive normer blir internalisert og oppfattes som selvsagte sannheter (Bjørge, 2009, s. 305). Diskursene skaper en subtil strøm av makt i alle menneskelige relasjoner. For å få en bedre forståelse av maktbegrepet argumenterer Foucault for at vi nettopp må erkjenne at makten er til stede overalt. Det er en mer kompleks og diffus kraft som gjennomsyrrer alle aspekter av samfunnet. Makt kan ikke begrenses til spesifikke institusjoner, strukturer eller enkeltpersoner med definerte roller. I stedet er makt navnet vi gir til den komplekse strategiske situasjonen som oppstår i et gitt samfunn (Bjørge, 2009, s. 314; Foucault, 1995 s. 104).

Ved å analysere språket og diskursen kan man avdekke hvilke former for makt og undertrykkelse som opererer i samfunnet. Foucaults diskursanalyse fokuserer på representasjoner, det vil si hvordan ting og fenomener fremstår for oss gjennom språket og diskursen. Det handler ikke bare om å avdekke hvem som har makt over hvem, men også å undersøke hvordan makt blir utøvd gjennom konstruksjonen av virkelighet og

kontroll over hva som blir sett på som sannhet. Ved å erkjenne språkets og diskursens betydning i maktutøvelsen kan man belyse hvordan maktrelasjoner opprettholdes, og hvordan visse ideer og perspektiver blir hegemoniske. Det å studere språket og diskursen gir oss innsikt i hvordan makt blir institusjonalisert og internalisert, og hvordan det påvirker våre oppfatninger, handlinger og identiteter. Dermed blir språket og diskursens viktige verktøy i forståelsen av makt, da de avslører de skjulte mekanismene som operer bak maktutøvelsen og hvordan makt blir konstruert og opprettholdt gjennom språklige og diskursive praksiser (Bjørge, 2009, s. 305-306).

2.4.2 Foucault om makt, seksualitet og kjønn

Videreutviklingen av Foucaults teorier om makt og språk åpnet opp for en ny forståelse av maktens rolle i ulike aspekter av samfunnet. Analysene hans stoppet dermed ikke ved språket alene. Han utvidet sitt perspektiv og utforsket også maktens betydning innenfor området seksualitet. I Foucaults verk *Viljen til viten* problematiserer han historien om seksualitet fra 1600-tallet til sin samtid. Han utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av seksualitet som undertrykt, og argumenterer for at seksualitet er et konstruert objekt og en historisk konstruksjon. Foucault avviser ideen om at seksualitet har vært undertrykt og forsømt siden 1600-tallet (Bjørge, 2009, s. 310-311).

En sentral figur i Foucaults analyse er den katolske kirkens skriftemål. Bekjennelsen i kirken har vært en viktig teknikk for å produsere sannhet, og den har spredt seg til andre områder av samfunnet, inkludert rettsvesenet, medisinen, pedagogikken, familieforholdene og kjærlighetsrelasjonene. Bekjennelsen har blitt en vanlig måte å snakke om seksualitet på, og det har ført til en omfattende iscenesettelse og språkliggjøring av seksualitet (Bjørge, 2009, s. 311-312).

Foucault utfordrer også den binære modellen som antar at det er en undertrykker og en undertrykt når man snakker om undertrykkelse. Han argumenterer for at makten ikke er konsentrert hos en bestemt gruppe eller institusjon, men snarere en effekt som skaper og identifiserer visse individer, kropper, handlinger og diskurser. Individet er ikke en passiv mottaker av makt, men snarere et resultat av maktens virkning. Makt og seksualitet er tett sammenvevd og opererer gjennom ulike strategier og diskurser. Foucaults sentrale poeng er at seksualitet og kjønn er sosialt konstruerte og historiske

fenomener. Seksualitet er ikke en essens eller en fastsatt realitet, men snarere et produkt av historiske forhold og diskurser. Det samme gjelder kjønn, som ikke er noe i seg selv, men blir formet gjennom språkliggjøring og iscenesettelse (Bjørge, 2009, s. 312-313).

Når det gjelder seksualitet og makt ønsker Foucault å utfordre etablerte oppfatninger og åpne opp for nye måter å forstå seksualitetens historie og dens komplekse forhold til makt (Bjørge, 2009, s. 310).

2.4.3 Makt i opplæringsfeltet

Mektige tekster kan være både læreplaner, opplæringsloven og stortingsmeldinger for eksempel, men det kan også være lærebøker, læremidler og medietekster. Noen tekster, som de førstnevnte, har makt i den forstand at de styrer noe. Samfunnet forventer at skolen følger opplæringsloven og læreplanen, på lik linje som det forventes at Stortinget følger sine lover og regler. Andre tekster er mektige fordi vi tildeler dem makt. Det gjør man ved å bruke dem eller ved at vi omgir oss dem i hverdagen. Her kommer altså læremidlene inn (Bjørhusdal, 2020, s.162-163).

Fordi lærebøker og læremidler er mektige tekster, er det spesielt viktig at vi forsker på dem. De styrer mye av innholdet i hele opplæringsfeltet, og det er derfor avgjørende at de utgir sann og riktig informasjon, og ikke diskriminerer eller trakasserer noen. I dag er lærere i den situasjonen at de har flere forlag å velge ut læremidler fra, og i tillegg åpner internett opp for muligheten til å innhente annen kunnskap. Mye av ansvaret ligger dermed på lærerne og deres valg av pensum, også kalt metodefrihet. For det andre kan man si at fagfornyelsen legger mye av ansvaret over på lærerne når det kommer til valg av fremgangsmåter og metoder som kan brukes for at elevene skal oppnå læreplanmålene.

2.4.4 Ubalanse i maktforholdet mellom lærer og elev

Tradisjonelt har læreren hatt makt over hvilken kunnskap de velger å videreformidle til elevene, men for mange elever var også lærerens ord "lov". Med dette mener vi at man tidligere oppfattet den kunnskapen lærerne formidlet som sann og riktig, uten nødvendigvis å være spesielt kritiske til den. Maktbalansen mellom lærer og elev kan

tolkes på ulike måter, men at det fremdeles er et skjevt forhold er det ingen tvil om. I boken *Læreren i etikkens motlys* refererer Bergem til den tidligere rektoren Erling Kristvik og sier at han mente lærere satt med tre former for makt. Den første formen kalte han for den formelle makten, og det innebar makten som var knyttet til selve lærerrollen og handlet i stor grad om hvordan lærere valgte å utforme og styre læringsaktiviteter (Bergem, 2011, s.34-35). Den neste kalte han for den faglige makten, som omhandlet læreres makt til å dele kunnskap, noe som gjorde at lærere tidligere hadde høy status. Ofte satt de på kunnskap som få andre satt på, og denne nyttige kunnskapen ville elevene kun få kjennskap til gjennom lærerens innsats. Den tredje og siste formen for makt omtalte han som den karismatiske makten. Ifølge Kristvik handlet dette om lærerens personlighet og evne til å få elevene til å vokse i hendene deres. Altså var det i all hovedsak snakk om den sterke læreren (Bergem, 2011, s.35).

Ikke bare har lærere i et klasserom makt over sine elever og kunnskapen de formidler, men de har også makt over hverandre som mennesker i et sosialt samfunn. Knud Ejler Løgstrup var en dansk teolog, religionsfilosof og professor i etikk ved Aarhus Universitetet fra 1943 til 1976. Han var kjent for verket *Den etiske fordring* (1956) (Elstad, 2023). Han hevdet blant annet at man alltid holder noe av en annens liv i sin hånd når man har med et menneske å gjøre. Det betyr ikke nødvendigvis at man har makt over et annet menneske i negativ forstand, men det avgjørende er hvordan man velger å benytte seg av makten. Man kan velge å holde andre nede, eller å bygge andre opp. Dette kan overføres til klasserommet hvor læreren har mulighet til å benytte makten sin til å fristille og stimulere elevene til utvikling, vekst og selvstendighet slik som makten i skoletradisjoner er ment til (Bergem, 2011, s.35-36).

2.5 Kritisk mangfoldskompetanse og inkludering

2.5.1 Det interseksjonelle perspektivet

Interseksjonalitet er et begrep i forståelsen av samspillet mellom kjønn, seksuell orientering, etnisitet og klasse, og hvordan dette påvirker menneskers livsvilkår. Det å være hvit og heterofil innebærer et sett privilegier som følge av majoritetsposisjonen, mens å være bifil og mørk i huden bærer med seg andre privilegier. For å forstå hvordan dette utspiller seg trenger vi flere lag med informasjon. Vi må vite hva det vil si å være

mørk eller lys, heterofil eller bifil, og hvilken betydning samspillet av de ulike kategoriene får (Norheim, 2021, s.287). Det kan ofte ses i sammenheng med makt og belyser hvordan ulike kategorier spiller sammen på ulike måter. Sosiale kategorier, eller differensieringsprinsippet former og skaper hverandre, og for å forstå utsatthet og diskriminering må man se på hvordan disse forholdene sees i sammenheng med hverandre (Røthing, 2020, s.50). En åpen interseksjonell tilnærming i skolen er derfor et helt avgjørende begrep i arbeidet med kritisk mangfoldskompetanse og inkludering (Røthing, 2020, s.52).

Ordet interseksjonalitet har ifølge professor Toril Moi sitt opphav i den amerikanske rettsprofessoren Kimberlé Crenshaw, med utgangspunkt i svarte kvinners situasjon i USA (Bergstrøm, 2014). Det er mange meninger knyttet til begrepet, og Crenshaw selv mener det er en metafor med hensikt å motvirke “...the tendency to treat race and gender as mutually exclusive categories of experience and analysis” (1989, s.139) og videre viser hvilke ulemper det kan føre med seg å ikke tenke kategorier i sammenheng. Moi mener derimot at begrepet er overteoretisert og for mange mennesker, uforståelig (Bergstrøm, 2014). Hensikten med begrepet er likevel at forskeren skal få en metafor som bidrag til å tenke på tvers av kategorier (Davis, 2011, s. 49). Det interseksjonelle perspektivet sier nemlig noe om hvordan noen mennesker har privilegier som andre mennesker ikke har. Dette er på bakgrunn av menneskets identitetsmarkører. Interseksjonalitet er et verktøy i arbeidet med å forstå hvordan ulike identitetsmarkører og normene som følger med, henger sammen og produserer hverandre gjensidig. Disse kan gi privilegier, eller mangel på privilegier i gitte kontekster. Eksempel på identitetsmarkører er seksualitet, hudfarge, kjønn og klasse (Norheim, 2021, s.287).

Heteronormativitet er et eksempel på privilegier knyttet til identitetsmarkører, og et begrep som for kjønnsforskning og kjønnspolitikk har fått stor betydning. For det første handler det om hvilke privilegier heteroseksuelle mennesker har, og hvordan mennesker med andre seksuelle identiteter og relasjoner blir sett på som noe uønsket eller unormalt. Innenfor feltet analyserer man områder som kjærlighet, sex, tiltrekning, familie, praksiser, lover og media. For det andre har heteronormen hatt stor betydning både for partnerskapsloven og ekteskapsloven i Norge, som gir likekjønnede rett til å gifte seg (Norheim, 2021, s.299-300). Grunnen til at akkurat det interseksjonelle blikket på heteronormativitet er aktuelt i denne oppgaven, er nettopp fordi det er så utbredt. Å

være heteroseksuell, altså å være interessert i mennesker av motsatt kjønn, er den vanligste formen for tiltrekning. Familier bestående av en mor og en far er den vanligste formen for familier, og ekteskap mellom mennesker av ulikt kjønn er den vanligste formen for ekteskap (Røthing, 2020, s. 46-47).

Det er diskurser som bestemmer hva som er vanlig i et samfunn og hva som er annerledes eller unormalt, også kalt samfunnsdiskurser. Teoretikeren Judith Butler var spesielt opptatt av dette, og hun vil vi komme tilbake til senere. Fordi diskursene bestemmer hva som er vanlig i et samfunn er det nødvendig å se på heteronormative fremstillinger med et normkritisk blikk for å forstå hva privilegiene gjør med et samfunn og menneskene. Normkritisk tenkning kommer vi også tilbake til litt senere.

2.5.2 Å forstå samfunnet gjennom kritisk mangfoldskompetanse

Begrepet mangfold henger tett sammen med kjønn, og sier noe om hvilke mennesker vi inkluderer i samfunnet. Skolen har i oppgave å skape et mangfoldig samfunn, ikke bare gjennom aksept, men også ved å øke mangfoldet. Derfor er det viktig at man som lærer er åpen, aksepterende og fleksibel rundt temaet og i møte med elever (Røthing, 2020, s.71). Det er heller ingen tvil om at barn i dag vokser opp i mangfoldige samfunn. Dette gjør at det er viktig for elevene å utvikle kunnskap rundt kritisk mangfoldskompetanse. Ofte når man hører begrepet mangfold tenker man på kulturelt mangfold, og det er også det kulturelle mangfoldet som fremheves i den nye læreplanen, men det ligger mye mer i begrepet. Det er ulike meninger og perspektiver på selve mangfoldsbegrepet. Mangfold kommer i form av ulikhet, forandring og kompleksitet, og mangfoldighet er noe vi alle uttrykker og befinner oss rundt hele tiden. Hvert enkeltmenneske signaliserer og utgjør noe særegent og mangfoldig på forskjellig vis (Røthing, 2020, s.16). Eksempler på forskjellighetene er kultur, klær, seksuell orientering, religion, funksjonsnedsettelse og interesser. Det gjør at vi føler tilhørighet til ulike grupper og skaper kompleksitet i samfunnet (Røthing, 2020, s.16).

Mangfold henger også tett sammen med det overordnede temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen, fordi det handler om representativitet og dermed følelsen av å *være noen* i et samfunn. Hvis man ikke er representert, hvorfor skal man da ha troen på at man er en «deltaker» i samfunnet?

Mangfoldskompetanse innebærer blant annet bevissthet og kritisk tenkning i forbindelse med maktforhold. Det handler videre om å få en bedre forståelse av samfunnet, å evne og se sammenhenger mellom ulike fenomener og mellom ulike mangfolds-faktorer. Dette kalles ifølge Røthing for differensieringsprinsippet (Røthing, 2020, s.23). Ofte kan samfunn preges av forholdet mellom “oss” og “dem”. Dette kan skape en distanse mellom mennesker, noe som kan bidra til andregjøring og diskriminering. Det blir særlig brukt i sammenhenger hvor man for eksempel sammenlikner ulike minoriteter i samfunnet med majoriteten, eller heterofile og homofile. Når man jobber med mangfoldskompetanse, er hensikten å bli bevisst på hva som skjer i ulike prosesser og relasjoner som gjør at vi opprettholder nettopp denne forestillingen om “oss” og “dem”. Hvilke maktforhold og stereotypier vi videreformidler og reproducerer er spesielt viktig i skolen (Røthing, 2020, s.22). Her blir også likestilling og likeverd relevant, fordi det blant annet sier noe om at alle mennesker skal ha like forutsetninger i livet, uavhengig av for eksempel kjønn og legning.

2.5.3 Er kjønnslikestilling oppnådd?

Begrepet likestilling går igjen i stort sett alle deler av denne oppgaven, men hva betyr egentlig likestilling? Røthing hevder likestilling kan forstås fra to ulike perspektiver. Det ene perspektivet omhandler den juridiske likestillingen som sier noe om at man rettslig skal behandles likt uavhengig av bakgrunn. Det andre perspektivet for likestilling handler om at mennesker skal ha muligheten til å ta frie og uavhengige valg, og på denne måten leve slik de selv ønsker (Røthing, 2020, s.74). Her handler det ikke om at forskjellene mellom kvinner og menn skal fjernes, men man har et ønske om å unngå dominans og undertrykkelse. Likestilling handler dermed om at alle skal ha like rettigheter og muligheter på alle vesentlige livsområder. Videre er likestilling en menneskerett, da alle mennesker har rett til å leve et liv uten undertrykkelse og diskriminering. Begrepet er en del av bærekraftsmålene og er mye omtalt i dagens samfunn. FN og store deler av verden jobber hver dag for at verden skal bli mer likestilt. Spesielt mye omtalt er rettighetene til kvinner og barn (Forente Nasjoner, 2021).

I denne oppgaven vil vi snakke om likestilling i forbindelse med kjønn, og dermed vil begrepet kjønnslikestilling være aktuelt. Kjønnslikestilling oppnås når ingen mennesker blir diskriminert på bakgrunn av kjønn, og når mennesker kan leve frie liv uavhengig av kjønnsmarkører. Først når dette skjer har vi oppnådd kjønns mangfold og kjønnsrettferdighet (Røthing, 2020, s.74).

I dag har kvinner formelt sett samme rettigheter som menn når det gjelder arv, eierskap, stemmerett og utdanning i Norge. Diskriminering basert på kjønn er også forbudt ved lov. På denne måten kan det hevdes at likestilling mellom kjønnene er oppnådd. Likevel kan kjønn på ulike måter påvirke hvordan mennesker blir møtt og forstått, samt hvilke muligheter som oppfattes som tilgjengelige. Kjønn kan ha betydning for hvordan dører åpnes og lukkes, og det er fortsatt store forskjeller mellom kvinner og menn når det gjelder posisjonen i arbeidslivet. Forskning viser også at kvinner og menn i ulik grad evner å vise følelser, dette kommer frem i rapporten *jenterom, gutterom og mulighetsrom* (NOU:19 2019, s.197). Det er også store forskjeller når det kommer til makt og innflytelse. På bakgrunn av dette er det viktig å diskutere hvordan kjønn får betydning i ulike sammenhenger, og hvordan kjønn sammen med andre faktorer kan påvirke barn, unge og voksnes liv (Røthing, 2020, s.77).

Røthing hevder at likestilling mellom kjønn delvis har vært rettet mot kjønnstilling. Denne måten å forstå kjønn på kan hindre diskusjoner som er elementære for betydningen av nettopp kjønn, og at mangfold blir tilslørt. På en annen side kan kjønnstilling være nyttig for å få oversikt over kjønnsbalansen i ulike sammenhenger, som for eksempel i arbeidslivet eller i politikken. Dette kan være en viktig indikator på likestilling, og kan bidra til å avdekke eventuelle skjevheter og mangler som må rettes opp. Telling av kjønn kan også være nyttig for å identifisere og forstå forskjeller mellom kjønnene, og kan gi grunnlag for videre forskning og politiske tiltak (Røthing, 2020, s.77-78).

På samme måte som at kjønnstilling kan bidra til urettferdighet og skjevhet, kan en i noen sammenhenger også forbinde det med rettferdighet. Hvis det er lik representasjon av ulike grupper, som kvinner og menn, kan dette i noen sammenhenger oppfattes som rettferdig, for eksempel av biologiske grunner. Det kan være gode grunner til å se på ulike grupper og hvordan de representeres, samtidig som det bygger på en

grunnleggende forskjellstenkning som Røthing ser på som problematisk. Hvilke grupper skal representeres og hvilket utgangspunkt skal man ta? Er det tilhørighet basert på kjønn, etnisitet eller sosial bakgrunn? Alle kategoriene er like viktige på hver sin måte, og dermed kan kjønnsstilling sees på som et komplekst begrep (Røthing, 2020, s.77-78).

Samtidig kan kjønnsstilling være problematisk for de menneskene som ikke identifiserer seg som verken mann eller kvinne, som vi tidligere har vært inne på. Videre kan fokuset på kjønn i seg selv være problematisk fordi det kan skape og opprettholde stereotyper og kjønnsroller i samfunnet. Kjønnsstilling kan skape en idé om at alle kvinner er like, og at alle menn har noe til felles. På same måte kan det også skape en idé om at kvinner og menn er ulike hverandre. Det kan føre til at andre faktorer som for eksempel etnisitet, klasse, funksjonsnedsettelse og seksuell orientering blir oversett eller undervurdert. Derfor er det som nevnt tidligere, viktig at kjønn blir sett i sammenheng med andre kategorier, altså det interseksjonelle perspektivet. Det vil være fordeler og ulemper ved å bruke kjønnsstilling som verktøy for likestilling mellom kjønn. For å kunne bruke det som en faktor i arbeid med likestilling og mangfold er det derfor viktig å være bevisst på begrensningene og konsekvensene det kan ha (Røthing, 2020, s.77-79).

2.5.4 Kjønnsligestilling i praksis

Velferdsforskningsinstituttet NOVA har utarbeidet en rapport som heter *Ungdom, kjønn og fritid*. Rapporten tar for seg utfordringer omkring likestilling som barn og unge møter på ulike arenaer i livet. Rapporten er skrevet på oppdrag fra UngIDag-utvalget og tar utgangspunkt i *Ungdom i endring*-studien hvor det er gjort intervjuer av ungdommer på 13 år. Hensikten med det er å få innsikt i hvordan det er å være ungdom i dagens samfunn, og hvordan ulikheter mellom ungdommene oppstår og reproduseres (Eriksen & Seland, 2019, s.3). Rapporten tar som nevnt for seg ungdommer og deres fritid, men den er likevel interessant i forbindelse med denne studien. Det er fordi rapporten viser hvordan samfunnets normer og forventninger gjør kjønn til en faktor, og hvordan dette igjen påvirker ungdommene i deres valg. Det kommer blant annet frem at det er anslagsvis like mange jenter som gutter som holder på med organiserte aktiviteter på fritiden. Det kommer også frem at fritiden er kjønnsdelt, og det er sjeldent noen på

idrettsarenaen krysser kjønnsgrensa (Eriksen & Seland, 2019, s.7). Rapporten viser også at denne kjønnsdelingen i stor grad er knyttet til vennskap og sosial tilhørighet. Mange ungdommer velger den samme fritidsaktiviteten som sine venner, og ungdommene har stort sett venner av samme kjønn (Eriksen & Seland, 2019, s.8).

Rapporten viser, ikke overraskende, at det er flere gutter enn jenter som spiller fotball, og fotballen har en opphøyd posisjon. Ingen fritidsaktivitet på jentesiden har den samme posisjonen, og det ser ut til at jenter står friere i valg av aktivitet enn guttene. Rapporten viser at dersom jenter velger idretter som domineres av gutter, føler de på en slags mestring og får mer selvtillit, mens det er svært få gutter som tar samme type valg (Eriksen & Seland, 2019, s.9). Det betyr at det kan oppleves som en større barriere for guttene å velge jentedominerte idretter. Det kommer også frem i rapporten at det er mindre utfordrende for inaktive jenter å opprettholde det sosiale livet, enn det er for inaktive gutter (Eriksen & Seland, 2019, s.9). Det skal sies at lokale kontekster spiller inn på denne uttalelsen, og lokalmiljøet vil ha betydning for hvordan venner og miljø orienterer seg.

Funnene vi har lagt frem nå viser hvordan fritidsaktiviteter i stor grad er kjønnsdelt, og videre at det kan oppleves mer utfordrende for gutter å krysse kjønnsgrensa, enn det er for jenter. Kjønnsdeling i idretten er noe man kanskje i mange sammenhenger tar for gitt. Det kan være fordi en føler tilhørighet til en av gruppene, eller at en tar utgangspunkt i de biologiske forskjellene mellom kjønnene. Det vil derimot være en utfordring med kjønnsdelte fritidsaktiviteter dersom en skal legge til rette for et samfunn hvor alle kjønn aksepteres, og hvor målet er kjønnslikestilling. Fritiden og fritidsaktiviteter er en stor del av barn og unges liv, og vil sammen med skolen være arenaer hvor likestilling blir særlig relevant å diskutere. Videre vil vi derfor se på hva rapporten har lagt frem som konsekvenser knyttet til kjønnslikestilling blant barn og unge.

Rapporten tar utgangspunkt i samfunnsdeltakelse på like vilkår når de ser på hvordan kjønn likestilles på fritidsarenaer. De bygger funnene sine på symbolske og materielle strukturer, og rapporten innebærer både muligheten de unge har på fritidsarenaer, og valgene de tar (Eriksen & Seland, 2019, s.17). De materielle strukturene bygger blant annet på tilgjengelighet og muligheter. Rapporten viser til at det er forskjellsbehandling

knyttet til kjønn på noen områder. Blant annet vises det til et oppslag hvor guttefotballen prioriteres i større grad, og det kommer frem at kvinnelige toppidrettsutøvere også har påvist kjønnsforskjeller. Kvinners muligheter er i større grad begrenset og derfor satses de mindre på (Eriksen & Seland, 2019, s.60). Vi vet også at mannlige fotballspillere i toppserien tjener mye bedre enn kvinnelige fotballspillere i toppserien. Fotballkamper på herresiden får også bredere omtale og mediedekning, og dermed kan en si at samfunnet legger opp til en kjønnsnorm knyttet til toppfotball.

Samfunnet er også preget av noen symbolske strukturer som får konsekvenser for muligheter og valg for den enkelte. Disse innebærer blant annet forventninger og normer knyttet til kjønn. I rapporten konkluderes det med at det er sannsynlig at de symbolske strukturene omkring kjønn påvirker barn og unges valg av fritidsaktivitet. Det er trygt å velge den aktiviteten som vennene holder på med. Når man velger kjønnslikt, kan det også gi en bekreftelse på at en gjør det som er riktig ut fra sitt biologiske kjønn (Eriksen & Seland, 2019, s.10).

Vi har nå vist til hvordan kjønnslikestilling ikke utfordres i fritidsaktiviteter og dermed ikke omfavner kjønns mangfoldet. Mange fritidsaktiviteter og idretter legger opp til at du er enten han eller hun, og dermed ekskluderes alle de menneskene som identifiserer seg som ikke-binære. På den ene siden skal skolen og læreplanen speile samfunnets utvikling, og likestillingsarbeidet i skolen er viktig for å oppnå inkludering og mangfold. På en annen side legger deler av samfunnet opp til en kjønnsdeling basert på tokjønnsmodellen og ekskluderer kanskje alle de menneskene som identifiserer seg med noe annet?

På samme måte som man kan bruke normkritisk tenkning for å avdekke heteronormative holdninger i samfunnet, kan man også bruke normkritisk tenkning for å få kompetanse om mangfoldet i tekster og likestilling i samfunnet. Derfor ønsker vi å benytte perspektivet i analysen av læreverkene.

2.5.5 Normkritisk tenkning, en investering i elevenes fremtid

Normkritisk tenkning er et begrep som vokste frem i Sverige tidlig på 2000-tallet (Røthing, 2020, s.52). Det er et perspektiv som inviterer til å kritisk undersøke ulike

prosesser som skaper og opprettholder visse privilegier i bestemte kontekster. Det handler altså om å trene opp elevene til å undersøke privilegier basert på seksualitet, kjønn, hudfarge, religion, sosial bakgrunn, hudfarge og liknende. Normkritisk tenkning handler rett og slett om å være normbevisst. Dette innebærer å være bevisst på samfunnets normer, og dermed kunne utfordre de for å bidra til mindre diskriminering og andregjøring (Røthing, 2020, s.53).

Ved å utfordre de stereotypiene eller heteronormative holdningene som skaper rom for diskriminering og utenforskap, er målet å skape et tryggere psykososialt skolemiljø. Hvis man skal nå målet om å endre normer i et samfunn, holder det ikke at elevene lærer om betydningen av begrepet i skolen, det er også nødvendig at de forstår sammenhengen i det store bildet. Altså at elevene har kompetansen til å relatere det til samfunnsmessige maktrelasjoner som påvirker oss hver dag, og tar det med seg videre i livet (Kalonaityté, 2014, s.8). Det er snakk om å skape en endring i holdninger og en ryggmargsrefleks som vil være med dem livet ut (Røthing, 2020, s.53). For å oppnå dette kreves en integrert og gjennomgående pedagogisk innsats, og et arbeid som foregår over tid. Hovedoppgaven til skolen er å danne og utdanne elevene til å bli ansvarlige og selvstendige samfunnsborgere. Normkritisk tenkning kan derfor ses på som en investering i elevenes fremtid, med baktanken om å sette i gang bevisstgjørings- og refleksjonsprosesser som skal ruste dem til det samfunnet og de maktforholdene de vil møte på i løpet av livet (Røthing, 2020, s.25).

Vi må lære elevene å stille maktkritiske spørsmål til ulike etablerte praksiser og gi dem muligheten til å utfordre forståelsesmåter som blir tatt for gitt. De må rett og slett bli nysgjerrige på samfunnet og stille spørsmål ved generaliserende fenomener (Røthing, 2020, s.54). Hvordan kan vi forstå dette annerledes? Hvorfor er dette selvsagt og naturlig?

En normkritisk tenkemåte inviterer til å utfordre maktforhold og majoritetsprivilegier, og viser til at det kunne vært annerledes. Det handler om et grunnleggende ønske om å bidra til et større mangfold, og retter søkelyset mot forholdet mellom minoritet og majoritet (Røthing, 2020, s.56).

Fordi utdanning er et møte mellom mennesker, vil det alltid innebære en form for risiko (Biesta, 2014, s.23). Dette kan for eksempel knyttes til risiko ved å jobbe normkritisk og på denne måten stille kritiske spørsmål til etablerte praksiser. I arbeidet kan en som lærer oppleve å stå i situasjoner som på ulike måter skaper ubehag ved å utfordre normene. Likevel kan dette ubehaget også gi oss bedre innsikt i egne forståelsesmåter og holdninger, og med dette forstå hva som skaper ubehaget selv (Røthing, 2020, s.59).

2.5.6 Ubehagelig for hvem?

Fordi ubehag er ubehagelig vil de fleste rømme fra det, fremfor å møte det. Ubehag kan skape følelser som bekymring, usikkerhet og frustrasjon og kroppen kan intuitivt handle ut fra følelsene. Dette ubehaget har i de senere år begynt å forme seg innenfor forskning og blir sett på som en ressurs. Ofte går det under “pedagogy of discomfort” som ble presentert av Megan Boler for første gang i 1999. Hun hevdet dette var en undervisningsform som ville invitere både elever og lærere til å forholde seg kritisk til etablerte praksiser. Videre ville det legge til rette for å se hvordan en har lært å forstå andre ved å undersøke selvforståelser (Boler, 1999, s.177).

Etter Boler introduserte begrepet har det blitt videreutviklet en forståelse som omtaler det som et pedagogisk rammeverk. Rammeverket skal motivere elever og lærere til å engasjere seg i å utforske egen komfortsone, for å utfordres på ubehagelige temaer (Boler & Zembylas, 2003). Begrepet kan brukes i arbeidet med å utfordre de normene og diskursene som opprettholder og skaper urettferdighet og ekskludering i samfunnet (Zembylas & Papamichael, 2017, s.3). Det sentrale i arbeid med ubehag blir derfor å se på ubehaget som en ressurs. Ubehaget kan oppstå hos både lærer og elev og som lærer kan det være lurt å stille seg etiske og pedagogiske spørsmål (Røthing, 2020, s.61). Hvorfor oppstår ubehaget, og hva kan en sammen lære av det? Temaer som kjønnsidentitet, homoseksualitet og ikke-binære kan for noen mennesker skape et ubehag, og derfor er det desto viktigere å utfordre ubehaget for å skape forandring i samfunnet.

Videre kan det være interessant å se på hvem ubehaget oppstår hos, og hvilken kunnskap det kan gi om et tema. Dersom en som lærer unngår temaer som skaper ubehag enten hos en selv eller i kassen, vil en også gå glipp av muligheten til å skape

refleksjon og legge til rette for nye forståelser. Ved å utfordre det kan en derimot forstå situasjoner som er komplekse på en bedre måte, og legge grunnlaget for inkluderende undervisningspraksiser og samfunn med plass til alle (Røthing, 2020, s.65). Å møte ubehaget kan altså gi økt kunnskap, spesielt omkring vanskelige temaer.

Utgangspunktet for å sette i gang slike refleksjoner og samtaler bør selvsagt være trygge og aksepterende klasserom hvor det er rom for å være den man er.

Både “pedagogic of discomfort” og normkritisk tenkning har et grunnleggende utgangspunkt om å gjøre forskjell og skape endringer i etablerte praksiser. De vil utfordre og synliggjøre maktforhold og bruke undervisningen for å oppnå målet (Røthing, 2020, s.61). Den største forskjellen mellom de to er inngangen til å skape endring. Normkritisk tenkning ser på refleksjon og bevisstgjøring som sentrale begreper og ubehagets pedagogikk tar utgangspunkt i ubehag som ressurs.

Begrepene heteronormativitet og kritisk mangfoldskompetanse handler også om å utfordre og problematisere normer og diskurser. I denne oppgaven vil det dreie seg om temaer som kjønn og seksualitet. De er også sentrale temaer i kjønnsteori, og flere kjønnsteoretikere har bidratt til å belyse hvordan disse normene skapes og opprettholdes i samfunnet. Dermed kan det være interessant å se nærmere på disse perspektivene i lys av kjønnsteoretisk tenkning der blant annet Thomas Laqueur, Simone de Beauvoir og Judith Butler er sentrale.

2.6 Kjønnsteoretikere

På 1700-tallet oppsto det en endring i hvordan man så på kjønn, og på 1800-tallet ble den såkalte tokjønnmodellen etablert. Det var fordi forskere og forfattere oppdaget at forskjellene mellom kvinner og menn var fundamentale. På denne tiden mente man at kvinner var konstituert av anabole celler som sparte og samlet på energi, mens menn besto av katabolske celler som brukte og skapte energi (Laqueur, 1990, s.6). Denne måten å forstå kjønn og kropp på, kan ses på som en biologisering. Det ble lagt større vekt på biologiske forskjeller, og forskjellene fikk mer oppmerksomhet. Ut ifra dette ble det også etablert antakelser om psykologiske og sosiale forskjeller mellom de to kjønnene, og deres væren i verden (Røthing, 2020, s.107).

2.6.1 Laqueur - biologisering av kropp og kjønn

Historiker og forfatter Thomas Laqueur teoretiserer i sin bok *Making sex: body and gender from the greeks to Freud* den vestlige kjønnsforståelsen. Han utfordrer den dualistiske ideen som at det kun finnes to biologiske forhåndsbestemt kjønn, og argumenter for at kjønn er en kontinuerlig variasjon som har blitt påvirket av historiske og kulturelle faktorer (Laqueur, 1990, s.201). Det skal sies at Laqueurs teorier og tekster har vært gjenstand for kritikk, likevel er det en måte å forstå biologiseringen av kroppen på.

Den vestlige kjønnsforståelsen frem til 1700-tallet omtalte han som en ettkjønnsmodell, og med dette mente han at kvinner og menn var like, men ikke like mye verdt. Videre hevdet han at de kvinnelige kjønnsorganene var et indre speilbilde av mannlige kjønnsorganer. For eksempel ble vaginaen sett på som en indre penis. Han hevdet også at å være kvinne eller mann handlet om å ha en spesiell kulturell rolle og en konkret plass i samfunnet, altså sosial kategorisering (Laqueur, 1990, s.4-8).

Laqueur presenterte også tokjønnsmodellen fra 1800-tallet i sin bok som at kroppen bestemmer kjønnsforskjeller mellom kvinner og menn. De er det motsatte av hverandre og har forskjellige følelser, funksjoner og organer (Laqueur, 1990, s.6-8). Laqueur hevdet at kjønnsrollene ble internalisert, og hva som var mann og kvinne ble bestemt ut fra hva ekspertene mente var naturlig (Laqueur, 1990, s.152).

Kampen for like rettigheter og likeverd for kvinner ble også sentralt i mange land på 1800-tallet, og det vokste frem en tanke om at selv om kvinner og menn er grunnleggende forskjellige, har de krav på like rettigheter og følelsen av likeverd (Breen & Jordahl, 2018, s.6-7). Tanken om kjønnsforskjellene ble ikke visket ut, men er aktuell selv i dag. Den former både offentlige samtaler og etablerte forståelsesmåter på et vis som kan ses som problematisk. Det som for mange omtales som “naturlige kjønnsforskjeller” kommer godt til syne hvis man ønsker å benytte seg av friheten til å velge noe annet enn den tradisjonelle kjønnsnormen. Noe av problemet er at man ser på menn og kvinner som to ulike grupper, og ikke legger fokuset på hvordan barn gjør og

forstår kjønn. Som nevnt opptrer sjeldent kjønn alene, og man må derfor heller rette fokuset mot det sosiale fenomenet som kjønn er (Røthing, 2020, s.107-108).

2.6.2 Simone de Beauvoir - "Det andre" kjønn

Etter å ha sett på Laqueurs historiske analyse av kjønn som en biologisering, vil vi nå bevege oss mot en annen viktig tenker innenfor kjønnsteori: Simone de Beauvoir (1908-1986). Hun var en fransk eksistensialistisk filosof og forfatter som er kjent for sitt arbeid innen feministisk teori og filosofi (Moi I: Beauvoir, 2000, s.8). Beauvoir argumenterte for at kjønn ikke er en biologisk gitt kategori, men heller en sosial konstruksjon som er formet av samfunnets normer, verdier og forventninger. I sitt mest kjente verk, *Det annet kjønn* (1949), argumenterte Beauvoir for at kvinners undertrykkelse skyldtes samfunnets oppfatning av kvinner som "det andre" kjønn, som en sekundær og avhengig kategori i forhold til menn. Hun mente at denne oppfatningen av kjønn førte til at kvinner ble fratatt sin frihet og muligheter til å utvikle seg som individuelle mennesker (Moi I: Beauvoir, 2000, s.13-16). Videre hevdet hun at kvinner måtte ta ansvar for sin egen frigjøring ved å utfordre eksisterende normer og kjønnsroller og å kreve likestilling og rettferdighet på alle samfunnsområder. Hun argumenterte for at kvinner ikke skulle bli begrenset av samfunnets forventninger til hva som var "kvinnelig" eller "mannlig", men heller skulle ha frihet til å definere sin egen identitet og sin egen plass i verden (Beauvoir, 2000, s.79-80, s.779, s.810-811).

For Simone de Beauvoir var kroppen en viktig del av hvordan mennesker oppfattes og behandles av samfunnet. Hun argumenterte derfor, i likhet med kjønn, at kroppen ikke bare er en biologisk gitt fysisk realitet, men også en situasjon som er formet av samfunnets normer, verdier og forventninger. I verket hennes, *Det annet kjønn*, beskriver hun det slik: «Hvis kroppen ikke er en *ting*, er den en situasjon: vårt grep om verden og utkastet til våre prosjekter.» (Beauvoir, 2000, s.77). Hovedpoenget med utsagnet hennes er at selve mennesket skapes av livserfaringer, og det er de livserfaringene som er med på å avgjøre kroppens situasjon. Situasjonen hun refererer til vil til alle tider være kroppslig. Samtidig som den også vil være et bilde av distansen mellom selve faktisiteten, og friheten til å definere sin egen identitet og sin plass i verden (Sampson, 2008, s. 45). Beauvoir påpeker at kroppen ikke nødvendigvis avgjør skjebnen vår som mann eller kvinne, men at det er et betydelig skille på hvordan det

oppleves å være mann, kontra hvordan det oppleves å være kvinne. Begrunnelsen er at kvinnens kropp blir sett på som et objekt i et samfunn som er patriarkalsk. Det patriarkalske samfunnet har en betydelig kontroll og bestemmelse over kvinnekroppens levde erfaringer av situasjonen, i ulikhet til mannekroppen, der de levde erfaringene av situasjonen omfavner utfoldelse og frihet (Beauvoir, 2000, s.75-80). Vår forståelse av hva som definerer mann og kvinne skapes og opprettholdes gjennom sosiale interaksjoner, hevdet Beauvoir (Beauvoir, 2000, s.78). For henne er ikke kjønn noe man er, men noe man blir. Beauvoir mente at samfunnets oppfatning av kroppen som enten "mannlig" eller "kvinnelig" var en konstruksjon som begrenset individenes frihet og muligheter. Hun hevdet at denne oppfatningen av kroppen som to adskilte kategorier, med klart definerte kjønnsroller og normer for oppførsel, førte til at individer ble tvunget inn i trange kategorier og stereotyper (Beauvoir, 2000, s.781-783). Ved å se kroppen nettopp som en situasjon, mente Beauvoir at det var mulig å utfordre eksisterende normer og kjønnsroller, og åpne opp for større frihet og mangfold. Hun argumenterte for at individer måtte frigjøre seg fra samfunnets begrensninger og ta ansvar for sin egen kropp og identitet, og at dette ville føre til større selvrealisering og menneskelig utvikling (Beauvoir, 2000, s.826).

2.6.3 Judith Butler - kjønn som noe individuelt og subjektivt

Som Beauvoir, argumenterte kjønnsteoretikeren Judith Butler (1956-) for at kjønn er en sosial konstruksjon som ikke er bestemt av biologien. Men mens Beauvoir fokuserte på hvordan sosiale normer og forventninger skaper ulikheter mellom kjønnene, utforsket Butler hvordan disse normene faktisk skaper selve ideen om kjønn. Butler var en kjent poststrukturalistisk feminist som har utviklet en teori om kjønn som en performativ kategori. Det betyr at kjønn ifølge Butler er, «verken noe man er eller har. Kjønn er noe som blir gjort: det er en gjøren, snarere enn væren. Kjønn er noe som fremstår gjennom handlinger og praksiser, ikke minst gjennom de ulike måtene vi snakker om kjønn på» (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). Hun ser på kjønn som noe som blir skapt og opprettholdt gjennom handlinger og praksiser, heller enn noe som er gitt av biologi eller natur (Moi, 1998 s. 84-85). Kjønnsteorien bygger på Michel Foucault sine tanker om makt og diskurs, og av den grunn setter Butler teorien sin om kjønn inn i det diskursive feltet. Hun hevder at heteroseksualitet former og opprettholder våre forestillinger om kjønn, og at avvik fra disse diskursene vil bli sett på som annerledes eller unormalt. Et

eksempel på avvik fra hva som blir sett på som «normalt» ut ifra heteroseksualitetens diskurser, kan være fremstillingen av homofili (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). For Butler er det altså essensielt å oppløse den heteronormative ideologien for å skape et samfunn med større aksept for hva som er normalt.

Gjennom å benytte seg av Butlers teori om kjønn som performativ kategori, utfordrer hun den tradisjonelle forståelsen av sosialt og biologisk kjønn innenfor feministisk og kjønnsteoretisk tenkning. Mens det tidligere har vært vanlig å betrakte det biologiske kjønnnet som det primære og det sosiale kjønnnet som det sekundære, snur Butlers perspektiv denne oppfatningen på hodet (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 79). Hun argumenterer for at kjønnnet i stor grad blir skapt gjennom sosiale og kulturelle praksiser, og at biologien i seg selv ikke kan forklare alle aspekter ved kjønnsidentitet og kjønnsroller. Ifølge henne er det sosiale kjønnnet det primære, fordi det er det som gir betydning til det biologiske kjønnnet. Hun påpeker også at det biologiske kjønnnet allerede er en del av det sosiale, og at det derfor ikke er mulig å fjerne det fra diskursen (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 77). Kjønn er dermed ikke en statisk kategori, men heller en individuell opplevelse og en konstruksjon av ulike sosiale faktorer. Hvordan en kvinne eller mann skal oppføre seg eller fremstå, er det ingen definert fasit på. Poenget hennes er at det finnes forskjellige måter å uttrykke kjønn på, og av den grunn blir kjønn noe individuelt og subjektivt. Det er verdt å merke seg at Butler konseptuelle perspektiv på kjønn som noe performativt ofte blir betraktet i sammenheng med kjønnsrolleteorien. I denne teorien utforsker hun ulike læringsprosesser som spiller en avgjørende rolle i formingen av kjønn som en integrert del av ens fysiske og subjektive identitet (Holter, 1996, s. 52).

Kjønn som sosial konstruksjon

De tre kjønnsteoretikerne har det til felles at de alle utfordrer tradisjonelle oppfatninger om kjønn som biologisk eller essensiell kategori, i ulike historiske perioder. De argumenterer for at kjønn er en sosialt konstruert kategori som formes av historiske, kulturelle og språklige faktorer. Thomas Laqueur utfordrer den dualistiske ideen som at det kun finnes to biologiske forhåndsbestemt kjønn, og argumenter for at kjønn er en kontinuerlig variasjon som har blitt påvirket av historiske og kulturelle faktorer. Simone De Beauvoir understreker at kjønn er en sosial konstruksjon, og at det ikke finnes noen

essens av hva som gjør en person til kvinne eller mann. Hun argumenterer for at kvinner blir gjort til den “andre” i samfunnet, og at dette fører til undertrykkelse. Mens Judith Butler hevder at kjønn er en performativ kategori som skapes gjennom sosiale handlinger og språkbruk. Hun utfordrer ideen om at det er et biologisk kjønn som bestemmer ens kjønnsidentitet, og argumenterer for at kjønn er en kontinuerlig prosess som skapes og endres over tid.

En forskjell mellom Laqueur og Beauvoir på den ene siden og Butler på den andre, er at Laquer og Beauvoir fokuserer mer på strukturelle og sosiale krefter som former kjønn, mens Butler fokuserer mer på individets evne til å performativt skape og forme sin egen kjønnsidentitet gjennom språk og handling. En annen forskjell er at Laqueur og Beauvoir fokuserer mer på historiske og samfunnsmessige aspekter ved kjønn, mens Butler legger mer vekt på hvordan kjønn skapes og endres i dagliglivet og i interaksjon med andre. Og det er nettopp derfor vi belyser deres teorier og vil benytte oss av disse teoretikerne. Til tross for disse forskjellene, deler alle tre en grunnleggende overbevisning om at kjønn er en sosial konstruksjon. Det er også viktig å utfordre tradisjonelle oppfatninger om kjønn for å bekjempe undertrykkelse og ulikhet. For å få en bredere forståelse av hvordan kjønn skapes og endres i dag, er vi nødt til å forstå det historiske og samfunnsmessige aspektet ved kjønn.

3 Metode

For å kunne være en god forsker er det en forutsetning å vite hva forskning er. I boken *Nøkkelbegreper, forskningsmetode og vitenskapsteori* skriver Nyeng (2012) at “forskning er en systematisk produksjon av kunnskap, og en vanlig definisjon av kunnskap er å ha en sann eller velbegrunnet oppfatning av noe” (s.9). Skillet mellom forskning og vitenskap, og andre kunnskapskilder ligger likevel ikke i selve sannheten, men i hvordan man tilegner seg kunnskap om den. For å komme frem til resultatet i forskning benytter man seg av en metode, og denne metoden er selve grunnlaget for sluttresultatet. Metode kommer fra det greske ordet *methodos*, og betyr at du for å nå målet må følge en spesiell vei (Befring, 2015, s. 36). Det er det også viktig at man både stiller seg kritisk til kunnskapen som allerede eksisterer og til den nye kunnskapen man innhenter, og dette ved hjelp av en systematisk fremgangsmåte (Nyeng, 2012, s. 9).

Kunnskapen vi har om et felt er frembrakt ved en metode og er godt begrunnet, og frem til kunnskapen blir erstattet av ny kunnskap, vil dette være “sannheten”. Dette betyr at det ikke finnes noen garanti for at kunnskapen vi sitter på er sann, men ved hjelp av metoden og empirien i forskningsprosjektet har vi grunn til å tro at den likevel er mer sann enn tidligere innhentet kunnskap (Nyeng, 2012, s. 9). Vi kan si at den er sann til det motsatte er bevist, eller fordi vitenskapen er testet og undersøkt i åpne prosesser, og fordi den kan vurderes, er den sann (Nyeng, 2012, s.10).

Vi har valgt problemstillingen: *Hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Skolen og Salaby?* På bakgrunn av denne problemstillingen er det ganske selvsagt at vi ønsker å analysere læremidler. Mer presist ønsker vi å gjennomføre en kritisk diskursanalyse. Her er forholdet mellom tekst og samfunn grunnleggende relevant, fordi all tekst er ifølge Fairclough, konstruert av samfunnet og er med på å utvikle samfunnet i en bestemt retning (Fairclough, 1992).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Avhengig av hvilket paradigme man velger, kan man tilegne seg ulik kunnskap om verden. Det kvalitative paradigmet sier noe om hvordan mennesker tenker og

konstruerer en virkelighet ved hjelp av deres egen oppfatning og tolkning av en hendelse eller verden generelt. Formålet med dette er å analysere eller avdekke noe unikt og spesielt ved ulike historiske utviklinger eller hendelser (Kvarv, 2021, s.154). Gjennom et forskningsarbeid ønsker man å få en mer helhetlig og sammensatt forståelse av hvordan ulike forbindelser i samfunnet fungerer, og videre se hvordan tekst, bilder og tale er aktuelle begreper i disse sammenhengene (Kvarv, 2021, s.156-157).

En som var med på å legge grunnlaget for den kvalitative teorien var en av sosiologiens fedre, Max Weber. Han var opptatt av handlingers mening, og av hvordan forstående samfunnsforskning var et prinsipp for samfunnsvitenskap. Kvalitativ forskning er også mangfoldig. Det inneholder alt fra kreativitet og innlevelse, til struktur og systematikk. Den kan også være avgrenset avhengig av casestudiets utgangspunkt, i form av ulike teorier, perspektiver eller fenomener (Tjora, 2021, s.27). Når man går inn i et forskningsprosjekt basert på kvalitative studier, er man rett og slett interessert i å se på hvordan menneskers liv formes og hvordan ulik sosial orden oppstår, slik som vi er i dette prosjektet. Fordelen med kvalitative studier er at man også kan identifisere forhold eller temaer som i utgangspunktet ikke var ment å identifiseres, og metoden bærer større preg av forskersubjektivitet (Tjora, 2021, s.38).

3.2 Kritisk diskursanalyse

Det finnes ulike kvalitative forskningsmetoder, men den som er best egnet for prosjektet vårt er kritisk diskursanalyse. I diskursanalyser retter vi oppmerksomheten mot selve teksten og dens evne til å konstruere spesifikke betydninger og fremme bestemte måter å tenke, handle og være på (Johannessen et al., 2018, s.68). Dette er fordi diskurs handler om å snakke om og forstå verden på en spesifikk måte. Når vi analyserer læremidlene, gjør vi dette med et kritisk og analytisk blikk, for å få frem hvilke forestillinger som finnes om kjønn. Vi tar utgangspunkt i det interseksjonelle perspektivet på heteronormativitet når vi gjennomfører analysen. Det vil si hvordan de digitale læremidlene snakker om og forstår verden ut fra en heteronormativ fremstilling, altså fremstillingen som er mest typisk for majoriteten. Som nevnt i teoridelen, vil det mest typiske i samfunnet eksempelvis være det å være heterofil, familier med mor og far, og ekteskap mellom mann og kvinne. Det mest typiske bærer med seg privilegier og

normer for hvordan det er forventet å leve (Røthing, 2020, s.46-47). Vi skal derfor se på hvordan kjønn kommer til uttrykk og hvilken kontekst de ulike fremstillingene foregår i.

En viktig filosof i forståelsen av selve diskursbegrepet er Foucault, da han interesserte seg for hva som fikk vitenskap nettopp til å bli vitenskap. Resultatet hans gikk ut på at vitenskap har med det at vi kan forstå forskjellige felt som forskjellige felt. Vitenskaper er forskjellig, og derfor er det helt vesentlig hvordan praksiser, tekster og uttalelser hører til hverandre for hva vi kan uttrykke oss om og hvordan vi kan uttrykke oss om det (Bjørhusdal, 2020, s.160). Med andre ord handler begrepet diskurs om både det som blir uttrykt i virkeligheten på en spesifikk måte, og det som er akseptabelt å mene noe om i forhold til kjønn. Bratberg (2021) skriver at “denne forståelsen peker altså på diskurs som et kognitivt og normativt fellesskap som kommer til uttrykk i språk” (s.40). I kritisk diskursanalyse er vi derfor ute etter å finne ut av hvorfor og hvordan språket har oppstått i tekster (Bjørhusdal, 2020, s.161).

Sentralt i denne metoden er ideen om at all tekst er konstruert av samfunnet, samtidig som tekst er med på å påvirke og utvikle samfunnet. Professor Norman Fairclough, som er en kjent bidragsyter til metoden, fremmer ideen om at tekst og språkbruk kan sees som sosiale handlinger som bidrar til å forme samfunnsideologier. Makt er også et sentralt tema innenfor den kritiske diskursanalysen, spesielt institusjonelle tekster som blant annet nyhetssaker, lærebøker, politiske taler og reklame. Tekstene kan formidle og styrke visse verdier og ideer, samtidig som de kan undertrykke og ignorere andre. Det er også viktig å være oppmerksom på hvordan tekstene bidrar til å forme sosiale identiteter og relasjoner, samt kunnskap og vitenskap (Machin & Mayr i Veum I: Veum & Skovholt, 2020, s. 18-19). Et av målene til metoden er å utarbeide samhandlingen innen konteksten og språkbruket, som igjen ofte har en presisert problemstilling som utgangspunkt i selve forskningsprosessen. Dette målet er det som skiller kritisk diskursanalyse fra andre diskursanalyser, og den fremmer også en mer språklig og systematisk analyse foran arbeid som er mer filosofisk styrt (Bjørhusdal, 2020, s.165). Metoden kritisk diskursanalyse er dermed godt egnet for å se på hvordan læremidler påvirker oss fordi den omhandler og åpner opp for å både se på teksten og språket i det fellesskapet det er en del av. Vi har valgt denne metoden fordi vi skal analysere og knytte to digitale læremidler opp mot hverandre som i stor grad benyttes i norske

barneskoler. Hovedformålet med den kritiske diskursanalysen er å finne de implisitte forutsetningene og ideologiene som er integrert i tekstene (Machin & Mayr i Veum I: Veum & Skovholt, 2020, s. 18-19). En kritisk diskursanalytisk tilnærming, som referert til av Fairclough, tar sikte på å avdekke hvordan tekster er konstruert av makt og ideologi. Ved å bruke denne tilnærmingen kan man analysere hvordan teksten påvirker kunnskap, fortolkning og relasjoner i samfunnet. I praksis innebærer dette å undersøke hvordan språkbruk og tekst bidrar til å forsterke eller utfordre eksisterende maktstrukturer og verdier, og hvordan disse påvirker samfunnet som helhet (Fairclough, 1992, s. 12; Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Statsviter og forfatter, Øivind Bratberg, konkretiserer i sin bok *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2021) at drivkraften til den kritiske diskursanalysen "...er den gjensidige påvirkningen mellom tekst, diskurs og sosial praksis" (s. 57). Med andre ord handler det om å se på teksten som en del av en større samfunnsmessig kontekst, og analysere hvordan språkbruk og tekst bidrar til å skape og opprettholde bestemte syn og ideologier på kjønn.

En av fordelene med kritisk diskursanalyse er dens evne til å avdekke og utfordre maktforhold og hierarkier i samfunnet. Det kan inkludere å identifisere hvem som har makten til å definere begreper som kjønn, og hvordan slike definisjoner kan påvirke våre oppfatninger og holdninger (Fairclough, 1992, s. 12). Ved å benytte kritisk diskursanalyse kan man tilegne seg en *kritisk språklig bevissthet* som er essensielt for å fatte hvordan ideologi og makt ligger "gjemt" i tekster. Metoden kan hjelpe oss med å se hvordan tekster kan påvirke sosiale relasjoner, og hvordan vi opplever og tolker verden rundt oss. Gjennom denne tilnærmingen kan man også utvide menneskers kompetanse til å utfordre og endre dominerende forestillinger og tankegang i samfunnet. Fairclough hevder dette kan bidra til å skape mer rettferdige og inkluderende samfunn, ved å avdekke og utfordre maktstrukturer og bidra til mer bevissthet om hvordan språk og tekst kan påvirke samfunnet og våre holdninger og handlinger (Fairclough, 1992, s. 239-240). For å oppsummere kort kan vi si at kritisk diskursanalyse er kritisk i seg selv og går etter maktbegrepet, og avslører det som ligger skjult i språket. Det er en metode som har muligheten til å ta tak i samfunnsutfordringer fordi den nettopp er utviklet for å utpeke hvor makt kommer fra og hvordan den spiller inn.

3.3 Forskningsprosessen

For å sikre forskningens kvalitet er begrepene validitet og reliabilitet aktuelle. Validitet dreier seg om gyldighet, mens reliabilitet handler om påliteligheten til forskningen.

Tjora (2021) skriver i sin bok *kvalitative forskningsmetoder i praksis*, om viktigheten av forskerens posisjon og forkunnskaper for påliteligheten (s.259). Videre snakker han om gyldighet som en logisk sammenheng mellom utformingen og funnene i prosjektet, og det man ønsker å finne svar på (Tjora, 2021, s.260). Bratberg (2021) sier i sin bok *Tekstanalyse for samfunnsvitere* at vi må huske på formålet til en diskursanalyse. Nemlig at den ikke tar utgangspunkt i at virkeligheten er konstruert, men at vi kan forske på den og utforske hvorfor vi tenker som vi gjør, og hva denne tankegangen innebærer (s.72-73). Det er en metode som er utviklet for å gå i kjernen ved å spørre hvorfor ulike praksiser reproduseres, og hvorfor samfunnet er innrettet på bestemte måter (Bratberg, 2021, s. 73). Fordi kritisk diskursanalyse sjelden gir mulighet til operasjonalisering eller tydelige kausalforhold, blir det vanskelig å vise til de to typene validitet, begrepsvaliditet og indre validitet. Derfor er det viktig at vi som forskere gir tydelige tolkninger av materialet vi har analysert, viser til hva som ligger til grunn for tolkningene vi foretar oss og hvilke implikasjoner som følger. Dette handler om prosjektets gyldighet (Bratberg, 2021, s.74).

3.3.1 Valg av data knyttet opp mot problemstilling og teori

Validiteten eller gyldigheten i et prosjekt kan styrkes ved at man tydeliggjør hvordan man ønsker å praktisere forskningen med bakgrunn i de spørsmålene man stiller, og hvordan disse igjen formes ut fra temaer vi forsker på og allerede etablert, relevant kunnskap. Ved å redegjøre for valgene vi gjør underveis, for eksempel valg av data og teori, vil vi invitere leseren til å kritisk kunne ta stilling til relevans og presisjon i forskningen (Tjora, 2021, s.262). Fordi vi ønsker et prosjekt som i høy grad gjennomsyres av validitet, er det viktig for oss som forskere å tydeliggjøre nettopp dette. Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven er: *Hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Skolen og Salaby?*

På grunnlag av dette har vi i denne oppgaven valgt å analysere og sammenlikne to digitale læremidler som benyttes i den norske skolen; *Salaby* fra Gyldendal og *Skolen*

fra Cappelen Damm. Som utgangspunkt var planen også å se på lærebøker som læringsressurser, men vi gikk bort fra det da salget av digitale læremidler har økt eksplisivt de siste årene, og i kjølvannet av denne omsetningsveksten har det oppstått mange diskusjoner rundt deres kvalitet. Feltet er nytt og lite forskning er gjort rundt de digitale læremidlene, og det ga oss et spennende og utforskende mulighetsrom vi ønsket å se nærmere på. Vi gjorde altså et skifte fra “læremidler” til “digitale læremidler”. Som tidligere nevnt, har regjeringen blant annet laget en digitaliseringsstrategi for grunnskoleopplæringen under fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er altså ikke til å stikke under en stol at i likhet med resten av samfunnet, blir skolen i økende grad digital.

Hovedfokuset vårt er hvordan kjønn blir representert i nåtid og i fagfornyelsen LK20. Vi vil se på hvordan samfunnsendringer påvirker forfatterne av digitale læremidler. Det er det selvsagt viktig å nevne at historiebevissthet er helt sentralt for forståelsen av representasjonen av kjønn, slik som vi er opptatt av. Fordelen med å analysere digitale læremidler er at de kan oppdateres jevnlig og raskt. De er altså lettere å oppdatere enn en fysisk lærebok. Derfor vil digitale læremidler alltid ha muligheten til å ligge frampå i feltet og tilby skolen oppdatert kunnskap, i motsetning til trykte lærebøker. Et godt eksempel på det er nettsiden til *Salaby*. Vi gjennomførte analysen 4-5.februar, og oppdaget 2.mai at innholdet og oppsettet på siden allerede var oppdatert.

3.3.2 Kriterier for utvalg og begrunnelser for valg og endringer

Reliabilitet eller pålitelighet i forskningen handler om interne sammenhenger i forskningsprosjekter, og hvordan man gjennom rapportering synliggjør disse. Koblinger mellom teori, empiri og analyse forsterker dette dersom det redegjøres godt for. Fordi vi benytter oss av en kvalitativ metode, kan vi ikke legge opp til etterprøvbarehet av analysen. Derfor vil redegjørelse av våre valg og endringer underveis være avgjørende for troverdigheten til studien. Det er viktig at vi legger frem både hvorfor undersøkelsen er gjennomført, hvordan det er gjort, hvorfor den aktuelle konteksten er valgt, valg som er tatt på ulike tidspunkter, hvordan analysen av empirien er gjennomført, hvilke problemer vi har støtt på, hvilke teorier vi har benyttet oss av og hvordan disse har påvirket funnene. Her kommer begrepet transparens inn, og handler om hvor godt alle

disse valgene er redegjort for, og hvordan dette formidles ved hjelp av rapportering (Tjora, 2021, s.264).

De digitale læringsressursene vi benytter oss av i forskningsprosjektet er blant landets mest brukte, og vi har selv erfaring med å benytte oss av dem ukritisk i både praksis og som vikarer på skoler vi har jobbet på. Etter endt del av studiets praksisperioder har vi reflektert over at det er fort gjort å være ukritisk til «ferdig» digitale opplegg fra forlagene skolene har avtaler med. Kan det muligens være fordi vi har mer tillit til det digitale fordi det skal være så moderne og oppdatert? «Fremtiden er digital» hører vi stadig vekk og kanskje det ligger sterkere enn vi tror i underbevisstheten vår. Fordi de digitale læremidlene påvirker store deler av opplæringen i mange skoler, og helt åpenbart vil prege opplæringen i årene fremover, er det viktig å være kritisk til innholdet. Som lærere har vi et mål om at elevene skal utvikles i retning av normkritiske tenkere, og derfor er det enda viktigere at vi som lærere også er kritiske. Det gjorde oss enda mer nysgjerrig og motiverte til å se på de digitale læringsplattformene med et kritisk blikk, og er begrunnelsen for valget av data.

Fordi *Salaby* og *Skolen* er blant de mest brukte digitale læringsplattformene i den norske skolen og begge er i tråd med fagfornyelsen, har de stor påvirkningskraft i opplæringsfeltet (Digitaliseringsdirektoratet, 2021, pkt. 3.1.1.1; Gyldendal, u.å.; I.M. Kopperud, Forlagssjef for Cappelen Damm, 4. april 2023). Det er mektige tekster fordi det er mange som leser dem, og det var noe av det som gjorde dem interessante. De digitale læringsressursene er publisert av to konkurrerende forlag med samme målgruppe, og det gjør det interessant å sammenlikne og analysere deres ulike valg av innhold og materiale. *Salaby* ble opprettet i 2009 av Gyldendal og har dermed vært lenger på «markedet» enn *Skolen* fra Cappelen Damm. Sistnevnte kom først i innføringen av fagfornyelsen.

Vi er begge studenter ved Universitet i Sørøst-Norge og har Feide-brukere som gjør at vi har tilgang til nettressursen *Salaby*. Utdelingen vi sto ovenfor var derfor relatert til den digitale læringsplattformen, *Skolen*. Vår Feide-tilgang var ikke gjeldende hos *Skolen*, men de har ulike lisenser og pakker som selges til skolene. Heldigvis kjenner en av oss en fra forlaget Cappelen Damm, og tok dermed kontakt for å høre om det var aktuelt å låne en bruker for en kortere periode. Vi måtte forklare hensikten med

masteroppgaven og hvorfor vi ønsket å bruke akkurat deres læringsressurs. Det var de meget positive til, og vi fikk utlevert brukernavn og passord til en testbruker.

Nå var det altså tid for å begynne analysen av læremidlene, og fordi vi bor et stykke fra hverandre, bestemte vi oss for å reise på hyttetur for å få fred til å gjennomføre analysen sammen. Først ble vi enige om at vi ønsket å se på samfunnsfag 1-4 i begge ressursene, og deretter lagde vi noen temaer som vi jobbet ut ifra, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvordan legger læremidlene til rette for et bredere kjønns mangfold?* Fordi vi tar utgangspunkt i et diskursteoretisk perspektiv, tenker vi på kjønn som en sosial konstruksjon (Johannessen et al., 2018, s. 73). Det betyr at måten vi forstår kjønn påvirker hvilken rolle kjønn har i samfunnet. For å komme frem til temaene i analysen tok vi utgangspunkt i noen diskursanalytiske spørsmål fra boken *Hvordan bruke teori?* (Johannessen et al., 2018, s.85). Vi var opptatt av hvilke diskurser tekstene fremmer, hvilke konsekvenser fremstillingene kan få, hvilke identiteter blir representert og hva er utelatt. Når vi sikter til det som er utelatt, mener vi ting som ville utgjort en relevant forskjell for tekstens virkemåte (Johannessen et al., 2018, s.83).

Temaene som ble utgangspunktet for analysen, var derfor:

- Bilder
- Han/hun i ulike sammenhenger
- Kjønnsnøytralitet
- Heteronormative fremstillinger
- Fremstilling av familie

Videre tok vi for oss samfunnsfag i *Skolen* og begynte med 1.trinn. Vi satt hver for oss uten å kommunisere, kun med temaene over som utgangspunkt for analysen. Vi skrev ned hva vi observerte og mente ville være av interesse. Det var en intens prosess som tok flere timer, og noen emner var mer interessante og inneholdt mer relevant informasjon enn andre. Når dette var gjennomført, hadde vi en felles oppsummering hvor vi snakket om funnene, og oppsummerte i et eget dokument med overskrifter som representerte punktene over. Under hver overskrift skrev vi ned det vi oppfattet som de viktigste og mest relevante funnene. Grunnen til at vi valgte å se på det hver for oss før vi snakket om det sammen, var nettopp for å se om vi fant ulike ting og hadde ulike oppfattelse av for eksempel bildebruken.

Neste steg i prosessen var å gjennomføre nøyaktig samme prosess med *Salaby*, og etter analyse hver for oss brukte vi igjen det samme felles dokumentet for oppsummering av funn. Det gjorde funnene oversiktlig og ga oss enkelt muligheten til å se og sammenligne de ulike ressursene. Den mest markante forskjellen i selve innsamlingen av data var inndelingen i temaer i de ulike ressursene. *Skolen* er delt inn etter klassetrinn, mens *Salaby* har et “rom” for 1. og 2.trinn og et rom for 3. og 4.trinn. Det påvirket likevel ikke analysen da fokuset ikke ligger på spesifikke klassetrinn, men den generelle fremstillingen av kjønn.

I det vi gikk i gang med selve analysedelen av prosjektet gikk vi inn med forestilling om at vi ville bruke det analytiske verktøyet heteronormativitet for å se på fremstilling av kjønn. Den heteronormative teorien var altså det teoretiske grunnlaget og har dermed påvirket vår oppfattelse av analysen. Hadde man hatt på andre forskerbriller, ville utgangspunkt vært andre teorier, og funnene kunne dermed vært noe helt annet.

Da vi i etterkant skulle arbeide med empirien som var hentet inn, oppdaget vi at det var vanskelig å sette et skille mellom hva som er bilde og hva som er bilde og tekst i sammenheng. *Skolen* og *Salaby* består i hovedsak av multimodale tekster, og det vil derfor være vanskelig å skille tekst og bilde helt fra hverandre i en analyse. På bakgrunn av dette vil ikke bilder komme frem som et eget tema i drøftingen, men være gjennomgående for alle temaene. De utfyller hverandre både positivt og negativt sett fra et heteronormativt perspektiv. Et eksempel på dette er i *Salaby* under “lær om familie” 1-2.trinn hvor man allerede på første bildet ser man en typisk kjernefamilie. Mor, far, sønn og datter. Teksten forteller likevel at familier er ulike og at noen har to mammaer eller to pappaer. Poenget her er at teksten legger opp til en mangfoldig familiefremstilling, mens bildet gir oss en heteronormativ fremstilling av familien.

3.4 Forskningsetiske overveielser

Som forsker har man ansvar for å holde seg til forskningsetiske praksiser som innebærer holdninger, kultur og profesjonell vitenskapelig praksis. Etske problemstillinger kan forekomme i forskning både når det gjelder forskningsresultatet

og til selve forskningsprosessen. Gjennom forskningsetisk praksis ønsker man å sikre profesjonell vitenskapelig praksis ved å fokusere på fri og forsvarlig forskning. Etikdens formål er derfor å øke bevisstheten til forskerne og samfunnet rundt disse problemstillingene. På grunn av viktigheten rundt nettopp forskningsetikk har Norge forankret en egen lov der *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) har hovedansvaret for å utarbeide rådgivende nasjonale forskningsetiske retningslinjer (Sund, 2022).

Som forsker har man også et ansvar for å klargjøre den moraliserende agendaen bak forskningen. I vårt tilfelle skal vi analysere digitale læremidler og se på hvordan de kan være med på å påvirke fremtidens borgere. Formålet vårt her er å se på de digitale læringsmidlene med et kritisk blikk på grunn av makten de besitter, ikke for å skade noens omdømme. Altså hvordan digitale læremidler bidrar til å reproducere eller utfordre tradisjonelle kjønnsnormer og kjønnsroller.

En etisk problemstilling vi må ta stilling til når vi skal benytte oss kritisk diskursanalyse er at kjønn er et tema som er omstridt og sensitivt. Derfor vil refleksivitet være et viktig begrep i oppgaven, og handler om “... en form for analyse over eller kritisk blikk på handling, enten mens handlingen pågår eller etter at handlingen er utført” (Hagen, 2007, s.12). Her må man både se selv utenfra og utføre handlingen samtidig, eller se på handlingen etter den er utført (Hagen, 2007, s.12) Poenget her er at vi som forskere må være bevisste på at vi verken kan være helt nøytrale eller objektive i forskningen. Derfor har vi et ansvar overfor det vi skal forske på og for leseren om å være ærlige; vi er alle et produkt av vår fortid og har forskjellige erfaringer og holdninger deretter. Viktigheten av at vi som forskere reflekterer rundt dette i oppgaven er derfor svært sentral, slik at vi kan komme frem til hvordan vi nettopp kan begrense personlige ytringer omkring kjønn. Derfor er det lurt å stille seg noen spørsmål som går ut på å tenke over hvem vi er, hvilken agenda vi har og hvorfor vi er så interessert i temaet kjønn. Her kommer historiebevissthet inn, og handler om hva vi vet om temaet fra før og hvilken betydning det har for prosjektet.

På en annen side har vi reflektert over at det også vil være en fordel for forskningen å ha meninger og en genuin interesse for selve prosjektet, da det antageligvis vil være lettere å gjennomføre et profesjonelt etisk prosjekt. Det er med forbehold om at man som

forsker ikke preger forskningsprosjektet og kan argumentere fra ulike kjønnsperspektiver. Hensynet vi som forskere må ta er rett og slett å gå inn i oss selv.

Utvalget vi gjør i de digitale læremidlene er også sentralt for resultatene våre. Derfor er det viktig at vi synliggjør hvordan vi kom frem til utvalget og har gode begrunnelser for hvorfor valget falt på nettopp disse utvalgene. Ikke minst at vi har et utvalg som er representativt for både hva vi faktisk forsker på og nåtiden, slik at subjektiviteten vår ikke tar overhånd. På bakgrunn av dette kommer begrepet makt inn. Fordi utvalget vi gjør i prosjektet påvirker hvordan kjønn presenteres, kan vi si at vi har makt over forskningsmaterialet og hvordan det legges frem. Et forskningsprosjekt skal være troverdig og innebærer derfor en form for makt. Videre ligger det også makt i arbeidet forskeren gjennomfører ved at vi stiller spørsmål og utfordrer det materialet om kjønn som allerede er utgitt, og på denne måten ser etter feil eller mangler (Veum & Skovholt, 2020, s.15).

Når det kommer til et kritisk perspektiv på selve metoden, så er kritisk diskursanalyse en moraliserende metode fordi den er helt tydelig på at forskeren skal forholde seg kritisk. Det forventes at vi skal forholde oss kritisk til etablerte kjønnsnormer, diskriminering og ulikhet. Som forsker skal man også være objektiv, men det blir vanskelig med en metode som kritisk diskursanalyse, fordi man skal opptre kritisk. Samtidig kan vi argumentere for at vi har gått bort fra objektivitet i samfunnsforskningen på grunn av utfordringer knyttet til samfunnet, som for eksempel diskriminering eller rasisme. Enkelte metoder som kritisk diskursanalyse er derfor utviklet for å utpeke hvor makt kommer fra og hvordan den virker, for å så til slutt utfordre den (Bjørhusdal, 2020, s. 172). Slik som vi ønsker å gjøre i forhold til kjønn og kjønnsmangfold. Vi vil rette fokuset mot et mer inkluderende samfunn hvor det er plass til et mangfold av kjønnsidentiteter.

4 Analyse

Analysedelen er en kontinuerlig prosess i et forskningsarbeid som starter allerede i det øyeblikket man ser på et materiale. Hensikten med denne delen av prosjektet er å skape en oversikt over innholdet i analysen slik at det enkelt kan presenteres for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Hvordan man velger å legge frem analysen, er det ingen fasit på, noe som kan gjøre at arbeidet blir krevende (Høgheim, 2020, s.199). Vi har valgt å ta utgangspunkt i temaene vi utarbeidet i forkant av arbeidet for å skape en oversiktlig fremstilling av materialet. Empirien skal bidra til å finne svar på problemstillingen: *hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Skolen og Salaby* og forskningsspørsmålet: *Hvordan legger læremidlene til rette for et bredere kjønns mangfold?* for deretter å analysere dette. Fordi analysen tolkes av oss som forskere vil funnene bære preg av en form for subjektivitet, på samme måte som at forkunnskapene vi har er med på å påvirke prosjektet. Funnene som legges frem danner grunnlaget for studiens drøfting sammen med tidligere forskning og de teoretiske perspektivene som er lagt frem i metodedelen.

Som nevnt tar analysedelen utgangspunkt i temaene vi benyttet oss av da vi samlet inn data. Det er bilder, han/hun i ulike sammenhenger, kjønnsnøytralitet, heteronormative fremstillinger og fremstilling av familie. For å forklare innholdet i hvert tema vil vi kort ta for oss hver og en av dem.

Med **han/hun** i ulike sammenhenger henviser vi til hvordan forlagene bevisst eller ubevisst fremstiller kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, og om det eventuelt avviker fra normen. Med dette mener vi samfunnsdiskursen omkring kjønn med menn/gutter som tøffe, maskuline og uberørte, og kvinner/jenter som søte, følsomme, feminine og pliktoppfyllende.

Når vi ser etter tegn på **kjønnsnøytralitet**, mener vi om forlagene omtaler temaer og får frem poeng uten å nødvendigvis måtte referere til hun/han. Det handler altså om å unngå å utelukke eller favorisere et kjønn. Klarer forlagene å formulere seg uten å avsløre kjønnsidentitet, eller formulerer de seg på en måte som inkluderer alle?

Heteronormative fremstillinger tar utgangspunkt i at samfunnet legger opp til at man tar for gitt at alle er heteroseksuelle, og at man enten er mann eller kvinne. Videre bygger det på at mann og kvinne er normen for samliv, og heteroseksuelt samleie er normen for seksuelle handlinger. Begrepet bygger også på at det finnes tiltrekninger som bryter med heteronormativiteten, men den utelukkende forståelsen er å være født inn i et kjønn og *gjøre* kjønn (Almås, et al., 2021).

Normer knyttet til kjønn kommer også igjen i temaet som omhandler fremstilling av familien som samfunnsinstitusjon. Her ser vi altså på hvordan forlagene varierer i bruk av **familiesammensetninger** og hvordan de omtaler familier. Det inkluderer alt fra kjernefamilien med mor, far og barn, til de mer utradisjonelle familiene som foreldre av samme kjønn, adopsjon eller aleneforeldre. Ved å undersøke dette får vi innsikt i hvordan de tradisjonelle kjønnsnormene spiller inn på innholdet i de to læremidlene knyttet til temaet.

Med **bilder** sikter vi til hvordan forlaget har brukt illustrasjoner til å formidle et budskap eller en mening i en multimodal tekst. Når vi ser på et bilde, tillegger vi det egenskaper ut fra kulturen og samfunnet vi lever i, samt kunnskapen vi besitter (Tørdal, 2022).

Som vi tidligere har vært inne på i metoddelen var bilder et av analysetemaene i oppgaven. Da vi arbeidet med materialet i etterkant av innhenting, oppdaget vi at det var vanskelig å sette et skille mellom hva som er bilde og hva som er bilde og tekst i sammenheng. Både *Skolen* og *Salaby* består i hovedsak av multimodale tekster, og det vil derfor være vanskelig å skille tekst og bilde helt fra hverandre i en analyse. På bakgrunn av dette vil ikke bilder komme frem som et eget tema i analysen, men være gjennomgående for alle temaene.

4.1 Salaby

Vi vil begynne med å gjennomføre en analyse av Gyldendal sitt digitale læremiddel *Salaby*, og vi ser på samfunnsfag 1-4.trinn. På Gyldendal sin nettside står det at *Salaby* er et læringsunivers som byr på innhold som fremmer lærelyst, og at innholdet er

engasjerende og morsomt. Innholdet er utviklet i tråd med fagfornyelsen med støtte fra Utdanningsdirektoratet (Gyldendal, u.å).

Oppsettet på siden er slik at innholdet til 1. og 2.trinn er slått sammen, og innholdet for 3. og 4.trinn er slått sammen. Begge disse to rommene er delt opp i ulike fag og temaer. Vi har valgt ut det materialet vi mener er relevant til vårt prosjekt, med utgangspunkt i temaene innenfor samfunnsfag. I analysen vil noen eksempler bli gjentatt under flere kategorier fordi de passer inn flere steder, men belyser ulike tematikker.

4.1.1 Han/hun i ulike sammenhenger

Som nevnt innledningsvis legger dette temaet vekt på hvordan forlaget bevisst eller ubevisst fremstiller kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene i samfunnet og om det eventuelt avviker fra normen. Det refererer til den stereotypiske samfunnsdiskursen som knytter menn/gutter til tøffhet, maskulinitet og mangel på følelser, og kvinner/jenter til adjektiv som søte, følsomme, feminine og pliktoppfyllende.

Under temaet “barn på flukt” 1-2.trinn presenteres “flyttesangen” som er en sang om å flytte fra landet sitt og alt som er trygt. I musikkvideoen får vi først se en jente som er trist og gruer seg til å reise, og deretter får vi se en gutt som uttrykker de samme følelsene. Fremstillingen av en gutt som viser følelser strider mot den samfunnsdiskursive fremstilling av kjønn. Som nevnt i teoridelen kom det frem i NOU:19 2019 at det er vanskeligere for gutter enn jenter å vise følelser (s.197).

I analysen av *Salaby* er det få fremstillinger av kjønn som utfordrer samfunnsdiskursen. Med dette kan en kanskje si at *Salaby* ikke fremstår som spesielt normkritiske til eget innhold. Et eksempel på dette er under temaet “skolemiljø” på 1-2.trinn hvor det er en video av en klasse hvor læreren stiller elevene spørsmål. Det ene spørsmålet er: “er det guttene eller jentene som bråker mest?”. Mener *Salaby* at bråk er kjønnsbasert, og at det er et skille mellom jenter og gutter på området? Kjønn kan sjeldent ses på som en faktor alene, og det er nok ikke noe unntak i denne sammenhengen.

Et annet eksempel på fremstilling av jenter og kvinner ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene er under «hvorfors det så viktig å ha en familie» på 1-2.trinn,

hvor de har brukt bildet av en mor som leser bok for sine to døtre. Jenter blir ofte sett på som omsorgsfulle og familiekjære, og vi vet fra historien at kvinnen var “husmor” og styrte i hjemmet (Breen & Jordahl, 2018, s.24). Det er også et tilfelle under temaet "skolemiljø" for 1.-2. trinn hvor de viser en video. Hovedpersonen er en jente som heter Sara. Hun har langt svart hår, går i kjole og har høyhælte sko. Det med skoene vet vi ut fra lyden på videoen. Sara er redd når hun går til skolen og er redd for ukjente folk. I bakgrunnen ser vi skygger av mange mennesker, men ut fra skyggen er det enkelt å se hva som er mann eller kvinne, gutt eller jente. Håret og klesplagg spiller inn i vår tolkning.

Vi møter også Sara i filmen “på skoleveien” på 1-2. trinn. Hun fremstilles som en liten og skjør jente som er redd for å gå til skolen. Det er typisk at jenter fremstilles som de sårbare og forsiktige, noe som også kommer frem i neste video “i skolegården”. I bakgrunnen er det mange ungdommer hvor jentene har store, røde lepper, langt, lyst hår og rosa og lilla farge på klærne sine. Som nevnt handler ikke fremstilling av kjønn bare om hvordan kjønn fremstår utad, men også om verdier og holdninger. Et eksempel på en stereotypisk fremstilling av kjønn ut fra det indre ser vi på 3-4.trinn og temaet “barns rettigheter”. Her får vi blant annet innblikk i arbeidet til barneombudet og barnevernet. Det refereres til jobben barneombudet gjør med bilder av blide jenter, og arbeidet barnevernet gjør med bilde av en trist gutt. Er dette en fremstilling som kan knyttes til samfunnsdiskursen om jenter som “flink-pike” og gutter som mer spenningssøkende og tøffe?

4.1.2 Kjønnsnøytralitet

Gjennom analysen av *Salaby* har vi konkludert med at de eneste kjønnsnøytrale temaene er de som ikke inneholder mennesker, for eksempel temaet “regnskogen”. Det er uansett ikke relevant for vår problemstilling og vil ikke inkluderes. Det som derimot er relevant, er at *Salaby* ikke er kjønnsnøytral der innholdet inkluderer mennesker. I de aller fleste fremstillingene av jenter er de kledd i kjoler og skjørt, de har langt hår og er “jålete”. Guttene har kort hår, bukse og genser. Det er lite variasjon i fremstillingene.

4.1.3 Heteronormative fremstillinger

Heteronormative fremstillinger tar som nevnt utgangspunkt i at alle i samfunnet er heteroseksuelle og at mennesker er menn eller kvinner. *Salaby* har inkludert innhold som avviker fra heteronormen ved at to menn er kjærester og to kvinner er kjærester, men det meste av innholdet viser til heteronormative fremstillinger. Eksempelet på innhold som avviker fra heteronormen finner vi under “familie” 1-2.trinn, hvor det er bilde av to menn og et barn, og to kvinner og et barn. Det er altså en familie bestående av to fedre og et barn, og en familie som består av to mødre og et barn. Foreldrene som er kvinner/mødrene fremstilles veldig ulikt utseendemessig. Den ene kvinnen har langt hår og har på seg smykker og en lang kjole. Den andre kvinnen har kort hår og går i kledd bukse og genser.

Funn som er gjort utover dette går i hovedsak på hvordan *Salaby* fremstiller mennesker med tanke på det ytre, som klær og utseende, og hvordan dette stemmer overens med de heteronormative fremstillingene av kjønn. Et eksempel på dette er under “familie” på 1-2.trinn hvor mor er kledd opp i smykker og kjole og far i skjorte og bukse. Et annet eksempel er Sara som vi nevnte under 4.1.1 *han/hun i ulike sammenhenger*. Sara er en jente med langt hår, kjole og høyhælte sko. Det er like vanlig for jenter og kvinner å bruke bukser, som det er for menn. Hvorfor *Salaby* likevel velger å fremstille jenter og kvinner i kjoler kan man stille spørsmål ved.

4.1.4 Fremstilling av familie

Her er det interessant å se på hvordan *Salaby* legger vekt på ulike fremstillinger av ulike familier, og hva de omtaler som en familie. Det ene funnet handler om at *Salaby* gjennom sin verbale tekst under temaet “familie” og videre “lære om familie” på 1-2.trinn legger frem at familier kan være ulike. De skriver blant annet at familier har ulike boforhold og refererer til skilsmisse og andre ting. De skriver også at noen bor hos mor, mens andre bor hos far. Noen bor litt hos mor, og noen bor litt hos far. De forklarer videre at noen ganger får mamma eller pappa en ny kjæreste og da bor man kanskje med dem. Noen bor ikke med foreldrene sine, noen bor med andre voksne, tanter, onkler eller besteforeldre. Det er et eksempel på at de får frem det mangfoldet familier kan bestå av. De sier også noe om at det i dag er mange flere familietyper enn det var før i tiden. Bildene samsvarer og utfyller verbalteksten i noen tilfeller ved at de

blant annet viser et bilde hvor det er to fedre og en baby, samt et bilde av en mor sammen med sin datter. På siste slide derimot snakkes det om slektninger, og *Salaby* bruker et bilde av som ser ut som mor, far, bestemor, bestefar, to sønner og to døtre, altså en typisk heteronormativ familie.

Videre er det flere tilfeller hvor *Salaby* ikke mestrer å inkludere mangfoldet i familier, og det ser vi et eksempel på under temaet «familie» og «snakk sammen» på 1-2.trinn. I første eksempel ser vi et bilde av fire nøytrale fingre; lillefinger, ringfinger, langfinger og pekefinger. Fingrene skal etterligne en familie, og vi får inntrykk av at foreldrene er de to lengste fingrene og barna de to korteste. Ringfingeren har øyevipper i motsetning til de andre fingrene, og det kan virke som at dette er mor. Dermed fremstår den andre «voksne» som far. I neste eksempel er det et bilde av det vi vil kalle en heteronormativ familie. Den består av det som ser ut som bestemor, bestefar, mor, far og fire barn. Fedrene ser maskuline ut og damene ser feminine ut. Med dette mener vi at bestemor går i skjørt, bluse og oppsatt hår, typisk «eldre-dame»-stil, mens mor har på seg masse smykker og kjole og lepestift. Mennene har på seg skjorte med genser over og bukse. Det er to guttebarn og to jentebarn på bildet. Heteronormativitet handler om å utfordre den typiske fremstillingen av hva en kvinne eller en mann skal være, og det heteroseksuelle parforholdet. Det virker ikke som *Salaby* har tenkt på heteronormativitet i dette eksempelet.

I tegnefilmen «gjøkungen blir født» for 1-2.trinn møter vi på fuglemor og fuglefar som er triste fordi alle de andre dyrene har barn. Haremamma har harebarn, og frosken har rumpetroll. Når kråka i videoen sier at du trenger en fuglefar i redet for å egg, betyr det at man ikke kan være lykkelig uten egne barn?

Det vi har kommet frem til i forhold til fremstilling av ulike familiesammensetninger er at *Salaby* i liten grad mestrer å få frem mangfoldet i familier. Det er ganske gjennomgående at en familie består av den typiske kjernefamilien, med noen få unntak. Det kan kanskje tolkes som at en må ha egne barn for å være en lykkelig familie.

4.2 Skolen

Den andre analysen vi har gjennomført er av Cappelen Damm sitt digitale læremiddel *Skolen*, og vi tar for oss samfunnsfag 1.-4.trinn. *Skolen* ble lansert i forbindelse med fagfornyelsen og har innhold som er knyttet til læreplanmålene og ellers samfunnsaktuelle temaer. Her finner man innhold i ulike kategorier som sport, klima, kultur, samfunn og liknende, og temaer som viktige merkedager eller nyhetsaktueliteter. Cappelen Damm, som er forlaget som har utviklet *Skolen*, skriver på sin nettside at dette er et læremiddel med 25.000 oppgaver som til enhver tid skal være i tråd med fagfornyelsen. De garanterer læringsglede, mestring og progresjon i læringen. Nettsiden utvikles i tett samarbeid mellom fagfolk i forlaget, lærere og elever (Cappelen Damm, u.å).

Skolen er bygd opp på en litt annen måte enn *Salaby*, og de har et rom for hvert klassetrinn. I hvert av disse rommene er det ulike fag og temaer, slik som på *Salaby*. På samme måte som noen eksempler ble presentert i flere kategorier under analysen av *Salaby*, vil det samme forekomme i denne delen. Utgangspunktet for funnene er det samme, altså temaene innenfor samfunnsfag.

4.2.1 Han/hun i ulike sammenhenger

Dette temaet legger vekt på hvordan forlaget bevisst eller ubevisst fremstiller kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene i samfunnet, og om det eventuelt avviker fra normen. Som nevnt innledningsvis i kapittelet sikter vi til den stereotypiske samfunnsdiskursen omkring menn/gutter som tøffe, maskuline og uberørte, og kvinner/jenter som søte, feminine og pliktoppfyllende. Et eksempel som avviker fra normen og dermed ikke er en stereotypisk fremstilling av kjønn, ser vi under temaet "følelser" på 1.trinn, hvor mannlige soldater og konger gråter. Den stereotypiske samfunnsdiskursen av maskulinitet er knyttet til at menn skal være tøffe, sterke og handlekraftige. Menn og kanskje spesielt menn med høy sosial eller økonomisk status kan føle et press for å opprettholde en bestemt fasade og fremstå som ufeilbarlige og uangripelige.

Et annet eksempel er fra samme tema hvor de har valgt å bruke bilder av gutter for å formidle innhold rundt følelser som trist og redd, og det er bilder av jenter når de viser

til glad og sint. Det kommer frem i *jenterom, gutterom og mulighetsrom* at det er vanskeligere for gutter enn det er for jenter å vise følelser (NOU 2019:19, s.197). Hvorfor er det vanskelig for gutter å vise sårbarhet, og kan dette gamle mannsidealet være grunnen til at de er fremstilt på denne måten? Når jentene derimot fremstilles som de blide, kan det knyttes til ideen om flink-pike. Hvordan kan denne fremstillingen både være en styrke og en svakhet?

I tillegg til eksempler hvor gutter blir fremstilt utenfor tradisjonelle kjønnsrollemønstre, ser vi det samme når det kommer til fremstilling av jenter. På et av arbeidsarkene under samme tema er det et bilde av en glad jente. Elevene skal skrive ord eller setninger om hvilken følelse jenta viser. Her er det også bildet som er interessant da det bryter med det tradisjonelle kjønnsrollemønstre av jenter. I mange sammenhenger blir jenter assosiert med kjole eller skjørt, men her ser vi en jente ikledd snekkerbukse, Converse-sko og en nøytral t-skjorte.

På arbeidsarkene skal elevene beskrive hvilke følelser ulike ansikt viser. Det er den samme fremstillingen som tidligere med glad jente og trist gutt, men nå er det også en jente som er sint. Det at jenter er sinte, går også imot den samfunnsdiskursive fremstillingen av jenter som søte, snille, rolige og lignende. Her normaliseres altså at jenter også føler på sinne.

Vi har nå lagt frem eksempler som viser at noe av innholdet på *Skolen* bryter med fremstillingen av kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollene, i forhold til både det ytre og det indre. Videre vil vi legge frem eksempler med fremstilling av kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, og vi holder oss foreløpig til temaet følelser på 1.trinn. Under "hvem føler hva?" vises bilder av tre barn. Det ene barnet ser ut som en gutt og har brunt, kort hår, rød shorts og t-skjorte med hvite og gule striper. Det andre barnet ser ut som en jente og har langt, brunt hår, kjole som er lilla og hvit, og rosa sko. Det tredje barnet ser ut som en gutt fordi han har rød og hvit t-skjorte, brun shorts og kort, oransje hår. Dette er en fremstilling av gutter og jenter ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene med tanke på utseende, og det er enkelt å se hvilke barn som representerer hvilket kjønn.

Et annet eksempel vi vil legge frem hvor *Skolen* fremstiller kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstre er under kapittelet «jeg velger» på 4.trinn. Her ser vi et bilde av en jente i et klasserom som rekker opp hånden. I teksten snakkes det om at man skal si ifra dersom man opplever noe som er vanskelig. Som nevnt viser forskning at det er vanskeligere for gutter å uttrykke følelser, og dette kommer blant annet frem i stortingsmeldingen *jenterom, gutterom og mulighetsrom* (NOU 2019:19, s.197). Det betyr at det også kan være vanskeligere for gutter å si ifra dersom de opplever noe ubehagelig. Oppfatningen kan forsterkes ved at *Skolen* velger å bruke en jente.

Under temaet følelser og “hvem føler hva?” for 1.trinn er det bilder av barn som viser ulike følelser. For oss i denne analysen er det ikke følelsene som er hovedpoenget, men heller hvordan barna fremstilles basert på kjønn. Det ene barnet har brunt, kort hår, rød shorts og hvit og gul t-skjorte. Det ser ut til å være en gutt. Det andre barnet som ser ut som en jente har langt, brunt hår, lilla og hvit kjole og rosa sko. Det tredje barnet som ser ut til å være en gutt, og har rød og hvit t-skjorte, brun shorts, røde sko og kort, orange hår. Den kjønnsstereotypiske fremstillingen i dette tilfellet er valget av klær, farger og hår, som er typiske og det er ikke vanskelig å se hvilke av barna som er jente og gutt. Dette er et eksempel som går igjen flere ganger, da de stort sett bruker de samme barna i alle temaene.

På 1.trinn under temaet “trafikkregler” er det et eksempel på en typisk fremstilling av jenter. Det er en video hvor hovedkarakteren Bom skader seg, og det kommer tre jenter løpende mot han. Bom er en følgesvenn i alle temaene og er nysgjerrig på livet. Han har rosa hår og kler seg i alt fra kjole til dress. Vi vil komme tilbake til Bom senere i analysen. Alle de tre andre barna har langt hår og rosa eller lilla farger på klærne sine. Et annet eksempel på samme type fremstilling ser vi på et bilde hvor en jente viser “stopptegnet” til Bom og en annen gutt når de skal gå over veien. Det er den samme jenta vi har møtt tidligere med sløyfe i håret og er typisk jentete. Under dette temaet ser vi stort sett jenter med langt hår, kjoler, rosa og lilla, med egenskaper som ansvarsfulle og snille. Denne fremstillingen er også gjentakende blant annet på de tilhørende arbeidsarkene.

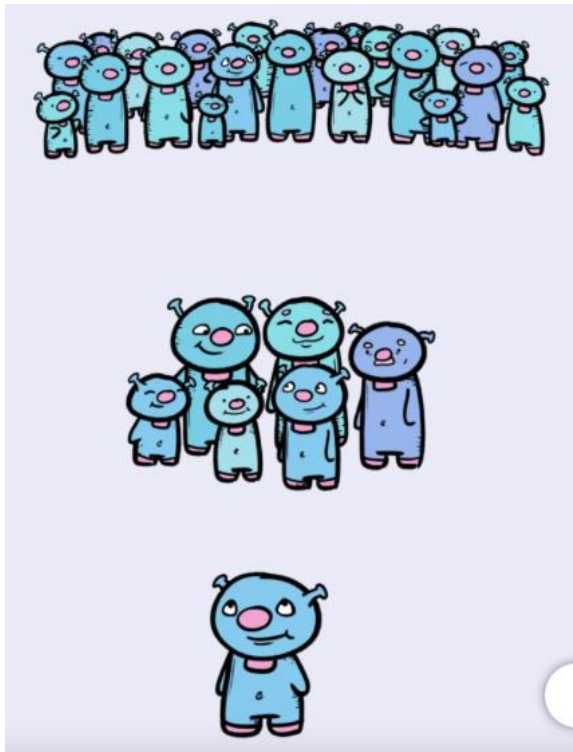
Som eksempelet over viser er det jenter som fremstilles som ansvarsfulle og omtenkssomme. At kvinner og jenter er ansvarsfulle og snille, er noe som er en

gjenganger i stort sett alle temaene på *Skolen*. Vi ser det igjen på 2.trinn under “barns rettigheter” hvor spørsmålet “hva kan barn gjøre når de ikke har det bra?” kommer opp. Det er et bilde til spørsmålet som viser en kvinne som strekker ut hendene for å gi en jente en stor klem. Damen møter jenta med et smil og ser ut som en trygg voksenperson. Kan det forstås som en heteronormativ fremstilling at *Skolen* gjennomgående fremstiller kvinner som mer omsorgsfulle enn menn?

Som en oppsummering kan vi si at *Skolen* til en viss grad bryter med de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene i fremstillingene av kjønn, spesielt når det kommer til det indre, altså følelser. Vi ser også et eksempel på at de bryter med stereotypen i valg av klær. På den andre siden er det ganske gjennomgående voksne kvinner som avbildes når det henvises til vanskelige ting og trygge voksne, og det er jenter som fremstilles som ansvarsfulle og omtensomme. Hvilke barn som er jenter og hvilke som er gutter er ofte lett å se ut fra hva barna har på seg av klær og hvilken hårfrisyrer som er valgt. Dette er funn vi vil ta med oss inn i drøftingsdelen av oppgaven.

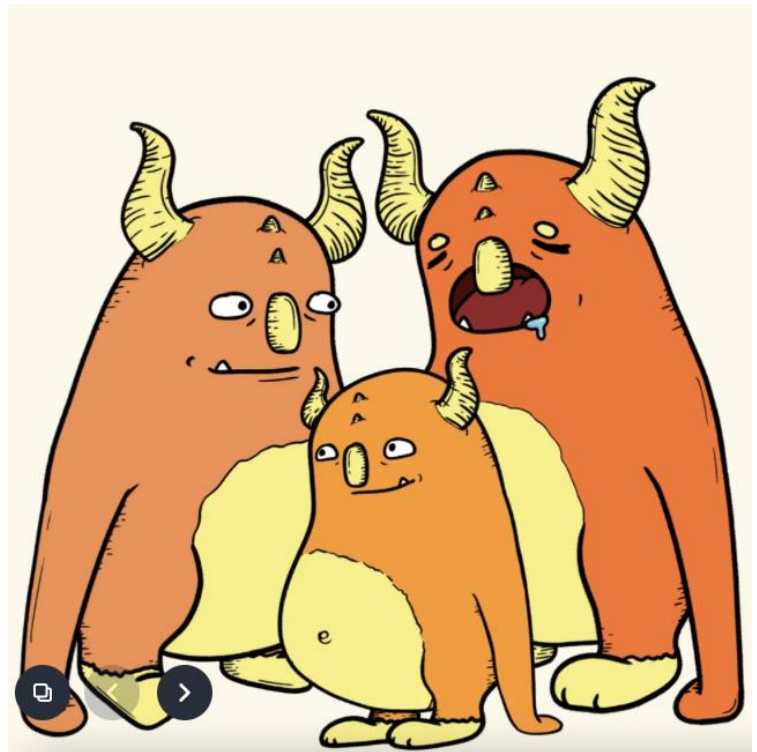
4.2.2 Kjønnsnøytralitet

Som nevnt innledningsvis i kapitlet handler det her om å se etter tegn på om forlagene omtaler temaer og får frem poeng uten å nødvendigvis måtte referere til en hun/han. *Skolen* har utviklet karakterer eller dyr som benyttes istedenfor mennesker, og går under navnene nurker og brauter. Disse møter vi i ulike temaer og blant annet under “hvem er vi” og “samfunnet vårt” på 3.trinn. I dette tilfellet brukes karakterene for å representere familie. Her er det vanskelig å se forskjell på kjønn, og man ser derfor barn, voksen og gammel.



Figur 1: Nurkene. Skolen fra Cappelen Damm, 2023, av Karoline Oddene.

(https://skolenmin.cdu.no/komponent/samfunn-regler-612507c16537534e0de60a79?_trinn=samfunnsfag/hvem-er-vi-62bedbd13b9d2932c0630532-60e59e6607aa1809eccc3513-611653f305ed384b8791e7b9)



Figur 2: Brautene. Skolen fra Cappelen Damm, 2023, av Karoline Oddene.

(https://skolenmin.cdu.no/komponent/familie-hvorfor-er-familie-viktig-611a13d98dd61054f5981b44?_trinn=samfunnsfag/hvem-er-vi-62bedbd13b9d2932c0630532-60e59e6607aa1809eccc3513-611653f305ed384b8791e7b9).

Nurkene og brautene møter vi som sagt i flere sammenhenger, og spesielt ved fremstilling av familie og i sårbare temaer. Når det er snakk om familie på 3.trinn, har de valgt bilder av nurker og brauter, og teksten forteller at familier kan bestå av to mammaer, eller bare en pappa og ingen mamma. En familie kan altså være en familie uavhengig av kjønn. At kjønn ikke er av betydning, ser vi igjen senere hvor vi møter de samme karakterene igjen og den ene brauten vil være en del av gjengen til nurkene. De mener først at det bare er nurker som er velkomne, men så blir de enige om at fordi de liker de samme tingene kan de være venner likevel. De velger også å bruke denne type karakterer når det snakkes om grensesetting og eierskap over egen kropp. Brauten Nurre blir kilt av nurkene og ler, men ønsker også at de stopper.

Videre har *Skolen* utviklet en karakter som vi blir kjent med helt til å begynne med på 1.trinn. Karakteren heter Bom og gjennomsyrrer store deler av innholdet på *Skolen*. Bom følger med i stort sett alle temaer og blir med dette en slags “følgesvenn” gjennom innholdet. Bom presenteres ved bruk av hankjønns-pronomen og er en gutt som er nysgjerrig på livet. Han lurer selv på om “er jeg hun eller han?” og sier at han trenger å lære hvem han er og vil være. Bom har rosa hår og kler seg i ulike farger gjennom hele opplegget. Da menes alt fra rosa og lilla til grønt og blått. Grunnen til at vi har plassert innholdet om Bom i kategorien “kjønnsnøytralitet” er fordi det ikke spiller noen rolle for Bom om han er født gutt. Det er ingenting i verden som skal stoppe ham på bakgrunn av hans biologiske kjønn, og han viser at mennesker kan være akkurat det de har lyst til å være.

Under “hvem er du?” på 1.trinn undres Bom over hvem elevene er og gir de alternative adjektiver som tullete, morsom og nysgjerrig blant annet. Her legges det altså ikke vekt på verken kjønn eller utseende, men på de kvalitetene og egenskapene du har som menneske. Videre under “fortell om deg selv” skal elevene spille inn en lydfil om hvem de er. Her ser vi igjen karakteren Bom, og han stiller ingen kriterier til innholdet. På denne måten legges det opp til at elevene kan være hvem og hva de vil.

Bom synger en sang som heter “hvorfors?” hvor han stiller spørsmål ved det meste i livet. Han lurer blant annet på om han kan bli en prins, om han kan få rosa tenner, om gutter kan gå med smykker og om han kan bli en oldemor. Han synger også “det er så mange ting å lære og så mye jeg kan være”. Tolkningen av disse utsagnene vil vi komme tilbake til i drøftingsdelen.

På arbeidsarkene under temaet skal elevene tegne og beskrive seg selv, og oppgavene er kjønnsnøytrale. Den ene oppgaven er å tegne deg selv og de du bor sammen med. En annen oppgave handler om å beskrive deg selv med navn, alder, favorittdyr, favorittmat og andre ting som sier noe om deg.

Under temaet “følelser” reflekterer Bom over de ulike følelsene vi har. Det er et bilde av et tre med epler som har ulike ansiktsuttrykk, hvor hver av disse representerer en følelse. Bom ramser opp ulike følelser og lurer på om han skal stikke fra dem eller om

det kan være fint å være i dem. Det er også en video av Bom hvor han blir lei seg fordi han søler ut milkshaken sin, og etterpå blir sint når han får fuglebæsj på boken han leser. Her forteller Bom om hvordan det kan føles inni kroppen når man blir sint. Det kommer en gutt og en jente inn i bildet, og sammen snakker de om at reaksjonene til Bom er helt normale. Bom sier han synes det er kult å kjenne at kroppen kan kjenne på så mange følelser og omtaler sinne som en rød følelse.

Når vi møter Bom under temaet venner på 1.trinn og “jeg vil være vennen din”, ser vi at han ønsker å bli venn med en jente med kjole og sløyfe i håret. Bom prøver å bli venn med jenta ved hjelp av å spille ulike karakterer. Først ved å tilby henne penger, deretter ved å kle seg likt og til slutt ved å “imponere” på ulike måter. Det avslutter med at de blir venner ved at Bom er seg selv, og at dette er godt nok for å være en god venn. I oppgavene som hører til får elevene også muligheten til å reflektere over nettopp at det holder å være seg selv. Det er også en vennskapssang i samme tema hvor hovedpoenget er at det handler om å være gode mennesker og snille med hverandre.

Skolen har i flere oppgaver klart å få frem poeng uten å knytte det til kjønn, og vi ser det igjen under “la oss utforske fortiden” på 3.trinn hvor de snakker om vikingtiden og hvordan man levde da. Her blir det ikke nevnt noe om hva som var typiske oppgaver for kvinner og menn, men de snakker heller på et generelt grunnlag om hvordan man levde på den tiden.

Selv om *Skolen* har utviklet kjønnsnøytrale karakterer og hovedfiguren Bom, ser vi også eksempler på at kjønn brukes for å fremme ulike poeng eller temaer. Her viser vi til eksemplene som er beskrevet under 4.1.1 Han/hun i ulike sammenhenger, og hvordan de velger å benytte seg av for eksempel bilde av en kvinne når de viser til en trygg voksenperson, eller jenter som de ansvarsfulle. Det er også et eksempel på 3.trinn under “pengene mine” på temaet “vennskap og følelser”, der de viser en video hvor Bom hjelper en dame over veien for å tjene penger. Det fremstår altså som en kvinne som trenger hjelp og er en fremstilling av det kvinnelige kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, altså at kvinner er avhengig av andre.

Vi har også funnet et eksempel hvor kjønn nevnes spesifikt, under “hvem er jeg” og “identitet” på 4.trinn. Her stilles det et direkte spørsmål som elevene skal svare på om

“hvilket kjønn har jeg?”. Om de sikter til biologisk eller sosialt kjønn er umulig å vite. Det er verdt å merke seg at spørsmålet kommer under identitet, hvor kjønn har stor betydning for identiteten til mange mennesker og sier noe om hvem man er.

Samlet sett har vi kommet frem til at *Skolen* har gjort en god jobb i å utvikle kjønnsnøytrale karakterer, samt deres hovedkarakter Bom. Det kan være et godt verktøy å bruke andre karakterer enn mennesker når det legges frem temaer som kan oppleves som vanskelige for mange, for å unngå stigmatisering. Dette vil vi ta med oss og utdype i drøftingsdelen.

4.2.3 Heteronormative fremstillinger

Heteronormative fremstillinger tar som nevnt innledningsvis i kapitlet utgangspunkt i at samfunnet legger opp til at man tar for gitt at alle er heteroseksuelle. Videre tar man for gitt at mennesker enten er menn eller kvinner, og det er de aspektene vi skal se nærmere på nå.

Under temaet “vennskap” og “lytt til verset” på 1.trinn er det bilde av flere barn som leker sammen. Det ene barnet er kledd i nøytrale klær og farger, hen har langt hår. Det er mye med denne karakteren som gjør at den både kan være en jente, en gutt, eller noe annet. Akkurat denne karakteren er vanskelig å avgjøre kjønn på og går imot den heteronormative fremstillingen av kjønn. Dette er en karakter som er en gjenganger i flere temaer og på flere trinn, slik som alle de andre. Ved en senere anledning ser vi barnet på stranda i badebukse. Da vi møtte karakteren i strand-konteksten var vi enige om at vi ville omtalt hen som en gutt om vi ikke hadde møtt og stilt spørsmål ved hen tidligere.

Det er også flere barn på bildet, som er lagt ved under, og guttene på bildet ser ut som typiske guttebarn. Den ene jenta på bildet ser ut som et typisk jentebarn og den andre jenta skiller seg ut ved at hun har snekkerbukse, Converse-sko og kortere hår. Dette er den samme jenta som vi har refererte til under kapittel 4.1.1 *Han/hun i ulike sammenhenger*.



Figur 3: Barn i skolegården. Skolen fra Cappelen Damm, 2023, av Leonard Furuberg.

https://skolenmin.cdu.no/komponent/lytt-til-verset-kan-vi-vare-venner-5f20511341a52e002297412f?_samfunnsfag/venner-62beeda1afe14e45e9141934-622f2b8101ee1910c1cddd94

Karakteren vi refererer til som kjønnsnøytral er hen med blå bukse og blå skjorte. Karakteren med rosa hår som sitter på benken er Bom. Disse barna går som nevnt igjen i de aller fleste temaene.

I verset som leses opp og hører til bildet over sier blant annet Bom “skal jeg finne meg en søster, en som hjelper meg og trøster”. Vi vil si det er et skille mellom bilde og tekst i den forstand at bildet legger opp til kjønns mangfold ved å fremstille barn utenfor den heteronormative oppfatningen av mennesket, mens teksten gjør noe annet. Når Bom sier at han trenger en søster for å få hjelp og trøst, så understreker det poenget vi har nevnt tidligere i analysen om at jenter blir sett på som omsorgsfulle og snille.

På 3.trinn under “pengene mine” på temaet “vennskap og følelser”, er det en video hvor Bom vil utforske skating. Det er den samme videoen som vi har henvist til hvor han hjelper en gammel dame over veien for å tjene penger. Når Bom kommer til skatebanen er det bare gutter der. Senere i videoen går Bom forbi en butikk med et utstillingsvindu. Der ser han en rosa kjole han har veldig lyst på. Like etterpå får vi se Bom i rosa kjole

og rosa veske, og på andre siden av veien kommer det en jente susende forbi på et skateboard.

Vi har nå lagt frem flere eksempler på at *Skolen* viser kjønns mangfold ved å utfordre heteronormative fremstillinger og vil vise til et eksempel hvor vi mener *Skolen* ikke mestrer å utfordre heteronormativiteten. Eksempelet er fra 2.trinn og temaet “livet før og nå”. Her snakker Bom blant annet med en eldre dame og en eldre mann som skal fortelle Bom om gamle dager. Damen sier at jentene gikk i strutteskjørt og kjole, og Bom lurer på hva i all verden strutteskjørt er. Damen svarer at “det vet kanskje ikke du som er gutt”. Damen har altså en forutinntatthet om at Bom, basert på sitt biologiske kjønn, ikke vet hva strutteskjørt er. Den eldre mannen forteller at guttene gikk i kortbukse og nikkersbukse, de stjal epler og buksene måtte derfor være store nok til å romme eplene. Jentene hadde strutteskjørt slik at de kunne hoppe bukk.

Det er flere gode eksempler på at *Skolen* klarer å inkludere mennesker som lever utenfor heteronormen. De viser at gutter og jenter kan være noe mer eller noe annet enn samfunnets oppfatning av hva han og hun skal være. Det er også tilfeller hvor de ikke mestrer det like godt, som vist i det siste eksempelet.

4.2.4 Fremstilling av familie

Når vi analyserer fremstilling av familie, vil de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene være aktuelle. Vi er interessert i å se på hvordan *Skolen* varierer i bruk av familiesammensetninger, og hvordan de formidler hva en familie er. Et eksempel som tidligere er nevnt under 4.1.2 *Kjønnsnøytralitet* er nurkene og brautene, se også figur 1 og 2. De fremstilles som ulike familiemedlemmer, uten at kjønn spiller en rolle. De er som nevnt tidligere kjønnsnøytrale figurer som brukes istedenfor mennesker. Det er et eksempel på en fremstilling av at en familie består av ulike familiemedlemmer, uten fokus på hvilket kjønn de ulike medlemmene er. Vi ser kun gammel og ung. I teksten som omhandler familie under “hvem er vi?” på 3.trinn, sier nurkene at “familie handler om å passe på hverandre”. Under “hvorfor er familie viktig?” kommer det frem at noen har to mammaer, og noen har en pappa og ingen mamma. De sier også at familie kan være den man velger selv, altså er det ingen grenser så lenge man er glad i hverandre.

Selv om *Skolen* er gode på å inkludere alle type familier gjennom både bilde og tekst, er det også et eksempel hvor de ikke har mestret det like godt. Under samme tema og oppgaven “å hjelpe familien” skal elevene skrive om en gang noen i familien trengte hjelp. For å hjelpe elevene i gang med setningen har de kommet med et eksempel som går slik: “mamma ville ha...”. Her tar *Skolen* utgangspunkt i at den eleven som skal gjøre oppgaven har en mor, noe ikke alle har. Det at alle ikke har en mamma har de selv poengtert tidligere.

Samlet sett er *Skolen* gode på å inkludere ulike familier og fremstillinger av hva familier kan være, men vi har også sett eksempler på at tekst og bilde ikke samspiller. *Skolen* åpner blant annet opp for mangfoldige familier ved hjelp av nurkene og deres formuleringer i verbaltekst.

5 Drøfting

“En drøfting belyser et tema ved å sette ulike synspunkter og argumenter fra flere hold opp mot hverandre, gjerne med det formål å nå frem til et nytt synspunkt gjennom kombinasjon og syntese” (Rienecker & Stray Jørgensen, 2013, s.222). På en annen måte kan vi si at drøfting er en slags kritisk dialog mellom ulike stemmer i en tekst. I dette tilfellet vil den ene stemmen være den innhentede empirien, og den andre stemmen er oss forfattere. En god drøfting innebærer blant annet å undersøke, stille spørsmål, reflektere og argumentere for å overbevise leseren, og det er det vi skal gjøre nå (Rienecker & Stray Jørgensen, 2013, s.222).

I forrige kapittel la vi frem analysen av de digitale læremidlene *Salaby* og *Skolen*, og i denne delen skal funnene drøftes opp mot teorien som er presentert i teorikapittelet. Sentrale funn skal også ses opp mot problemstillingen: *hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Salaby og Skolen?* Drøftingen vil se på hvordan kjønn blir fremstilt i læremidlene med fokus på bildebruk, *han/hun i ulike sammenhenger*, *kjønnsnøytralitet*, *heteronormativitet* og *fremstilling av familie*. For å få en ryddig drøftingsdel tar vi utgangspunkt i de samme punktene som i analysen, men her vil vi drøfte *Salaby* og *Skolen* opp mot hverandre. Læreplanen er også et sentralt element som vil være gjentakende i store deler av drøftingen.

5.1 Hvordan legger læremidlene til rette for et bredere kjønns mangfold?

En av hovedgrunnene til at vi ønsket å se på hvordan kjønn fremstilles i digitale læremidler, var for å forstå hvor langt læreplanen har kommet i forståelsen av det som ofte benevnes som et utvidet kjønnsbegrep. Et utvidet kjønnsbegrep defineres ofte som en del av en mer inkluderende tilnærming til kjønn, som søker å respektere og anerkjenne individets selvdefinerte kjønnsidentitet og uttrykk. Det inkluderer aksept og anerkjennelse av ulike kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk som utfordrer de tradisjonelle forventningene til kjønn (Røthing, 2020, s.71). Kjønnsbegrepet er for det første interessant fordi det er i stadig endring, og vi er nå inne i en tid hvor det diskuteres om en tredje juridisk kjønnskategori. For det andre er det interessant fordi det er større

aksept for at mennesker befinner seg utenfor de tradisjonelle kjønnsnormene. Og for det tredje er det spesielt interessant å se på hvordan det utvidede kjønnsuttrykket fremstilles som kategori og omtales i samfunnsfaget i skolen.

I forrige kapittel analyserte vi innholdet i læremidlene, og veien videre vil være å drøfte dette opp mot det teoretiske rammeverket. Det teoretiske grunnlaget for drøftingen er Thomas Laqueurs historiske kjønnsmodeller, samt Simone de Beauvoir og hennes arbeid i utviklingen av feministisk teori og kjønnssteori. Videre er også Judith Butler sin oppfattelse av kjønn som sosial konstruksjon relevant. Max Weber og Michel Foucault sine teorier om makt benyttes for å se på hvordan forlagene påvirker opplæringen gjennom innholdet som presenteres. Til slutt vil vi trekke inn læreplanen og normkritisk tenkning i drøftingen. Opplæringens verdigrunnlag bygger blant annet på mangfold, inkludering og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Normkritisk tenkning handler om å utfordre de normene og forventningene samfunnet har knyttet til kjønn. Sentrale funn vil sees i sammenheng med hverandre og videre diskuteres opp mot problemstillingen: *hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Salaby og Skolen?* Drøftingen vil se på hvordan kjønn og kjønnsroller kommer til uttrykk i læremidlene gjennom virkemidler som verbaltekst, billedbruk og video.

5.1.1 Han/hun i ulike sammenhenger:

Som nevnt i analysen handler dette temaet om hvordan *Salaby* og *Skolen* presenterer og fremstiller kjønn ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene i samfunnet, og om de eventuelt utfordrer disse. De to læremidlene har en litt ulik tilnærming til temaet. *Salaby* er det læremiddelet som i mindre grad utfordrer de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene. Det ser vi et eksempel på når vi møter Sara under temaet “skolemiljø”. Hun er usikker, redd og kledd i kjole og høye hæler. Dette er ett av flere eksempler hvor *Salaby* viser at de ikke mestrer å være normkritiske til sitt innhold i fremstilling av kjønn. Teoretikeren Thomas Laqueur mente at forestillinger om kropp og kjønn har historiske og kulturelle røtter, og at disse forestillingene kan påvirke våre oppfatninger og praksiser i dagens samfunn (Laqueur, 1990, s.4-8). Å fremstille en jente ikledd kjole som redd og usikker, viser hvordan vi selv i nåtiden er preget av historiske samfunnsdiskurser av kvinner som det svake kjønn, og at kvinner gikk kledd på en spesifikk måte. Teoretikerne Beauvoir

og Butler mente at ved å utfordre disse normene som samfunnet preges av, kan vi skape endringer i samfunnsdiskursen og dermed få et mer inkluderende samfunn.

Beauvoir og Butler var begge kvinnelige filosofer som bidro til å utforske og redefinere de tradisjonelle kjønnskategoriene, og hvordan disse ble forstått i samfunnet. De argumenterte for at kjønn er en sosial konstruksjon, ikke en biologisk bestemmelse (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.77). Ved å fremstille kjønn ut fra tradisjonelle kjønnsrollemønstre bidrar *Salaby* til å opprettholde ulikheter mellom kjønnene og begrenser individets frihet til å uttrykke seg på egne premisser. *Salabys* valg er i strid med Beauvoirs poeng om at stereotyper begrenser individets potensial og mulighet til å leve i et samfunn som anerkjenner og respekterer mangfoldet av kjønnsidentiteter (Sampson, 2008, s. 45).

Her vil begrepet normkritikk være relevant, da det handler om å være bevisst på holdningene og verdiene man har knyttet til kjønn for å skape et mer inkluderende samfunn. Dersom læremidler viderefører kjønnsstereotyper i sitt innhold, går de imot læreplanens verdigrunnlag om å skape inkluderende og mangfoldige læringsmiljø (Røthing, 2020, s.53). En annen måte å arbeide med etablerte samfunnspraksiser er ved å benytte seg av ubehagets pedagogikk. Det er en teori som inviterer til å være kritisk mot de etablerte praksisene og mener at ubehaget må utfordres for å skape endringer (Boler, 1999, s.177). Ved at *Salaby* ikke utfordrer samfunnsdiskursen omkring kjønn, kan det tolkes som at de ikke tør å møte ubehaget. Konsekvensen av å unngå ubehaget vil være at man mister muligheten til å skape refleksjon og legge til rette for nye forståelser (Røthing, 2020, s.65).

Skolen har derimot flere eksempler på hvordan man kan velge å fremstille kjønn ved å utfordre de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene i samfunnet. Det ser vi blant annet under temaet “følelser” på 1.trinn hvor det er et bilde av mannlige soldater og konger som gråter. For det første er dette et godt eksempel fordi det viser at følelser er universelle og noe alle kjenner på. Og for det andre er det et godt eksempel å vise at en gjennom valg av bilder og innhold kan utfordre de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene og vise at det er mulig å endre dem, slik som Beauvoir og Butler var opptatt av. Det viser også at kjønn kan være mer flytende enn det som tradisjonelt anses som normalt, og dermed mer mangfoldig. Foucault var spesielt opptatt av hvorfor noe fremsto som den ene

sanne virkeligheten og mente at makten i det var det sentrale (Bjørge, 2009, s.305). *Skolen* benytter sin makt til å utfordre diskursene og dermed den “sanne virkeligheten” om menn som tøffe og uberørte. Det kan også knyttes til ubehagets pedagogikk som handler om å utfordre og synliggjøre maktforhold gjennom undervisningen (Røthing, 2020, s.61).

Et annet eksempel på å utfordre de tradisjonelle normene kommer frem i et av arbeidsarkene under “følelser” på 1.trinn. Her ser vi en jente i snekkerbukse, Converse-sko og nøytral t-skjorte. Fremstillingen ut fra det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret av jenter ville vært i kjole eller skjørt, men ved å utfordre disse normene som samfunnet legger opp til, viser *Skolen* at det er mulig å uttrykke seg på ulike måter. I likhet med at eksempelet kan skape større aksept og forståelse for kjønnsidentitet, vil det også legge til rette for å ikke begrense individets frihet basert på kjønn. Ved å presentere jenta i snekkerbukse kan *Skolen* dermed bidra til å endre og utfordre tradisjonelle kjønnsnormer og -roller gjennom handling og uttrykk, etter Butlers teori (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76).

Til tross for at *Skolen* i flere sammenhenger utfordrer samfunnets kjønnsnormer og på denne måten viser at de mestrer en normkritisk tilnærming, finnes det også eksempler på fremstillinger hvor de ikke mestrer det like godt. Dette ser vi blant annet under temaet “trafikkregler” på 1.trinn hvor stort sett alle jentene har langt hår, kjoler, rosa og lilla, og er snille og ansvarsfulle. Eksempelet kan minne litt om *Salaby* sin fremstilling av Sara, som vi presenterte innledningsvis under 5.1.1 *han/hun i ulike sammenhenger*. Temaet viser altså en gjentakende fremstilling av jenter ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene, og kan skape en forventning om hvordan jenter og kvinner skal oppføre seg og se ut. På denne måten kan kjønn ha en begrensende faktor i jenters liv. Det å forstå hvordan kjønn og kropp har blitt forstått og konstruert gjennom historien, og hvordan dette påvirker vår forståelse av kjønn i dagens samfunn, kan knyttes til Laqueurs arbeid om historiske perspektiver på kjønn og kropp (Laqueur, 1990, s.6).

Å fremstille kjønn på bakgrunn av tradisjonelle kjønnsrollemønstre er for det første problematisk fordi kvinner gjennom historien har vært undertrykt i samfunnet. I tilknytning til dette hevder Beauvoir at kvinner ble gjort til “det annet kjønn” gjennom kulturelle og sosiale normer som begrenset deres frihet og mulighet (Moi I: Beauvoir,

2000, s.13-16.) For det andre er det problematisk ut fra Butlers teori om kjønn som sosial konstruksjon. Butler hevder kjønnsidentitet blir formet av hvordan vi behandles og opptrer i samfunnet (Egeland & Jegerstedt, 2008, s. 77). Når *Skolen* presenterer en samfunnsdiskurs med en stereotypisk fremstilling av kjønn, mestrer de ikke den normkritiske tilnærmingen som vi har sett eksempler på tidligere. På bakgrunn av dette kan vi konkludere med at de ekskluderer kjønnsmangfoldet i eksempelet fra “trafikkregler”.

5.1.2 Kjønnsnøytralitet

Dette tema handler om hvordan læremidlene ordlegger seg og får frem poeng uten å nødvendigvis måtte referere til hun eller han. Er *Salaby* og *Skolen* inkluderende eller ekskluderende i sin fremstilling av kjønn? I likhet med forrige tema, *han/hun i ulike sammenhenger*, ser vi at det er stor forskjell på måten de digitale læremidlene fremstiller kjønn.

I analysen konkluderte vi med at *Salaby* ikke mestret å lage kjønnsnøytralt innhold i temaer det ville være relevant. Det er generelt lite variasjon i hvordan de fremstiller kjønn, og de forholder seg stort sett til de stereotypiske samfunnsnormene. Jenter og kvinner er kledd i kjole og skjørt, mens gutter og menn er kledd i skjorte og bukser. Med dette kan en si at *Salaby* ikke legger til rette for et bredere kjønns mangfold, men viderefører historiske konstruksjoner og forståelser av kjønn, slik Laqueur sin kjønnsforståelse legger vekt på. *Salaby* presenterer de to kjønnene og de kroppslige forskjellene mellom disse, noe som kan tolkes mot den binære forståelsen av at kjønn kun er mann og kvinne (Laqueur, 1990, s.6). At *Salaby* ikke evner å lage kjønnsnøytralt innhold viser også hvordan de ikke mestrer å være normkritiske til eget innhold. Velger *Salaby* i sitt innhold å ikke forholde seg til det utvidede kjønnsbegrepet? I så fall inkluderer de heller ikke kjønns mangfoldet.

Skolen har derimot en mer inkluderende tilnærming til et bredere kjønns mangfold. Det kan vi eksempelvis se på måten de har brukt nurkene og brautene i fremstilling av familie og i sårbare temaer. Bruk av karakterer fremfor mennesker i sårbare temaer er et godt alternativ for å få frem poenget i handlingen, uten å legge vekt på noe annet eller å stigmatisere en gruppe mennesker. Disse karakterene kan bidra til et bredere

kjønns mangfold ved å unngå å knytte dem opp mot en bestemt kjønnsidentitet. Er dette et forsøk på å konstruere *hen* eller en synliggjøring av at kjønn ikke har betydning? Ved å bruke nøytrale og fantasibaserte karakterer, som nurkene og brautene, unngår man å legge vekt på noen bestemte kjønnsstereotyper. På den ene siden kan det være med på å hjelpe barna til å forstå at det er ulike måter å være og uttrykke seg på. Det viser også at alle kan ha ulike interesser og egenskaper uavhengig av kjønn. I tillegg kan bruken av disse karakterene også bidra til å normalisere mangfoldet i familier, og bryte med samfunnsdiskursen om at en familie må ha en mor og en far. Ved å vise til nettopp at familier kan være sammensatt på forskjellige måter, uavhengig av kjønn, kan barna lære å akseptere og respektere ulike typer familier. På den andre siden kan man stille seg spørsmålet: vil barn kunne kjenne seg igjen i karakterene? Nurkene og brautene er fiktive figurer som ikke har rot i virkeligheten. Det kan gjøre det vanskelig for barn å dra linjer mellom figurene og hverdagslivet. Av den grunn kan det være utfordrende for barn å identifisere seg med dem.

Bruk av karakterene i situasjoner som grensesetting og eierskap over egen kropp, kan lære barn om viktigheten av å respektere andres grenser uavhengig av kjønn. Og ikke minst at alle har rett til å si fra om de ikke ønsker å bli berørt på en bestemt måte. Et spørsmål en kan stille seg igjen er derfor om *Skolen* bevisst bruker nurker og brauter fordi kjønn ikke er relevant i tematikken. Videre kan en si at nurkene og brautene blir representasjoner i Foucaults forstand, og representasjonene er en ny måte å se kjønn på. *Skolen* velger å utfordre ulike diskurser og satser på mer moderne fremstillinger. Foucault mente også at språket og diskursene kan avdekke makt og undertrykkelse, og ved at *Skolen* utfordrer diskursene utfordrer de også makten på et vis (Bjørge, 2009, s.305-365).

På samme måte som at Beauvoir utfordret tradisjonelle kjønnsforståelser (Beauvoir, 2000, s.781-783), kan vi si at *Skolen* også utfordrer disse ved å bruke nurker og brauter. Det er videre en påminnelse om at kjønn ikke skal være en begrensende faktor i menneskers liv. Fordi karakterene er nøytrale og kjønn ikke er fremtredende, understrekes det at det ikke er kjønn som avgjør om du er en god venn eller et godt familiemedlem. Det som er viktig er å ha gode verdier og være et godt menneske. Det kan også være en god inngang til å "samtale om vennskap, tilhørighet og hva som påvirker relasjoner", som er et læreplanmål etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet,

2019b). I likhet med at eksempelet kan knyttes opp mot Beauvoir sin teori, kan den også knyttes opp til Butlers kjønnsforståelse. Nurkene og brautene viser at kjønn ikke er en viktig faktor for å definere familie eller vennskap, og dermed utfordres de tradisjonelle normene som undertrykker enkelte samfunnsgrupper. *Skolen* inkluderer kjønns mangfold ved å åpne opp for at ulike kjønnsidentiteter kan berike livene våre, og at det ikke nødvendigvis finnes kun to kjønn.

Ved at *Skolen* åpner opp for et bredere mangfold viser de også at de behersker normkritikk. Det vil si at de utfordrer og reflekterer over normene og verdiene i samfunnet som kan være ekskluderende eller diskriminerende (Røthing, 2020, s.53). De utfordrer normer knyttet til hvilke roller ulike kjønn kan ha. Det samme viser de ved å bruke karakterene når de snakker om vanskelige temaer, og på denne måten ikke ekskluderer eller stigmatiserer visse grupper i samfunnet. De legger opp til et miljø hvor alle er inkludert, og alle kan føle seg representert. Vi vet at *Skolen* er et av de mest brukte digitale læringsmidlene. På bakgrunn av deres posisjon i opplæringen har *Skolen* en betydelig innflytelse på barns oppfatning og forståelse. Det handler ifølge Weber om evnen til å påvirke andres handlinger og holdninger (Weber et al., 2000, s.51). Ved å bruke makten som ligger i utdanningsfeltet på en positiv måte har de også muligheten til å utfordre eksisterende normer i samfunnet og åpne opp for et bredere kjønns mangfold.

Et annet eksempel som er verdt å nevne er hovedkarakteren til *Skolen*, Bom. Han omtales med hankjønns-pronomen og er i prinsippet en gutt. Likevel viser Bom at han ikke lar det biologiske kjønn begrense hans muligheter og identitet, men velger heller å utvide kjønnsnormene. Det kan tolkes som en form for “kjønnsopløsning” ved at han beveger seg bort fra de tradisjonelle kjønns mønstrene og utforsker hva et menneske kan være, men også ved at kjønn ikke er en relevant kategori. Det kan være ubehagelig å skifte syn på kjønn, og på denne måten utfordre ubehaget (Boler, 1999, s.177). *Skolen* viser at de tør å prøve ved å presentere en karakter som Bom. Butler mente blant annet at språket og handlingene våre er helt essensielle verktøy når det kommer til å opprettholde hva kjønn er (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). Bom viser hvordan man ved hjelp av disse verktøyene kan utfordre normene og utvide mulighetsrommet. Det kan tolkes som en form for performativitet av hvordan handlinger bidrar til å forme mennesker.

I likhet med at Bom kan knyttes til Butlers teori, kan vi også knytte han til Beauvoir. Bom lar ikke kjønn sette en stopper for livet og drømmene hans, og er av den grunn ikke en begrensende faktor. Her kan en også stille spørsmålet: er Bom kjønn i denne sammenhengen og er kjønn en relevant faktor? Bom viser elevene at de kan være hva de vil, uavhengig av hva de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene sier. Det å utforske og finne sin identitet er en viktig del av å bli en selvstendig person, og nettopp denne friheten til å være det man vil uavhengig av kjønn, var en sentral del av *Det annet kjønn* av Beauvoir (Sampson, 2008, s. 45). Videre understreker dette poenget om at kjønn er en sosial konstruksjon, og det å være gutt eller jente trenger ikke å definere interesser, klesstil og personlighet.

Fremstillingen av Bom kan videre bidra til å øke mangfoldskompetanse og kritisk tenkning rundt kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk hos elevene, og dermed resulterer i et bredere kjønns mangfold. Han er normkritisk ved at han stiller spørsmål ved tradisjonelle forestillinger om hva som er passende for jenter og gutter når det kommer til interesser, utseende og drømmer. Bom problematiserer de tradisjonelle kjønnsrollene og kjønnsnormene, og oppfordrer elevene til å utforske egen identitet. Dette kan også knyttes til ubehagets pedagogikk ved at Bom utfordrer normer og mønstre.

5.1.3 Heteronormative fremstillinger

Under temaet heteronormative fremstillinger ser vi om *Salaby* og *Skolen* fremstiller kjønn som heteroseksuell kvinne og mann. Vi ser også på om innholdet bryter med heteronormen, og om mennesker kan være mer enn kvinner og menn som er interessert i det motsatte kjønn. Det handler også om hvilke kjønnsmarkører som er knyttet til de to kjønnene. Vi vil igjen begynne med *Salaby* for å få en ryddigere presentasjon av funnene vi har gjort.

I forrige tema, *kjønnsnøytralitet*, konkluderte vi med at *Salaby* ikke mestret å inkludere kjønns mangfold i deres innhold. Det finnes likevel to eksempler på at de fremstiller mennesker som utfordrer heteronormativiteten. Det ser vi under “familie” på 1-2.trinn hvor de viser et bilde av to fedre med et lite barn og to mødre med et lite barn. Når de inkluderer en familie bestående av to fedre og en familie bestående av to mødre, viser de at det finnes ulike former for familier, og på den måten bidrar de til å øke aksepten

for mangfold. Det kan også utfordre ideen om en naturlig rollefordeling mellom kjønnene. Ut fra Laqueurs idé om at kjønn ikke er en fastsatt biologisk kategori, men en historisk konstruksjon, kan man si at eksempelet utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av hva en familie er (Laqueur, 1990, s.4-8). På en annen side hvis en går nærmere inn på eksempelet med de to mødrene, så ser vi ut ifra forklaringen i analysen at kvinnene har ulike antrekk og har forskjellig hårsveis. De ser rett og slett veldig ulike ut i forhold til hverandre. Det hadde vi muligens ikke lagt merke til hvis det var et mangfoldig uttrykk av kjønn i *Salaby* fra før. I nettopp mangel på dette, blir ulikheten fremtredende. Som vi nevnte i analysen, har den ene kvinnen langt hår og har på seg smykker og en lang kjole. Den andre kvinnen har kort hår og har på seg bukse og genser. *Salaby* velger her å ikke tilegne denne kvinnen de tradisjonelle kjønnsmerkene for kvinner som kjole, skjørt og smykker, slik innholdet deres i utgangspunktet er gjennomsyret av. Spesielt når det kommer til kvinner er de tradisjonelle kjønnsmerkene sterke. Hva er grunnen til at de gjør et unntak i dette eksempelet? Det kan tolkes som at *Salaby* virkelig har forsøkt å belyse mangfoldige familiesammensetninger på bakgrunn av at de bryter med heteronormativiteten i forhold til legning. Samtidig så kan man stille seg spørsmålet om det heteronormative perspektivet kommer litt tilbake igjen når de velger å fremstille det lesbiske paret på den måten *Salaby* gjør her. Er mødre og lesbiske parforhold et likhetstegn med at den ene må være en “feminin” kvinne og den andre en “maskulin” kvinne? Drøftingen om hvordan ulike kjønnsuttrykk og tradisjonelle kjønnsmarkører er til stede eller fraværende hos de to mødrene, kan knyttes til Beauvoir sitt perspektiv på at kjønn er en sosial konstruksjon og at visse uttrykk og markører blir tilskrevet kvinner fordi samfunnet har definert dem som feminine (Beauvoir, 2020, s.78, s. 781-783).

Til tross for viktigheten av å inkludere mangfold for å skape et samfunn med aksept for ulikheter, er det få eksempler å vise til. Det som derimot er gjentakende i innholdet til *Salaby* er fremstilling av kjønn ut fra det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. Med dette mener vi ved bruk av kjønnsmarkører som å kle opp kvinner i smykker og kjoler, og menn i skjorter og bukser. Denne fremstillingen åpner ikke opp for at det finnes ulike måter å uttrykke kjønn på. Fremstillingen kan derimot bidra til å understreke at menn og kvinner er fundamentalt ulike og derfor bør ha forskjellige roller i samfunnet. Det strider mot Beauvoiris forståelse av kjønn, hvor hun ønsker å utfordre den tradisjonelle oppfatningen av kjønnsrollene (Beauvoir, 2000, s.826). *Salaby* har også makt over

innholdet de publiserer, og dersom de velger innhold som marginaliserer mangfoldet, kan de være med på å forsterke eksisterende maktforhold som favoriserer enkelte grupper over andre (Bjørhusdal, 2020, s.162-163).

Sentralt i samfunnsfagopplæringen er arbeid med forståelse av grunnleggende menneskerettigheter, likestilling og demokratiske verdier. Formålet er at elevene skal bli aktive medborgere gjennom å tilegne seg kunnskap om politikk og samfunnet. Videre skal faget legge til rette for et ønske om å søke ny kunnskap og utdanne elevene til å bli kritiske tenkere. Vi har nå lagt frem eksempler på at *Salaby* prøver å inkludere mangfold utover heteronormen, men det kanskje ikke alltid like vellykket? Et læreplanmål etter 4.trinn i samfunnsfag sier at man skal “samtale om identitet, mangfold og fellesskap og reflektere over hvordan det kan oppleves å ikke være en del av fellesskapet” (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Et godt utgangspunkt for å arbeide med dette målet kan derfor være å ta for seg fremstillingen av kjønn i *Salaby*. En kan snakke om eksemplene vi har lagt frem for å skape en diskusjon og refleksjoner omkring mangfoldet av kjønnsidentiteter og kjønnsmarkører.

Et eksempel som utfordrer samfunnsdiskursen og som bryter med fremstillingen av kjønn ut fra det tradisjonelle kjønnsrollemønstre finner vi på *Skolen* under “vennskap” og “lytt til verset” på 1.trinn. Her er det et vers om å være venner med et tilhørende bilde av barn i skolegården. Bildet viser til en kjønns mangfoldig fremstilling av barn ved at ingen av barna ser like ut. Her har de både inkludert den “typiske” jenta med kjole og sløyfe i håret, den “typiske” gutten med kort hår, shorts og t-skjorte, og barn som ikke faller inn under en stereotypisk fremstilling av kjønn. Butler var opptatt av hvordan diskursene påvirker hva som blir sett på som annerledes eller unormalt, og heteroseksualitetens diskurser avgjør her hva som er den “typiske” (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). Barnet vi har omtalt som *hen* i analysen er en karakter det er vanskelig å avgjøre kjønn på, ut fra et bilde. Barnet har på seg en blå bukse og en blå skjorte, og har langt brunt hår. Fremstillingen viser at kjønn ikke er en binær kategori, men at det er ulike måter å være gutt eller jente på. Dermed er det et godt eksempel på variasjoner av ulike måter å være kjønn på, altså en utvidelse av kjønnskategoriene.

En som var opptatt av kroppen som binær kategori var Laqueur. Eksempelet utfordrer den binære forståelsen ved at barnet ikke kan kategoriseres på bakgrunn av de

tradisjonelle kjønnskodene. Laqueur argumenterte for at den binære forståelsen av kjønn har vært så dominerende i vestlig tenkning at andre former for kjønnsidentitet og kroppslige erfaringer har blitt undertrykt og oversett (Laqueur, 1990, s.4-8). Eksempelet med barnet kan derfor ses på som et forsøk på å utfordre den binære forståelsen ved at det viser til ulike kjønnsidentiteter. Videre viser eksempelet igjen at *Skolen* mestrer å være normkritisk til eget innhold, og problematiserer kjønnsnormene i samfunnet. Det å respektere og anerkjenne variasjonen av identiteter og uttrykk er en viktig del av mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s.23).

I prosjektet har vi belyst hvordan likestillingsbegrepet har preget læreplanen gjennom tidene, og vi har lagt frem noen funn fra NOU:19 2019 som viser hvordan fagfornyelsen ikke tar utgangspunkt i det barn og unge er opptatt av omkring likestilling. Barn og unge opplever utfordringer knyttet til likestilling, forståelse av kjønn og kjønnsnormer, og ikke den juridiske delen som læreplanen legger vekt på. Dette er en indikasjon på at barn og unge ønsker økt kunnskap om det å være og gjøre kjønn, og UngIDag-utvalget mente at lærere fortjente økt kunnskap om temaer som åpner opp for mer mangfoldige samfunn. På den måten utfordrer de stereotypiene og heteronormativiteten. UngIDag-utvalget la også frem et tiltak som omhandlet barn og unges rett til å oppleve respekt og aksept for den de er, uavhengig av identitet, kjønnsuttrykk, kjønn og seksuell orientering (NOU 2019:19, s.23). I arbeidet med å gi elevene kunnskap om å være og gjøre kjønn kan en bygge på fremstillingene til *Skolen* som vi har nevnt i eksemplene over. *Skolen* viser en bredde i kjønns mangfoldet ved å inkludere ulike kjønnsuttrykk i fremstillingene sine og kan med dette legge til rette for arbeid med respekt og aksept for ulikheter. En kan selvsagt alltid bli bedre og mer inkluderende, men de viser at de er normkritiske til eget innhold og bevisste på fremstillingene.

Til tross for at *Skolen* i flere sammenhenger mestrer å inkludere et bredere kjønns mangfold, finnes det også eksempler på det motsatte. Under temaet “livet før og nå” på 2.trinn er Bom i dialog med to eldre mennesker som snakker om “gamle dager”. Den eldre damen har en forutinntatthet om at Bom ikke vet hva strutteskjørt er på bakgrunn av hans biologiske kjønn. Bom er i utgangspunktet en karakter som virker kjønnsnøytral, men kommentaren til den eldre damen gjør Bom til kjønn. *Skolen* prøver å oppheve heteronormativiteten i deres innhold, men lykkes de her? Eksempelet kan bidra til å opprettholde en heteronormativ oppfatning av kjønn, og viser vel ikke til

verken mangfoldskompetanse eller normkritisk tenkning? Det kan heller tolkes som et bidrag til å opprettholde stereotypiske holdninger som begrenser mulighetene til mangfold og inkludering, og vi kan kanskje si at *Skolen* gikk i fella?

Som nevnt flere ganger tidligere argumenterte Beauvoir for at kjønn ikke er bestemt av kroppen vår, men av den sosiale og kulturelle konteksten vi lever i (Sampson, 2008, s. 45). Påstanden til den eldre kvinnen viser til en tradisjonell og begrenset forståelse av kjønn som ikke tar hensyn til at mennesker kan ha ulike interesser uavhengig av deres biologiske kjønn. I likhet med at eksempelet kan knyttes opp mot Beauvoir, kan det også knyttes opp mot Butlers kjønnsteori om kjønn som et resultat av normer og praksiser (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). Den eldre kvinnens holdninger reproducerer tradisjonelle kjønnsnormer som påvirker hvordan vi handler og tenker om kjønn, og viser hvordan makten ligger i språket (Bjørge, 2009, s. 314). Det kan også være en inngang til å “reflektere over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å påvirke beslutninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019b), som er et læreplanmål etter 4.trinn.

5.1.4 Fremstilling av familie

I dette temaet ser vi på hvordan *Salaby* og *Skolen* legger frem ulike familiesammensetninger og hvordan de vektlegger hva en familie består av. *Salaby* har eksempler på inkluderende familier hvor de utfordrer det heteronormative perspektivet, som vi har vært inne på tidligere. Vi ser det under “familie” og videre “lær om familie” på 1-2.trinn hvor *Salaby* skriver om hva en familie kan være. Her nevner de alt fra kjernefamilien til skilsmisseg familier, familier med en forelder, familier med andre foresatte og foreldre av samme kjønn. Bildene de bruker samsvarer i noen grad med verbalteksten da de viser to fedre og et barn, som vi har nevnt under *heteronormative fremstillinger*, og en mor med sin datter. Dette utfordrer tanken om at familien består av en kvinne og en mann, og kan sees på som en implementering av Beauvoir sin idé om at kjønn og familiestruktur kan endres over tid og påvirkes av samfunnet (Beauvoir, 2000, s.810-811). Det kan også knyttes til Butler sin kritikk av hvordan normative kjønnsroller og kategorier marginaliserer og ekskluderer personer som ikke passer inn i det binære kjønnnet (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). Eksempelet inkluderer

kjønns mangfold og viser at familier kan bestå av mennesker med ulike kjønnsidentiteter og mennesker med samme biologiske kjønn.

Til forskjell fra eksempelet over, finnes det flere eksempler hvor *Salaby* ikke utfordrer den heteronormative fremstillingen av familie. Blant annet ser vi dette under “familie” og “snakk sammen”, hvor det er et bilde av fire fingrene som skal etterligne en familie. Som nevnt i analysen fikk man inntrykk av at de to lengste fingrene representerte foreldrene og de korteste fingrene representerte barna. I utgangspunktet ser det ut som *Salaby* mestrer å bryte med det heteronormative perspektivet ved å presentere fire fingre uten noen tradisjonelle kjønnsmarkører. Ikke minst åpner opp for en inkluderende familiefremstilling da alle tilsynelatende er “nøytrale”. Det er derimot når *Salaby* velger å tillegge en av de lengste fingrene svarte, tykke øyevipper de ikke får det til. Svarte, tykke øyevipper blir i denne sammenheng knyttet til den tradisjonelle kjønnsmarkøren sminke for kvinner. Eksempelet viser igjen at *Salaby* har sterkere tradisjonelle kjønnsmarkører for kvinner enn for menn. Ut fra denne familiefremstillingen får vi dermed inntrykk av at det er en mor, far og to barn. Nettopp på grunn av disse svarte tykke øyevippene. Videre under samme emne er det et annet eksempel hvor det er bilde av en heteronormativ familie. Familien består av bestemor, bestefar, mor, far og fire barn. Alle familiemedlemmene er fremstilt ut fra de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene med jålete damer og menn i skjorter. Er dette med på å opprettholde de tradisjonelle familiestrukturene som Beauvoir ville kritisert som undertrykkende og begrensende (Beauvoir, 2000, s.810-811)? Det kan også knyttes til oppfatningen av kjønn som faste og uforanderlige egenskaper, og den historiske oppfatningen om at det kun finnes to kjønn, altså tokjønnsmodellen presentert av Laqueur (Laqueur, 1990, s.6). Videre kan det ligge en slags motstand i å utfordre kjønnsnormene, kanskje fordi en selv er uenig og vil opprettholde sitt syn på kjønn? Kjønnsteoriene utfordrer vår forståelse av virkeligheten, og forandringer kan oppleves som skremmende.

Et siste eksempel vi vil trekke inn fra *Salaby* er deres fremstilling av familien fra “gjøkingen blir født” på 1-2.trinn. Vi møter fuglemor og fuglefar som ønsker å få barn, da de ser alle de andre dyrefamiliene med barn. På den ene siden kan vi si at *Salaby* legger seg inn mot samfunnsdiskursen som omhandler at barn er en kilde til mening. Denne diskursen er knyttet opp mot at vi i Norge har et ønske om at flere skal få barn slik at vi kan opprettholde folketallet. På den andre siden kan det tolkes som at barn er

veien til lykke. *Salaby* legger også noen føringer til at familien skal bygge på heteronormativiteten. På den ene siden er det problematisk å fremstille fasiten på en familie ut fra kjernefamilien fordi det ekskluderer alle andre familiesammensetninger. Det kan tolkes som at fuglemor og fuglefar ikke er en fullverdig familie før de har fått egne barn. Dette bygger på en patriarkalsk oppfatning av at kvinner skal føde barn og mannen skal ha barnet for å være en fullverdig far. Beauvoir kritiserte denne holdningen og hevdet at kvinner og menn skulle ha like muligheter, og frihet til å definere seg selv og sin rolle, uavhengig av biologisk kjønn (Beauvoir, 2000, s.826). Eksempelet kan også diskuteres i lys av læreplanmålet “reflektere over hvorfor mennesker har ulike meninger og tar ulike valg” etter 2.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

På den andre siden er det problematisk med utgangspunkt i Butlers forståelse av kjønn ved at de biologiske faktorene definerer og begrenser kjønn. Kråkas utsagn om at man trenger en fulgefar for å legge egg, og at foreldrene er triste fordi de ikke har barn, kan tolkes som en internalisering av samfunnets forventninger knyttet til kjønn og reproduksjon (Egeland & Jegerstedt, 2008, s.76). Det kan også knyttes til Foucault fordi han argumentert for at makt ikke bare handler om individuelle handlinger eller relasjoner mellom aktører, men om strukturer og ideer som former og begrenser våre liv og handlinger. Han hevdet at makt er til stede i samfunnet gjennom diskurser, som er språklige og symbolske systemer som former og begrenser hva som kan sies, tenkes og gjøres (Bjørge, 2009, s. 305-306). I dette eksemplet kan vi se at *Salaby* gjennom sin fremstilling av familien, inngår i og reproducerer en bestemt samfunnsdiskurs om barn, mening, lykke og familie. Det kan være vanskelig å bryte med normen og forventningene samfunnet har knyttet til kjønn, og dermed burde *Salaby* være normkritisk til innholdet de publiserer. Ved å publisere innhold som implisitt sier at det å ha et biologisk avkom er den eneste veien til en fullverdig tilværelse, forsterker de heteronormene i samfunnet. Kan denne fremstilling av familie skape stigma rundt å ønske noe annet for sitt eget liv, og dermed ekskludere familier og mennesker med et annet utgangspunkt? Og er dette et eksempel som viser at *Salaby* ikke anerkjenner og respekterer variasjoner og ulikheter mellom mennesker?

I likhet med at *Salaby* har eksempler som fremmer mangfoldige familiesammensetninger, har *Skolen* også det. Her kommer nurkene og brautene inn i bildet igjen. I teksten om familie under “hvem er vi?” på 3.trinn sier nurkene at “familie

handler om å passe på hverandre”. Dette legger opp til en fremstilling av familie utenfor heteronormen og viser at familie kan være så mangt. Under “hvorfors er familie viktig?” kommer det frem at noen har to mammaer, og noen har en pappa og ingen mamma, de sier også at familie kan være det du velger selv. Teksten anerkjenner med disse utsagnene at familiesammensetninger er ulike og at familier kan være sammensatt på ulike måter. *Skolen* er ikke bare mangfoldige i å uttrykke ulike former for foreldre, men de legger også opp til at familien ikke trenger å baseres på biologiske tilknytninger. Det viktigste er derimot at en familie passer på hverandre, uavhengig kjønn og seksuell orientering. I disse eksemplene bidrar *Skolen* til å skape aksept og forståelse for ulike måter å gjøre kjønn og familie på, og utfordrer de heteronormative forestillinger. Eksemplene utfordrer videre tradisjonelle kjønnsmonstre og bidrar til å bryte ned binære og samfunnsdiskursive oppfatninger av kjønn, og vi ser igjen et eksempel på Beauvoir sin forståelse om at familie og kjønn er sosialt konstruert (Beauvoir, 2000, s.78). Det kan også knyttes til læreplanmålet etter 2. trinn, der elevene skal beskrive og gi eksempler på mangfold i Norge, med blant annet vekt på ulike familieformer (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Nurkene og brautene fremstiller familier som kjønnsnøytrale og viser at kjønn ikke er medfødt og heller ikke en naturlig del av kjønnsidentiteten vår.

Vi har nå sett at *Skolen* er gode på å inkludere mangfoldige familier ved bruk av både tekst og bilde. Til tross for dette er det også et eksempel der de ikke mestrer det, og det ser vi under samme tema “å hjelpe familien”. Her skal elevene skrive fullverdige setninger om en gang noen i familien hadde behov for hjelp, og den ene hjelpesetningen er som følger: “mamma ville at...”. Med dette tar *Skolen* utgangspunkt i at alle elevene har en mor, noe som ekskluderer dem som ikke har det. Ved å bruke ord som “forelder” eller “familie” ville de inkludert mangfoldige familier, men her virker det som de går imot sin normkritiske tankegang som utfordrer stereotypiene. Eksempelet viser hvordan *Skolen* bevisst eller ubevisst konstruerer normative kjønns kategorier og tar utgangspunkt i biologiens fremstilling av kjønn. Ved å anta at alle elever har en mor, styrker de også normen om hva en “ekte” familie skal være. Laqueurs tokjønnsmodell er aktuell i dette eksempelet fordi det viser hvordan samfunnet, eller i denne sammenhengen *Skolen*, fortsatt opererer med en binær forståelse av kjønn. *Skolens* hjelpesetning “mamma ville at...” tar utgangspunkt i at alle elever har en mor og biologiserer kropp og kjønn (Laqueur, 1990, s.6). Eksempelet kan også knyttes opp mot

Beauvoir sin kjønnsforståelse ved at det viser hvordan språk og diskurser kan både skape og forsterke stereotypier og kjønnsnormer (Beauvoir, 2000, s 78).

Innholdet uttrykkes i læremidler som aktivt brukes i undervisningen og på denne måten er mektige. Fordi de besitter den makten, kan de for det første bidra til å endre normene i samfunnet til å bli mer inkluderende. For det andre kan innholdet også bidra til å få barna til å tenke kritisk og reflektere over samfunnets normer og verdier knyttet til kjønn og familie, som igjen kan føre til at de får en utviklet mangfoldskompetanse og anerkjenner ulikheter. For det tredje er dette et godt eksempel på hvor mye makt en tekst i opplæringsfeltet kan ha, og viser hvor viktig det er at læremidlene er normkritiske til eget innhold.

6 Avslutning

Masteroppgavens problemstilling var *hvordan fremstilles kjønn i de digitale læremidlene Salaby og Skolen?* For å besvare problemstillingen har studien tatt utgangspunkt i et forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålet er:

- Hvordan legger læremidlene til rette for et bredere kjønns mangfold?

6.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I en slik avslutning er det fare for å gjenta seg selv, likevel vil vi gjenta de viktigste funnene og peke på veien videre.

Vårt ønske har vært å utfordre læremiddelforlagene og utforske hvordan de reproducerer eller utfordrer nye forståelser av kjønn. I Norge har kjønnsbegrepet vært i endring de siste 150 årene. I likhet med samfunnsendringene har nyere forståelser utfordret synet på hva det vil si å ha, være og gjøre kjønn.

6.1.1 Salaby

I *Salaby* fremstilles kjønn ut fra det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret. Med det mener vi eksempelvis kjønnsmarkører som kjole og smykker på jenter. Det kan virke som at *Salaby* ikke får med seg samfunnsdiskursen som er i endring, og de reproducerer stereotyper og forholder seg ikke til bevegelsen av kjønn. Håper de at det er en endring som skal gå over, eller tenker *Salaby* at lærerne ikke tåler endringen? Et annet spørsmål igjen kan være om *Salaby* produserer innhold basert på tradisjonelle kjønnsrollemønstre fordi de ikke tør å utfordre kjønnsnormene. Det kan skape ubehag hos lærer og elev å utfordre kjønnsnormene, og det kan være ubehagelig å velge hvordan en skal utfordre. Kan det tolkes som en motstand dersom en velger å ikke utfordre normene?

Salaby har også eksempler hvor de omtaler familier som utfordrer heteronormativiteten. Her kan vi lese en verbaltekst som bryter med normene og de inkluderer mangfoldet i familier. På en annen side samsvarer ikke bildene med verbalteksten. Dersom innholdet

i læremidlene bidrar til å marginalisere minoriteter, kan læremidlene være med på å opprettholde eksisterende maktforhold som favoriserer enkelte grupper i samfunnet.

6.1.2 Skolen

Skolen tør i større grad å utfordre samfunnsdiskursene omkring kjønn, og bryter med normene. Det ser vi blant annet ved bruk av de kjønnsnøytrale figurene nurker og brauter i sårbare temaer. På den ene siden kan dette ses på som et forsøk på en mangfoldig representasjon. Med dette mener vi at karakterene er kjønnsløse, noe som gjør kjønn irrelevant. På den andre siden kan man stille spørsmålet: bruker de karakterene nettopp fordi kjønn ikke er relevant, eller er det for å unndra seg samfunnsdiskursen? Alt har ikke med kjønn å gjøre, men vi gjør det til kjønn. Et annet spørsmål er om barn vil kjenne seg igjen i figurene.

På den ene siden bryter *Skolen* også med normene i sin følgesvenn Bom. Han utvider kjønnsnormene ved å bevege seg bort fra de tradisjonelle kjønns mønstrene og utforsker hva et menneske kan være uavhengig av binære kategorier. Bom oppfordrer også elevene til å utforske egen identitet. På den andre siden mestrer de ikke prosjektet sitt i eksempelet med den eldre damen. Den eldre damen antar at Bom på bakgrunn av sitt biologiske kjønn ikke vet hva struttetkjørt er, og definerer på denne måten Bom. Forståelsen omkring struttetkjørt kan handle like mye om hvilken tid en er i, som noe annet. Hva om *Skolen* gjennom karakteren Bom utfordret påstanden til damen ved å stille et kritisk spørsmål? Da ville de mestret å unndra seg samfunnsdiskursen om kjønn.

6.2 Ubehagelig for hvem?

Funnene viser at de digitale læremidlene i varierende grad legger til rette for et bredere kjønns mangfold. Begge forlagene har på ulike måter forsøkt, og er i mer eller mindre grad vellykket. På den ene siden kom vi frem til at *Salaby* ikke mestret å inkludere kjønns mangfold i like stor grad som *Skolen*. *Salaby* tar utgangspunkt i samfunnsdiskursen om kjønn, og her kommer de tradisjonelle kjønns markørene tydelig frem. På den andre siden kom vi frem til at *Skolen* skilte seg ut ved å inkludere et bredere kjønns mangfold ved å vise at man kan være noe mer, eller noe annet enn

samfunnets oppfatning av hva kjønn skal være. Det betyr at *Skolen* i flere tilfeller også bryter med heteronormen. Analysen viser at *Salaby* og *Skolen* i ulik grad mestrer å legge til rette for et bredere kjønns mangfold.

Det finnes mange perspektiver på kjønn, og i vår tid er det forståelsen av kjønn som er på spill. En blir utfordret på nye forståelser av begrepet, og spørsmålet er om læremidlene burde speile denne utfordringen. *Salaby* og *Skolen* er tekster med mye makt, og har et ansvar for å formidle kunnskap og innhold som er i tråd med læreplanen. Det innebærer å viderefremme de normene og verdiene samfunnet har og ikke reprodusere ulikheter. Gjennom denne prosessen har vi sett hvordan ulike former for makt styrer innholdet i læremidlene og diskursene i samfunnet. Tekstene har mye makt, og dersom de viser motstand til normer og diskurser som skaper ulikheter, kan de åpne for et mer inkluderende samfunn. Fagfornyelsen legger opp til stor metodefrihet for lærerne, og det krever derfor mer å utfordre ubehaget ved å problematisere samfunnsdiskurser. Normkritisk tenkning er en inngang for å utfordre disse diskursene og skape bevissthet omkring ulikhet.

Kjønn og forståelsen av kjønn er kompleks og dynamisk, og derfor er det krevende å lage innhold som lever opp til forventningene i samfunnet. Det vi sitter igjen med i kunnskapsbanken etter denne prosessen er at det å utfordre tradisjonelle kjønnsnormer, kan føre med seg et ubehag. Ubegagat kan oppstå både hos lærer og elev. Kjønn er noe alle mennesker forholder seg til på en eller annen måte. Derfor er det viktig å utfordre ubegagat for å skape refleksjon og legge til rette for forståelser av nye praksiser. Vi har selv forholdt oss ukritisk til både *Salaby* og *Skolen* i undervisningssammenheng, og tatt det som en selvfølge at innholdet lever opp til forventningene i samfunnet.

Masteroppgaven har vist oss at dersom en forholder seg ukritisk til innholdet i læremidler, vil en ikke kunne skape endring. Til tross for at det er utfordrende å navigere i diskursene omkring kjønn, betyr det ikke at vi ikke må prøve. Dersom vi ikke prøver, vil vi heller ikke oppnå endring. På samme måte som det tok tid å integrere likestillingsbegrepet etter kvinnebevegelsens kamper, må vi gi nye kjønnsforståelser tid til å slå rot. Det vil alltid være en form for historisk etterslep, og funnene vil nok kanskje vært noe helt annet ti år frem i tid.

6.3 Videre forskning?

Videre ville det vært interessant å ta med seg funnene fra vårt forskningsprosjekt inn i klasserommet og undersøke hvordan lærere forholder seg til nye forståelser av kjønn. Gjennom intervju av lærere og observasjon av undervisningssituasjoner kunne man gjort interessante funn. Møter lærerne ubehaget og utfordrer de tradisjonelle oppfatninger av kjønn på andre måter enn det læremidlene legger opp til? Det kunne også vært interessant å undersøke hvilken forståelse lærere har om kjønn, og om de selv mener de har behov for ny kunnskap. Det ligger makt både i kunnskapen lærerne besitter, og den de ikke har. Det vil også påvirke elevenes læringsutbytte. Lærerne har en stor metodefrihet og det vil være interessant å se på hva som styrer læreren; læremidlene eller læreplanene? Er kanskje elevene mer kritiske enn lærerne? Det ville vært nyttig å også inkludere elevenes refleksjoner. Håpet er at klasserommene er et sted hvor man kan utfordre ubehaget for å skape endring.

Litteraturliste

- Aanesen, K.H. (2021, 4. februar). *Hva er makt?* Nasjonal digital læringsarena.
<https://ndla.no/nb/subject:1:fb6ad516-0108-4059-acc3-3c5f13f49368/topic:1:f77c8919-a904-41b3-88a4-34281c13627c/topic:1:7c9d84be-98d0-45cb-8b9d-29d371d2235a/resource:bac4ee6f-af15-4435-b389-cdf9e3990682>
- Almås, E., Jessen, R.S., Berteussen, L.M. (2021, 25. mars). Heteronormativitet. *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/heteronormativitet>
- Beauvoir, S. de [1949] (2020). *Det annet kjønn* (2. utg.). Pax Forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bergene, A.C, Vika, K. S., Denisova, E. Stein, F. S. og Vennerød-Diesen, F. F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021*. (NIFU-rapport 2021:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2763687/NIFUrapport2021-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergene, A.C, Vika, K.S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. og Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022*. (NIFU-rapport 2022:11). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3001772/NIFUrapport2022-11.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Bergstrøm, I. I. (2014, 2. desember). *Toril Moi: Feministisk teori trenger en revolusjon*. Kilden. <https://kjonnsforskning.no/nb/2014/12/toril-moi-feministisk-teori-trenger-en-revolusjon>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. 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>

- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. Netland, R. & Aa, L., I. (Red.), *Master i Norsk: Metodeboka 1* (s. 158-175). Universitetsforlaget.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203009499>
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. I P. Trifonas. (Red.), *Pedagogies of difference. Rethinking education for social justice* (s.107-130). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203465547>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (3.utg.). Cappelen Damm.
- Breen, M. & Jordahl, J. (2018). *Kvinner i kamp: 150 års kamp for frihet, likhet, søsterskap!* Cappelen Damm.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? – Pedagoger møter kollegaer, barn og foreldre*. Universitetsforlaget.
- Cappelen damm. (u.å.). *Alt på ett sted*. Hentet 18. mars 2023 fra
https://skolen.cdu.no/_/hva-er-skolen-629f475704f7531dafdf0791
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum/Chicago Unbound*, s.139-167/8
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>
- Davis, K. (2011). Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. I H. Lutz, M. T. H. Vivar & L. Supik (Red.), *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies* (s. 43-54). Surrey: Ashgate.
- Den norske Forleggerforeningen. (2022). *Bokmarkedet 2021: Forleggerforeningens bransjestatistikk*. https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2022/06/Bransjestatistikk_2022_Web.pdf
- Digitaliseringsdirektoratet. (2021). *Kartlegging av digitale læremidler og læringsplattformer i utdanningssektoren: Utarbeidet for Direktoratet for forvaltning og IKT (Difi) 30. november 2017*. <https://www.uutilsynet.no/andre-rapportar/kartlegging-av-digital-laeremidler-og-laeringsplattformer-i-utdanningssektoren/943>

- Eielsen, L. I. (2019, 22. februar). *Lær oss at det ikke finnes noe "boys will be boys" eller "luremus"*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/4dpm0g/laer-oss-at-det-ikke-finnes-noe-boys-will-be-boys-eller-luremus-linn-isabel-eielsen>
- Elstad, H. (2023, 16. januar). *Knud Ejler Løgstrup*. Store norske leksikon.
https://snl.no/Knud_Ejler_L%C3%B8gstrup
- Engelstad, F. & Thorsen, D.E. (2022, 5. juni). *Makt*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/makt>
- Eriksen, I., M. & Seland, I. (2019). *Ungdom, kjønn og fritid*. (NOVA Rapport 6/19). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/sved/6.pdf>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Forente Nasjoner. (2021, 21. januar). *Menneskerettigheter*.
<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie 1: viljen til viten*. Exil forlag.
- Furuberg, L. (2021). *Barn i skolegården*[Figur]. Cappelen Damm.
https://skolenmin.cdu.no/komponent/lytt-til-verset-kan-vi-vare-venner-5f20511341a52e002297412f?_samfunnsfag/venner-62beeda1afe14e45e9141934-622f2b8101ee1910c1cddd94
- Gyldendal. (u.å.). *Hva er Salaby?* Hentet 12. april 2023 fra
<https://www.salaby.no/hva-er-salaby>
- Haavet, E. I. (2020, 9. mars). *Kjønns- og kvinnehistorie*. Norges Historie/UiO.
<https://www.norghistorie.no/studere-fortid/historie/2095-Kj%C3%B8nns-og-kvinnehistorie.html>
- Hagen, Ø. (2007). *Mellom håndverk og refleksivitet: Om kvalitetssikring av kvalitative forskningsintervju* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Halsaa, B. (2006). *Kvinneforskning*. I J. Lorentzen & W. Mühleisen. (Red.), *Kjønnsforskning - En grunnbok* (s.95-105). Universitetsforlaget
- Helgaas, E. (2021, 11. desember). *Vi bør se det som normalt og uproblematisk å være «guttejente» eller en gutt med jenteinteresser*. Nettavisen.
<https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/vi-bor-se-det-som-normalt-og->

[uproblematisk-a-vare-guttejente-eller-en-gutt-med-jenteinteresser/o/5-95-357584](https://sml.snl.no/oproblematisk-a-vare-guttejente-eller-en-gutt-med-jenteinteresser/o/5-95-357584)

- Holter, H. (1996). Kvinneforskning: Utvikling og tilnærming. I H. Holter (Red.), Hun og Han. Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Jegerstedt, K. (2008). Judith Butler. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., 64 Holst, C., Jegerstedt, L., Røsland, S., & Sampson, K. (Red.). *Kjønnteori*. (s. 74-85). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jessen, R., S. (2021, 25. desember). *Transperson*. Store norske leksikon.
<https://sml.snl.no/transperson>
- Jessen, R., S. (2022, 19. desember). *Ikkje-binær*. Store medisinske leksikon.
<https://sml.snl.no/ikkje-bin%C3%A6r>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a, 25. august). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnskoleopplæringen 2017-2021*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Naturfag (NAT01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv80>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus AS.
- Laqueur, T. (1990). *Making Sex: Body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moi, T. (1998). *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Gyldendal.

- Mønsterplan for grunnskolen (1974). Oslo: Aschehoug
- Norheim, C., L. (2021). Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsfagdidaktiske muligheter. I S., F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. (s. 285-309). Universitetsforlaget.
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Oddene, K. (2023). *Brautene* [Figur]. Cappelen Damm.
[https://skolenmin.cdu.no/komponent/familie-hvorfor-er-familie-viktig-611a13d98dd61054f5981b44?_ =3-trinn/samfunnsfag/hvem-er-vi-62bedbd13b9d2932c0630532-60e59e6607aa1809eccc3513-611653f305ed384b8791e7b9](https://skolenmin.cdu.no/komponent/familie-hvorfor-er-familie-viktig-611a13d98dd61054f5981b44?_=3-trinn/samfunnsfag/hvem-er-vi-62bedbd13b9d2932c0630532-60e59e6607aa1809eccc3513-611653f305ed384b8791e7b9)
- Oddene, K. (2023). *Nurkene* [Figur]. Cappelen Damm.
https://skolenmin.cdu.no/komponent/samfunn-regler-612507c16537534e0de60a79?_ =3-trinn/samfunnsfag/hvem-er-vi-62bedbd13b9d2932c0630532-60e59e6607aa1809eccc3513-611653f305ed384b8791e7b9
- Opinion. (2023, 6. mars). *En av tre er positive for tre kjønn*.
<https://opinion.no/2023/03/en-av-tre-er-positive-til-tre-kjonn/>
- Opplæringsloven. (1998). *Opplæringslova* (LOV-1998-07-17-61-§9-4). Lovdata:
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§17-1>
- Petter Vennerød. (2014-2017). *Født i feil kropp*. [TV-serie]. TV 2.
<https://play.tv2.no/programmer/fakta/foedt-i-feil-kropp>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskrivingen på universitet og høyskole*. Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(5), 356-368. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>

- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sampson, K. (2008). Simone de Beauvoir. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, L., Røslund, S., & Sampson, K. (Red.). *Kjønnteori*. (s. 36 - 52). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skolon. (2021, 23. februar). *Inspirasjon og kunnskap: 8 fordeler med digitale læremidler i klasserommet*. <https://skolon.com/no/blog/8-fordeler-med-digitale-laeremidler/>
- Stave, T., K. (2021, 8. desember). *Ungdommers kjønnsidentitet formes i møte med andre*. Kilden. <https://kjonnsforskning.no/nb/2021/12/ungdommers-kjonnsidentitet-formes-i-mote-med-andre>
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å. & Hovdhaugen, E. (2010). *Likestilling er jo ikke lenger det helt store...: Likestillingsarbeid i skolen 2009-2010*. (NIFU-rapport 2010:15) NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279129/NIFUrapport2010-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sund, A. (2022, 14. januar). *Forskningsetikk og nye forskningsetiske retningslinjer*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/forskningsetikk-og-nye-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tørdal, R. M. (2022, 2. februar). *Bildeanalyse*. Nasjonal Digital Læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:576cc40f-cc74-4418-9721-9b15ffd29cff/topic:2:d4a12e90-df5c-469a-b10b-723c074e927e/topic:9ce02a96-3481-4a18-9488-06d95c1c7b20/resource:1:112321>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12. mars). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022: Digitale læremidler*. [Statistikk] <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2022/den-digitale-tilstanden-i-skole-og-barnehage/digitale-laremidler/>
- Veiden, P. (2020). *Max Weber: Aktuelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.

- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Weber, M., Fivelsdal, E. & Østerberg, D. (2000). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3.utg.). Gyldendal
- Wedde, E. (2018, 6. juni). *Valg, bruk og vurdering av digitale læremidler blant lærere i videregående opplæring*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/valg-bruk-og-vurdering-av-digitale-laremidler-blant-larere-i-videregaende-opplaring/>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Østerberg, D. (2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.