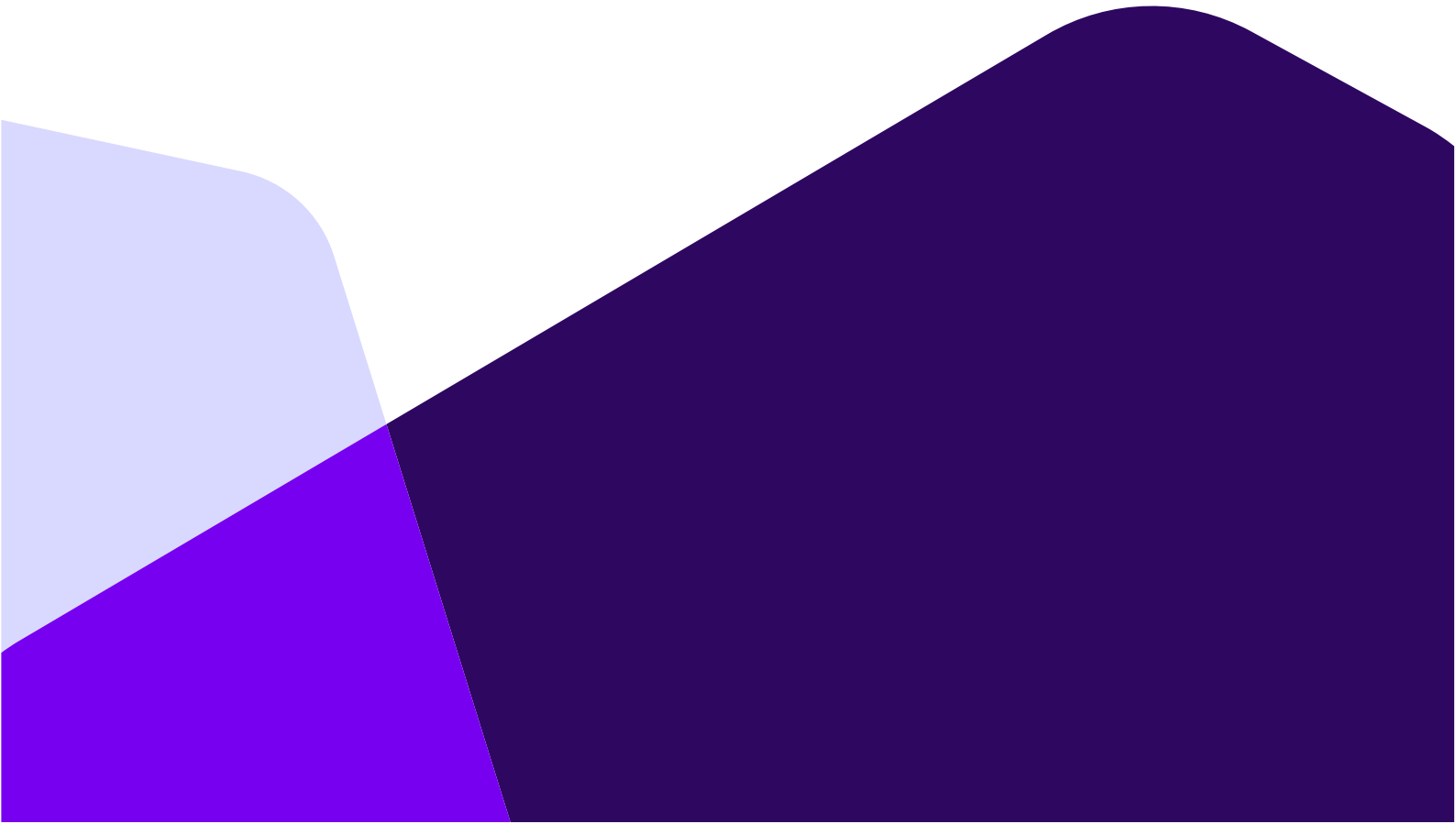


Stina Vinnord

"Det er nemlig ikke så lett som at alle identifiserer seg som enten mann eller kvinne"

En kritisk diskursanalyse av kjønnsidentitet i samfunnsfagslæreverk for
mellomtrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnskap

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Stina Vinnord

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven anvender jeg kritisk diskursanalyse til å undersøke hvordan samfunnsfagslæreverk for mellomtrinnet behandler kjønnsidentitetstematikk. Gjennom oppgaven er jeg interessert i å undersøke hvilke kjønnsidentitetsforståelser lærebøkene produserer og hvorvidt disse viderefører begrensede eller mangfoldige muligheter for kjønn. Analyse materialet består av utvalgte tekster fra læreverkene til Aschehoug (*Arena*), Cappelen Damm (*Skolen*) og Gyldendal (*Refleks*). Dette er tekster fra tre store forlag i samfunnsfagundervisningen i skolen. Gjennom analysen har jeg identifisert fire diskurser om kjønnsidentitet: en rettighetsorientert diskurs, en identifiseringsdiskurs, en normkritiskdiskurs og en begrepsdiskurs.

Kjønnsidentitet var inkludert som tema i alle læreverkene, og verdier som mangfold og inkludering var gjennomgående og synlig i analyse materialet. Alle de undersøkte læreverkene i denne oppgaven har kjønnsidentitetsdefinisjoner som vektlegger individets selvbestemmelse. Samtidig argumenterer jeg for at diskursene på ulike måter også inneholder andregjørende formuleringer som kan bidra til å videreføre cisnormativitet. Kjønnsidentitet er komplekst og det debatteres om skolens rolle knyttet til denne undervisningen. På bakgrunn av feltes kompleksitet anerkjenner jeg at dette ikke er et lett felt for lærere og lærebokforfattere å navigere gjennom. Jeg argumenterer i tråd med teori og tidligere forskning på feltet, at det er behov for et tydelig normkritisk perspektiv, både i læreverk og i samfunnsfagundervisningen, for å motvirke eventuelle marginaliserende praksiser.

Abstract

In this master thesis I use critical discourse analysis to investigate how social study teaching aids for the upper primary level treats and works with gender identity as a theme. Within my thesis I aim to investigate what kind of understanding of gender identity the teaching aids present and if they promote limited or diverse possibilities for gender. In the analysis I include literary works from Aschehoug (*Arena*), Cappelen Damm (*Skolen*) and Gyldendal (*Refleks*). These are texts from three major publishers in the field of social studies education. Through this analysis I have identified four discourses about gender identity: a rights-oriented discourse, an identification discourse, a norm-critical discourse, and a term discourse.

Gender identity was an included theme in all teaching aids, and values like diversity and inclusion was seen through and accounted for in the analysis. All the investigated teaching aids in this thesis has gender identity definitions that emphasize the individual's self-determination. At the same time, I argue for the discourses in different ways that contain oppressive formulations that can contribute to promote cisnormativity. Gender identity is complex, and it is debated about the school's education and role with it. Based on the complexities of this field I recognise that this field is challenging for both teachers and teaching-aids-writers to navigate. I argue that theory and earlier research express a need for a clear norm critical perspective, both in teaching aids and in social studies education to fight against possible marginalizing practices.

Innhold

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	VI
1 Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.2 Aktualisering	2
1.3 Formål, problemstilling og utvalg	3
1.4 Samfunnsfagdidaktisk relevans	4
1.5 Sentrale begreper	5
1.6 Oppgavens oppbygning	7
2 Tidligere forskning	8
2.1 Seksualitet og kjønn i skole og lærebøker	8
2.2 Forskning om bruk av læremidler og læremidlenes rolle	12
3 Teori	16
3.1 Kjønn og kjønnsidentitet	16
3.2 Sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn	18
3.3 Identitet som sosial konstruksjon	21
3.4 Helhetlig seksualitetsundervisning	23
3.5 Antiundertrykkende undervisning og normkritisk pedagogikk	24
3.6 Kritisk mangfoldskompetanse	27
3.7 Intimt medborgerskap	28

4 Metode	30
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	30
4.2 Diskursteori	32
4.3 Kritisk diskursanalyse (KDA)	33
4.4 Multimodal kritisk diskursanalyse (MKDA)	37
4.5 Analyseverktøy	38
4.6 Validitet	39
4.7 Reliabilitet	40
4.8 Etske betraktninger	41
4.9 Utvalg og analytisk fremgangsmåte	41
5 Analyse og diskusjon	47
5.1 Den rettighetsorienterte diskursen	48
5.2 Identifiseringsdiskursen	54
5.3 Den normkritiske diskursen	57
5.4 Begrepsdiskursen	61
5.5 Cisnormativitet og læreverkene anerkjennelse av trans*	66
5.6 Oppsummerende betraktninger	68
6 Konklusjon	72
6.1 Hovedfunn	72
6.2 Forslag til videre forskning	73
7 Litteraturliste	75

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en spennende, artig og innsiktsfull prosess. Prosessen har også vært lang og tidvis krevende og frustrerende. Det er derfor viktig for meg å rette en takk til alle som har hjulpet meg igjennom.

Først og fremst en stor takk til min hovedveileder Kari Hernæs Nordberg og medveileder Kristin Gregers Eriksen for gode og grundige veiledninger. Takk for at jeg har kunne spørre om stort og smått gjennom hele arbeidet.

Tusen takk til alle mine flotte medstudenter og alle våre faglige og ufaglige diskusjoner. Takk for alle kaffepauser, skravlepauser og støttende ord.

Til slutt takk til mamma og pappa, og ikke minst en stor takk til min storesøster Anita. Takk for god hjelp med rettskrivning, med en forståelse for at samfunnsfags-lillesøster ikke alltid er like interessert som norsk-storesøster i setningsoppbygging og riktig bruk av komma.

Drammen, mai 2024

Stina Vinnord

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Kjønn er et vidt begrep, som brukes i en rekke sammenhenger, og som kan gi ulike assosiasjoner. Kjønnsbegrepet brukes ikke bare til å snakke om levende vesener, som mennesker og dyr, men også når vi omtaler gjenstander, og i den grammatiske strukturen av språket vårt. På grunn av kjønnsbegrepets store spenn vil det være vanskelig å lage en entydig og varig definisjon av begrepet, som kan brukes i alle sammenhenger og i alle fagfelt. Ulike tilnærminger til spørsmålet om hva kjønn er kan være radikalt forskjellig, noe som gir totalt forskjellige svar. En biolog vil kanskje være mer opptatt av kjønn i en reproduktiv sammenheng og fokuserer på biologiske forskjeller og funksjoner. En designer derimot vil kanskje være mer opptatt av hvordan kjønn kan være en måte å utrykke identitet på gjennom klær og mote. En norsklærer kan også ha et eget fokus, for eksempel ved å vektlegge hankjønnsbøyning av nynorske substantiv i en diktanalyse. Uansett fagfelt og perspektiv vil kjønn kunne bli brukt til å tolke verden rundt oss.

Vi bruker kjønn hele tiden til å lese omgivelsene våre. Samtidig bruker vi også kjønn til å signalisere egen identitet, enten det er gjennom klær, frisyre, kroppsspråk, språk eller andre kjønnede uttrykksformer. Kjønn vil ikke bare kunne påvirke hvordan andre mennesker leser og forstår oss, men kjønn vil også ha betydning for hvordan vi selv føler oss og hvilke deler og grupper av samfunnet vi føler oss komfortable og hjemme i. Kjønn betraktes gjerne som en grunnleggende del av vår *identitet*. Dette kan ses fra tidlig alder, allerede før vi blir født. Når man ser noen som er høygravid spør man ofte med den største selvfølgelighet om vedkommende venter ei jente eller en gutt. Det kan nærmest virke som at det å ha et bestemt kjønn og leve etter bestemte kjønnede forventninger er en grunnleggende del av det å være menneske. Denne opptattheten knyttet til kjønn er med på å gjøre forståelser av kjønn og identitet til et viktig aspekt av samfunnet, og dermed også viktig å undersøke.

Den økte omtalelsen og synligheten av et mangfold innen kjønnsidentitet har ført til endringer i de offentlige diskursene om kjønn. Denne synligheten spiller en viktig rolle i å bryte ned fordommer og diskriminering mot de som ikke passer inn i samfunnets cis- og heteronormative forventninger. Mange av oss identifiserer oss ikke med det cisnormative, og

dette er følgelig noe som angår samfunnet som helhet. For å fremme et samfunn preget av mangfold, inkludering og som motarbeider diskriminering, er det avgjørende å integrere temaer knyttet til kjønnsidentitet i undervisningen på en hensiktsmessig måte. I denne oppgaven nærmer jeg meg dette feltet gjennom å undersøke diskurser om kjønnsidentitet i et utvalg læreverker i samfunnsfag for mellomtrinnet.

1.2 Aktualisering

I dag er det en økende temperatur og polarisering i diskusjoner knyttet til kjønn. Dette kan ses gjennom medier som tar opp temaer knyttet til kjønnsidentitet, likestilling og mangfold. Tematikken har i større grad enn tidligere blitt inkludert i filmer, tv-serier, og ofte kommer en mer mangfoldig forståelse av kjønn til uttrykk enn tidligere. I politikken debatteres det om en innføring av et tredje juridisk kjønn (NRK, 2022). Skolens rolle er et sentralt spørsmål i disse debattene. For eksempel så vi under fjorårets Pride-markering at regnbueflagg både ble tatt ned og brent utenfor en rekke skoler i flere deler av landet (Jansen, 2023; Johansen, 2023; Nave, 2023). I år er også skolenes regnbueflagging et tema som skaper debatt (NRK, 2024). Samlet er dette med på å gjøre lærerens oppdrag med å undervise om tematikken mer omtalt.

Allerede ved 2-3 års alderen begynner barn å utvikle en bevissthet knyttet til eget kjønn (Bufdir, u.å. a). I opplæringslovens kapittel 9A står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Skolen har altså plikt til å bidra til at alle elever har det bra på skolen. Skolen er en viktig arena i oppveksten, og derfor er kunnskap om og forståelse av kjønn og kjønnsidentitet viktig for oss som skal arbeide i skolen. Ifølge en levekårsundersøkelse om skeives levekår i 2020, kom det frem at transpersoner i Norge opplever markant dårligere levekår enn andre. Rapporten viste til at hele 1 av 4 transpersoner sier at de har blitt utsatt for trusler om vold, og 1 av 3 har opplevd seksuelle overgrep (Andreassen et al., 2021, s. 87). I Sex og samfunn sin rapport fra 2022 svarte kun 14% av elevene som deltok i undersøkelsen at de hadde fått undervisning om seksualitet i samfunnsfagundervisningen (Sex og Samfunn, 2022, s. 7). Elevene som besvarte undersøkelsen fikk mulighet til å gi tilbakemelding i et åpent spørsmål, hvor flere elever i 2021 oppga at de ønsket mer undervisning om seksuell identitet og kjønnsidentitet, enn i 2017 (Sex og samfunn, 2022, s. 5-9). Disse resultatene tyder på at

kjønnsidentitet og andre tematikker tilknyttet seksualitet, er noe det blir snakket for lite om i samfunnsfaget i skolen.

1.3 Formål, problemstilling og utvalg

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan læremidlene som brukes i samfunnsfag forstår kjønnsidentitet. Språk er viktig, og den måten læreverk formidler innholdet på gjennom sitt språk innehar makt. Kjønnsidentitet er en tematikk som har vært mye omtalt i offentligheten de seneste årene, samtidig som det stadig stilles spørsmål knyttet til skolens rolle i undervisning om kjønn og seksualitet. På bakgrunn av dette finner jeg det interessant å undersøke hvordan læreverkene framstiller kjønnsidentitet. Dette vil jeg undersøke gjennom problemstillingen:

Hvilke diskurser om kjønnsidentitet kommer til syne i et utvalg læreverk i samfunnsfag på mellomtrinnet?

Med utgangspunkt i at kjønnsidentitet er en aktuell tematikk som er mye omtalt i den offentlige sfæren, og forskning og rapporteringer tyder på at transpersoners levevilkår er markant dårligere enn andres, er det interessant å se nærmere på hvordan tematikken omtales i skolens tekster. Kjønn kan forstås og komme til uttrykk på mange ulike måter, og jeg har valgt å se på diskurser knyttet til ikke-normative kjønn framfor for eksempel likestilling mellom menn og kvinner, grensesetting, digital seksualitet eller pornografi. Jeg ønsker å belyse hvordan skolens lærebøker kan være viktige i arbeidet for oppdatert og relevant kunnskap om kjønn og identitet.

Jeg har valgt ut tre ulike læreverk for samfunnsfag på mellomtrinnet. Jeg har benyttet meg av læreverkene *Arena* fra Aschehoug, *Refleks* fra Gyldendal og *Skolen* fra Cappelen Damm. Dette er læreverk fra tre anerkjente og store forlag i Norge. De to første er analoge lærebøker og den siste er en digital ressurs. Læreverkene vil kunne leses og brukes av mange elever og lærere, og dette gjør *Arena*, *Refleks* og *Skolen* til mektige og meningsbærende tekster, som følgelig gjør læreverkene viktig å forske på (Bjørhusdal, 2020, s. 162). Jeg kunne også benyttet meg av andre lærebøker, undervisningsmateriale utviklet av organisasjoner eller materiale tilpasset andre trinn enn mellomtrinnet, men det var viktig både å avgrense

materialet til håndterbar størrelse, og jeg var altså særlig interessert i å undersøke mellomtrinnet.

1.4 Samfunnsfagdidaktisk relevans

I lærerplanen kommer tematikken til syne i overordnet del og i en rekke kompetansemål for ulike fag og alderstrinn. Samfunnsfaget skal bidra til «identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i» (Kunnskapsdepartementet, 2019 a). Faget tar dermed på seg en sentral rolle i barns identitetsutvikling. Kjønnsideidentitet i samfunnsfaget tematiseres også i kompetansemål etter 7. trinn: «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» (Kunnskapsdepartementet, 2019 a). Selv om kjønnsideidentitetsbegrepet ikke eksplisitt blir uttrykt i dette kompetansemålet, vil det kunne trekkes inn i «variasjoner i identiteter», fordi kjønn ofte nevnes som en grunnleggende identitetsfaktor. Et annet kompetansemål som vil kunne være sentralt i arbeidet med kjønnsideidentitet i skolen kan være: «gi eksempler på hva lover, regler og normer er, og hvilken funksjon de har i samfunnet, og reflektere over konsekvenser av å bryte dem». Dette fordi det finnes en rekke lover og normer som både muliggjør og begrenser måten vi mennesker gjør kjønn på. Eksempelvis loven om juridisk kjønn, og alle normer tilknyttet hvordan man skal oppføre seg, kjønnsuttrykk og samfunnets forventninger til kjønnsideidentitet.

På Utdanningsdirektoratet sine sider finnes ressursen «Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet». Den vektlegger at elevene trenger å lære om og forstå verdien av kjønns mangfold, og at det er stor variasjon i måter å uttrykke kjønn på. I setningen «Når elevene møter voksne som har innsikt i og respekt for at kjønn kan oppleves og uttrykkes på ulike måter, kan de bli tryggere på sin egen kjønnsideidentitet, og samtidig utvikle forståelse og respekt for andres» tydeliggjøres lærerens rolle og ansvar i undervisningen om kjønn (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Undervisningen om kjønns mangfold i skolen skal dermed bidra til at elevene får innsikt, forståelse og respekt for andre menneskers kjønnsuttrykk, men også trygge elevene i egen kjønnsideidentitet.

Likevel tyder forskning på at det er et misforhold i vektleggingen av seksualitet og kjønn i lærerplaner, og forekomsten av undervisning om tematikken. I rapporten til Sex og Samfunn fra 2022, rapporterte kun 33% av elevene som svarte på undersøkelsen at de hadde fått undervisning om kjønnsidentitet. Det var også flere elever i 2021 enn i 2017, som oppga at de ønsket mer undervisning om seksuell identitet og kjønnsidentitet (Sex og samfunn, 2022, s. 5-9). Åse Røthing (2020) skriver i sin bok, *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking*, om kjønns mangfoldige elevers erfaringer og utfordringer i skolen. Der viser Røthing til en studie gjort av skeive ungdommers identitetsarbeid, hvor det kom frem at ungdommene opplevde det langt vanskeligere å snakke med andre om alternative kjønnsidentiteter enn om seksuelle identiteter (2020, s. 124-125). Samlet understreker disse bidragene behovet for økt kompetanse i utdanningsfeltet.

1.5 Sentrale begreper

I oppgaven benytter jeg en rekke begreper som kan defineres og brukes ulikt. Jeg har derfor valgt å presentere hvilken forståelse jeg legger til grunn i de ulike begrepene.

«Kjønn» er som vist innledningsvis et vidt fenomen, som omtales, brukes og defineres ulikt i ulike deler av samfunnet og i ulike kulturer. Forståelsen som er lagt til grunn for denne oppgaven, er tett tilknyttet den amerikanske filosofen Judith Butler (1999) sin forståelse av kjønn som noe performativt. I en performativ kjønnsforståelse er ikke kjønn noe man har eller er, det er noe man *gjør*. Den performative forståelsen av kjønn innebærer at man ser på kjønn som noe som er i konstant endring og kjønn som sosiale konstruksjoner. Kjønn er dermed tettere tilknyttet sosiale faktorer, og mer løsrevet fra den biologiske forståelsen av kjønn, som ofte opererer med kroppen som grunnleggende for kjønn. Kjønnsforståelsen i oppgaven er knyttet til et samfunnsvitenskapelig og psykologisk syn på kjønn, hvor kjønnsroller og personers personlige oppfatning av eget kjønn er grunnleggende for kjønn (Heiberg & Jessen, 2023)

I oppgaven er «kjønnsidentitet» det mest sentrale begrepet med hensyn til problemstilling og formål. Når jeg benytter meg av begrepet kjønnsidentitet, handler det om en persons subjektive opplevelse av å tilhøre ett eller flere kjønn. Begrepet er definert i Store norske leksikon som: «Kjønnsidentitet er en del av en persons identitet, og viser til opplevelsen og

erkjennelsen av å være for eksempel mann eller kvinne, både mann og kvinne, ingen av disse eller noe annet» (Jessen, 2023). Kjønnssidentitetsforståelsen som er lagt til grunn for denne oppgaven er dermed mangfoldig og vektlegger individers autonomi, selvbestemmelse og egenopplevelse av kjønn.

I oppgaven benytter jeg meg også av begrepet «trans*¹» som en samlebetegnelse for et mangfold av kjønnssidentiteter og uttrykk som bryter med samfunnets normer for kjønn. Denne forståelsen av begrepet som en samlebetegnelse er også hentet fra Bufdir sin definisjon av trans* (Bufdir, u.å. b). Når jeg benytter meg av begrepet transperson, henviser jeg til mennesker som har en annen kjønnssidentitet enn det biologiske og juridiske kjønn som de ble tildelt og registrert som ved fødsel, eller mennesker med en flytende kjønnssidentitet.

Jeg benytter meg også av begrepene «Heteronormativitet» og «Cisnormativitet». Dette er begge begreper som er tilknyttet Butler (1999) sitt begrep «heteroseksuell matrise». Butlers begrep heteroseksuell matrise viser til at i den vestlige forståelsen av kjønn, ligger det en forståelse av at de eneste mulighetene vi mennesker har til å identifisere oss er mann og kvinne. Når jeg benytter meg av begrepet heteronormativitet, bruker jeg det til å se på aspekter som er med på å reprodusere heteroseksualitet som noe naturlig og noe som tas for gitt i samfunnet. Begrepet cisnormativitet brukes på samme måte til å beskrive og belyse aspekter som er med på å opprettholde kvinne og mann som de eneste kjønnskategoriene, og til å beskrive smale kjønnforståelser (Skeiv kunnskap, 2021). Cisnormativitet brukes til å beskrive forståelser som bygger opp under en tanke om at transkjønnethet er et avvik i stedet for et normalt uttrykk av variasjon i et kjønnsmangfold (Pedersen & Llord, 2023, s. 9).

«Interseksjonalitet» er et begrep Kimberlé Crenshaw introduserte i 1998 (Thun, 2023). Begrepet brukes i dag til å beskrive hvordan ulike identiteter samspiller og former et menneskes opplevelse av virkeligheten (Støle-Nielsen, 2022, s. 118). Interseksjonalitet kan

¹ «Trans brukes som en samlebetegnelse for et mangfold av kjønnssidentiteter og -uttrykk som bryter med samfunnets normer for kjønn. For eksempel kan begrepet «trans*» innebære personer som definerer seg som transpersoner, personer som er født i feil kropp, ikke-binære, kvinne-til-mann og mann-til-kvinne» (Bufdir, u.å. b).

defineres som ideen om at et menneske bærer flere identiteter samtidig (Pedersen & Llor, 2023, s. 10). Eksempelvis viser Støle-Nielsen til at «Det er noe personer født i Kenya har til felles, det er noe kristne har til felles, noe lesbiske har til felles, noe fattige har til felles og noe hørselshemmede personer har til felles» (2022, s. 118). Likevel vil en person som er født i Kenya, som er kristen, lesbisk, fattig og hørselshemmet ha en unik opplevelse, som dessverre kan gjøre personen ekstra utsatt for diskriminering fra flere hold (Støle-Nielsen, 2022, s. 118). Interseksjonalitetsbegrepet blir i denne oppgaven benyttet til å vise til de mange faktorene som kan forme et menneske sin unike opplevelse av virkelighet.

Der jeg bruker begrepet «normative kjønn» viser jeg til kjønnene mann og kvinne. Dette fordi mann og kvinne fremdeles er normen for kjønnsidentiteter i en rekke kulturer og samfunn, også i Norge. I oppgaven benytter jeg meg også av «ikke-normative kjønn» til å beskrive alle andre kjønn, som ikke er kvinne og mann, og som dermed bryter med samfunnets normer og forventninger. Denne begrepsbruken kan knyttes til Marianne Støle-Nielsen, som beskriver forskjeller i opplevelser knyttet til egen kjønnsidentitet hos kjønnsnormative og ikke-kjønnsnormative barn og unge (2022, s. 115).

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av seks kapitler. Dette kapittelet er et innledningskapittel, hvor oppgavens tematikk, bakgrunn, relevans og problemstilling blir presentert. I kapittel to presenterer jeg tidligere forskning som vil være relevant for denne oppgaven med hensyn til problemstillingen. Kapittel tre tar for seg oppgavens teoretiske bakgrunn, som inneholder teori om kjønn og kjønnsidentitet, sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn, teori om identitet som sosial konstruksjon, helhetlig seksualitetsundervisning, antiundertrykkende undervisning og normkritisk pedagogikk, teori om kritisk mangfoldskompetanse, intimt medborgerskap og heteronormativitet og cismativitet i skolesammenheng. Kapittel fire tar for seg oppgavens metode og metodologiske utfordringer, og er et metodekapittel. Videre omfatter kapittel fem en kritisk diskursanalyse av kjønnsidentitet i de utvalgte lærebøkene i samfunnsfag for mellomtrinnet. I kapittelet diskuterer jeg også diskursene, med vekt på hvilke følger disse vil kunne ha for elever, kjønnsidentitetsundervisningen og samfunnet for øvrig. I oppgavens siste kapittel, presenterer jeg oppgavens hovedfunn, samt kommer med forslag for videre forskning tilknyttet kjønnsidentitet.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere tidligere forskning som er relevant for oppgaven. Så vidt jeg er kjent med finnes det ikke mye forskning på fremstillinger av kjønnsidentitet i lærebøker i Norge. Jeg har valgt å inkludere forskning tilknyttet transpersoners levevilkår, fordi forskningen vil kunne hjelpe meg til å identifisere diskriminerende diskurser og holdninger som er til stede i samfunnet, og eventuelle konsekvenser dette kan ha for diskursive praksiser i skolen. Det er forskningsbidrag jeg anser som viktige for å forstå transpersoners utfordringer og erfaringer i møte med skolen og for å kunne identifisere diskriminerende og stigmatiserende praksis.

Dette kapittelet er delt i to deler, der den første delen handler om forskning knyttet til seksualitet og kjønn i skole og lærebøker. Her er forskningsbidrag knyttet til transpersoners levevilkår og transpersoners møte med den norske skolen inkludert, samt forskning om lærebøkers innhold knyttet til kjønn og seksualitetstematikk. Den siste delen omhandler læremidler og læremidlenes bruk og rolle i skolen.

2.1 Seksualitet og kjønn i skole og lærebøker

Som vist til innledningsvis er forskning knyttet til transpersoners levekår og transpersoners møte med skolen viktige for denne oppgaven. Dette fordi forskningen viser at transpersoner som gruppe er mer utsatt for diskriminering, vold og hatefulle ytringer i skolen, men også i samfunnet for øvrig. For oppgaven vil forskningen knyttet til transpersoners levekår kunne bidra til å identifisere diskriminerende diskurser og holdninger som er til stede i samfunnet, og dette er viktig for å kunne identifisere, analysere og forstå hvordan diskriminerende diskurser oppstår, men eventuelt også manifester seg i samfunnsfagbøker for mellomtrinnet. Forskning om holdninger knyttet til trans* i Norge viser til at transpersoner opplever markant dårligere levekår enn andre. I 2020 ble levekårsundersøkelsen «Seksuell orientering, kjønnsmangfold og levekår» gjennomført (Andreassen et al., 2021). I undersøkelsen kom det frem at 1 av 4 transpersoner sier at de har blitt utsatt for trusler om vold og om lag 1 av 3 har opplevd seksuelle overgrep (Andreassen et al., 2021, s. 87). I forhold til mobbing i grunnskolen, var det gruppen i undersøkelsen som i størst grad som rapporterte om utsatthet når det gjelder mobbing (Andreassen et al., 2021, s. 128). Undersøkelsen fra 2020 var den

første som inkluderte transpersoner i en slik undersøkelse om levekår. Det er derfor lite sammenlikningsgrunnlag fra tidligere år, og dermed vanskelig å si noe om utvikling i en positiv eller negativ retning.

På Bufdir sine sider er det samlet forskning om «Diskriminering, hatkriminalitet og hatefulle ytringer» (Bufdir, u.å. c). Der skriver de at «Lhbt+-personer opplever i langt større grad enn den øvrige befolkningen å bli utsatt for nedsettende og hatefulle ytringer» (Bufdir, u.å. c). Videre skrives det at det finnes lite forskning som avdekker det faktiske omfanget av hatkriminalitet og diskriminering rettet mot Lhbt+-personer, og at de antar det finnes store mørketall (Bufdir, u.å. c). I Sverige er det også gjort forskning på transungdommers møte med skolen. I artikkelen «Transgressing purity: Intersectional negotiations of gender identity in Swedish schools» skriver Irena Schmitt om dette (2023, s. 93-111). Forskningen viser at skolen ofte mangler verktøy for å møte transungdommer (Schmitt, 2023, s. 93). Studien trekker blant annet frem mangel på kunnskap hos de voksne og begrensede strukturer for å bekjempe cisnormativ vold (Schmitt, 2023, s. 93). Samlet tyder forskningen på at transpersoner fremdeles er en marginalisert og utsatt gruppe i samfunnet og i skolen.

I kapittelet «Sårbarhet og bekymringer: transungdommers kjønnsreiser», intervjuet Røthing tre tenåringer som definerte seg som trans* (2020, s. 129). Ungdommene i intervjuet har ulike erfaringer med skolen. De har alle hatt opplevelser med å ikke bli forstått og at transtematikk ikke ble tatt opp i undervisningen (Røthing, 2020, s. 149). Ungdommenes oppfatning var at lærerne ikke hadde kompetanse til å undervise om det, og at kjønnsidentitet framstår som fraværende og preget av lærerens mangel på kompetanse (Røthing, 2020, s. 149). At transungdommer opplever marginalisering i skolen, fant også Litlere (2022) gjennom sine fokusintervjuer av trans* og kjønnskreative barn og unge. Deres oppfordringer til skolen var å lytte til barnets stemme, og representerer kjønns mangfold i undervisningen så tidlig som mulig (Litlere, 2022, s. 39). En annen oppfordring til lærere var å bli flinkere til å spørre om pronomen og å anerkjenne og vise kjærlighet til elever som hele mennesker (Litlere, 2022, s. 39). Det som går igjen er et ønske om mer representasjon, mer undervisning og mer dialog om bevisstgjøring og at lærere bør være kritiske til egen praksis (Litlere, 2022, s. 39). Oppsummert tyder forskningen på at skolen mangler verktøy til å møte transungdommer med anerkjennelse og forståelse. Samtidig trengs det mer kompetanse til å undervise om

kjønnsidentitet og representasjon av et kjønnsmangfold i undervisningen (Litlere, 2022; Røthing, 2020).

Forskning knyttet til innholdet i seksualitetsundervisningen i skolen og transpersoners erfaringer i møte med skolen er interessant for oppgaven, da forskningen kan bidra til å forstå hvordan kjønnsidentitet og seksualitet blir presentert og diskutert i skolen. Forskningen knyttet til seksualitetsundervisningens tematisering av kjønnsidentitet viser at kjønnsidentitet er en tematikk elevene ønsker mer av. I 2022 ga Sex og samfunn ut en rapport om hva som inngår i dagens seksualitetsundervisning. På spørsmålet om hvilke tematikker elevene ønsket seg mer av fremkom det at 68% av elevene ønsket seg mer av alt (Sex og Samfunn, 2022, s. 5). Prevensjon og seksuelle overførbare sykdommer var det flest elever svarte at de hadde fått undervisning om, og kun 14% opplevde at de hadde fått undervisning om seksualitet i samfunnsfag (Sex og Samfunn, 2022, s. 7). Kun 1 av 3 svarte at de hadde fått undervisning om seksuell identitet (Sex og Samfunn, 2022, s. 7). Elevene som besvarte undersøkelsen fikk mulighet til å gi tilbakemelding i et åpent spørsmål, hvor flere elever i 2021 oppga at de ønsket mer undervisning om seksuell identitet og kjønnsidentitet, enn i 2017 (Sex og samfunn, 2022, s. 6). Dette tyder på at kunnskap om kjønnsidentitet er noe elevene selv tenker er viktig å lære om i seksualitetsundervisningen. I en studie om skeive ungdommers identitetsarbeid, kom det frem at ungdommene opplevde det langt vanskeligere å snakke med andre om alternative kjønnsidentiteter enn om seksuelle identiteter (Svendsen et al., 2018, s. 177). Samlet kan denne forskningen tyde på et behov for økt kompetanse og undervisning om alternative kjønnsidentiteter i skolen.

Forskning på seksualitet og kjønn i lærebøker vil være spesielt viktig for denne oppgaven. Det er gjennomført noen lignende studier som ser på hvilke diskurser lærebøker produserer tilknyttet seksualitet. Så vidt jeg er kjent med, er det ingen andre som tidligere har gjennomført en kritisk diskursanalyse av lærebøker, hvor tematikken har vært kjønnsidentitet. I masteroppgaven «Streite lærebøker i en skeiv virkelighet» undersøkte Granholdt og Klev (2022) lærebøker fra videregående skole. De fant at lærebøkene produserte i hovedsak fire diskurser. Diskursene valgte de å kalle den juridiske diskursen, nøytralitetsdiskursen, familie- og samlivsdiskursen og inkludering- og likeverdsdiskursen. I oppgaven argumenterer de for hvordan disse diskursene på ulike måter kan bidra til å videreføre undertrykkende hetero- homo- og kjønnsnormativitet i skolen (Granholdt & Klev, 2022, s. 102-103). Heteronormative

og stereotype fremstillinger av seksualitet er også påvist i en masteroppgave som tar for seg religionsbøker for den videregående skolen ved at lærebøkene som ble undersøkt viste til heterofili som det normale og homofili som noe annerledes (Sander, 2018, s. 63). Resultatene knyttet til heteronormative fremstillinger i disse masteroppgavene samsvarer også med det Røthing og Svendsen fant i sine analyser av lærebøker i samfunnsfag for mer enn ti år tilbake (2009, s. 124).

I artikkelen «LGBT Issues in Norwegian Textbooks» undersøkte Smestad (2018) 129 lærebøker i norsk grunnskole og ungdomsskole. Det var få sider om LGBT+-tematikk, særlig for de yngste elevene (Smestad, 2018, s. 13). Smestad viser at heteronormativitet i lærebøker er fremdeles et problem, og biseksuelle og transpersoner er mindre synlig enn homofile i lærebøkene som ble undersøkt (2018, s. 14). Stine H. Bang Svendsen skriver i artikkelen «Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education» om kjennetegn i den norske seksualitetsundervisningen (2012, s. 397–410). Svendsen peker også på en heteronormativitet i den norske oppfatninger av god seksualundervisning, og at denne må utfordres på mer grunnleggende måter enn det politikken knyttet til lesbiske og homofile rettigheter og feminisme hittil har oppnådd (2012, s. 407). Svendsen viser til at det er grunn til å tro at en endring i dagsordenen mot å fokusere på utvikling av seksuell kompetanse hos unge mennesker, uavhengig av kjønn, identitet og seksuell orientering, ville fremmet tryggere seksuell praksis mer effektivt (2012, s. 407). Studiene tyder alle på at på at heteronormativitet i lærebøker fremdeles er et problem i skolen i dag. Studiene viser tegn til heteronormative fremstillinger, og det er derfor tenkelig at jeg vil kunne finne cisnormative knyttet til kjønnsidentitet. Dette fordi heteronormativitet og cisnormativitet begge baserer seg på normer og forventninger knyttet til kjønn og seksualitet. Hvis lærebøkene jeg analyser inneholder kjønnede «naturlige» forventninger knyttet til menneskers seksualitet, er det også tenkelig at de samme lærebøkene vil inneholde «naturlige» forventninger tilknyttet menneskers kjønnsidentitet.

I det norske samfunnet i dag er det langt mer akseptert å ha en annerledes kjønnsidentitet enn det har vært tidligere. Likevel dominerer cisnormen og de av oss som bryter med normen kan oppleve å måtte «komme ut av skapet», noe som kan føre til minoritetsstress. Støle-Nielsen skriver at minoritetsstress er stress som følge av å ha en minoritetsstatus (2022, s. 120-121). I masterprosjektet «” Jeg er ganske mye mer enn bare det at jeg ikke identifiserer meg som

mann eller kvinne”» undersøkte Kristine Flatnes (2018) hvordan det oppleves å ha en ikke-binær kjønnsidentitet. Flatnes fant at manglende kunnskap om ikke-binære kjønnsforståelser kan gjøre det vanskeligere for mennesker å finne sin identitet, samt å være åpen om sin kjønnsidentitet. For informantene i prosjektet medførte dette minoritetsstress i møte med det binært kjønnede samfunnet, som understreker viktigheten av kunnskap og annerkjennelse av ikke-binære kjønn (2018, s. 48-49). Elever som får kunnskaper og representasjoner av ikke-binære kjønnsforståelser i skolen, kan være bedre rustet til å finne sin egen kjønnsidentitet, men også kunne få ressurser for å møte andre med forståelse og annerkjennelse. Den svenske forskeren Irina Schmitt benytter cisnormativitetsbegrepet til å fange opp de samfunnsmessige forventningene og strukturene som finnes i svensk skole (Westerlund et al., 2022, s. 159-174). I en rapport om unge Lhbt+-personer sine levevilkår vektlegger Schmitt i sitt bidrag at det i skolen er viktig å se den enkelte elev og respektere elevens identitet (Westerlund et al., 2022, s 163). Samtidig er det viktig å forstå hvorfor noen mennesker, med visse identiteter, opplever utenforskap og vold. Bruken av begrepet beskrives som: «Med hjelp av begrepet cisnormativitet analyseres derfor de normene som skaper tilhørighet eller ekskludering og som sorterer alle, også de som ikke er trans, ikke-binære eller intersex» (Westerlund et al., 2022, s. 162-163). Cisnormativitet kan derfor brukes som et verktøy i forskning til å avdekke hva som skaper tilhørighet og ekskludering for alle kjønn. Rapporten fra Sverige viste at unge Lhbt+-personer opplever dårligere levekår enn unge heterocispersoner på alle de undersøkte områdene: helse, utdanning, arbeid og økonomi, og fritid (Westerlund et al., 2022, s. 430). Forskning knyttet til minoritetstress indikerer også at forskjeller i levekår påvirkes av normer og negative holdninger, noe som skaper økt utrygghet og sårbarhet som igjen gir dårligere helse (Westerlund et al., 2022, s. 403-405). Cisnormativitet i de norske diskursene om kjønn ble det også pekt på i Luca Dahlen Espseth sin masteroppgave «Kjønn og «andre kjønn»» (2017). I oppgaven ble det sett på hvordan forhandlinger knyttet til kjønn foregår i norsk offentlighet. Espseth har selv en tydelig politisk posisjon i dette feltet, og har selv vært ansatt i både FRI -Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold og Skeiv ungdom (Espseth, 2017, s.16).

2.2 Forskning om bruk av læremidler og læremidlenes rolle

I rapporten «Spørsmål til Skole-Norge» viser de analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2021. Blant

skoleledere som svarte at de hadde kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, var det en høy svarandel som svarte at det var kjøpt inn en blanding av digitale og trykte læremidler (Bergene et al., 2021, s. 122). På spørsmål om hvilke læremidler de ville kjøpe inn i løpet av skoleåret 2021/2022 svarte 93 prosent av skoleleder i grunnskolen at de ville kjøpe inn en blanding av trykte og digitale (Bergene et al., 2021, s. 124). Denne forskningen tyder på at både digitale og trykte læremidler er begge en sentral del av læremiddellandskapet i grunnskolen i dag. Ettersom jeg har valgt læremidler som er kommet etter LK20 har både trykte og digitale læremidler også blitt brukt i analysen.

I forhold til bruk av digitale læremidler tyder flere forskningsbidrag på at dette er noe skolene benytter seg av. I Forleggerforeningens oversikt over salg av læremidler, vises det at digitale læremidler sto for litt over 40 prosent av omsetningen i grunnskolen i 2021 (Forleggerforeningen, 2022). I SINTEF sin rapport «Monitor 2019» gjør de en deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager. Flere elever og lærere rapporterer om en mer mangfoldig bruk av digitale læringsressurser og mer tid på datamaskin enn i lignende undersøkelser fra 2013 og 2016 (Fjørtoft et al., 2019, s. 150). Dette tyder på at digitale læremidler er en stor del av læremiddellandskapet og at digitale læremidler er noe som skolene benytter seg av.

Når det gjelder bruk av trykte lærebøker i samfunnsfagundervisning viser flere studier at samfunnsfagundervisningen i stor grad bruker lærebøker som et strukturerende element (Gilje, et al, 2016; Solhaug et al, 2020). I prosjektet «Med ARK&APP – bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer» undersøkte de ulike former for undervisnings- og læringspraksiser (Gilje et al., 2016). I rapporten fremkommer det at den papirbaserte læreboka fremdeles benyttes i barneskolen. Læreboka har en viktig funksjon som et strukturerende element i undervisningsøktene og danner utgangspunkt for en rekke undervisningsaktiviteter (Gilje et al., 2016, s. 72). Læreboka som strukturerende element viser også rapporten «Social science education (samfunnsfag) in Norway» (Solhaug et al., 2020). Rapporten viser at den dominerende undervisningsstilen i samfunnsfag er klasseromsdialog ut fra lærebøker (Solhaug et al., 2020, s. 57). Barneskolelærere velger hovedsakelig papirbaserte læringsressurser, men supplerer med digitale og andre læringsressurser (Gilje et al., 2016, s. 43). Tidligere forskning på bruk av lærebøker i samfunnsfagundervisning tyder på at læreboka fremdeles har en sentral rolle som strukturerende element i undervisningen, særlig

hos de yngste elevene. Forskningen tyder altså på at læremidlene i skolen i dag både er trykte og digitale. I forhold til lærebøker i samfunnsfag, tyder forskningen på at læreboka fremdeles har en sentral rolle i undervisningen, men at lærere også benytter seg av andre kilder til informasjon når de underviser.

Dagrun Skjelbred skriver i artikkelen «Et historisk perspektiv på læremiddelbegrepet i skolens normtekster» om læremidlenes status og bruk tidligere og i dag (2023, s. 124–137). Skjelbred skriver om hvordan læremidlene har vært forstått, bruken av læremidler og hvilke samfunnsmessige endringer og pedagogiske ideer som kan forklare en utvikling på læremiddelfeltet (2023, s. 125). I forhold til dagens læremidlers funksjoner påpeker Skjelbred at læremidlene hjelper lærer med å velge ut og formidle lærestoffet med utgangspunkt i læreplanen. Læremidlene er også egnede til å presentere tilrettelagte tekster til elevene (Skjelbred, 2023, s. 135). Dette argumenterer for at læremidler og tekster fra lærebøker og digitale læremidler har en annen posisjon i forhold til en tilfeldig internettside eller bok. Innholdet i læremidlene vil derfor kunne ha en annen status, fordi de er forankret i læreplanens overordnede verdier og tilpasset målgruppen.

Lærebokas rolle i samfunnsfagundervisningen skriver også Theo Koritzinsky om (2020, s. 230). Koritzinskys erfaringer og undersøkelser i nyere klasseromsforskning er undervisningen i samfunnsfag fremdeles sterkt lærerbokstyrt. En av forklaringene som blir trukket frem er knyttet til læreres undervisningskompetanse i faget: «Mange samfunnsfagslærere føler seg faglig avhengige av læreboka på grunn av svak eller ingen høyrere utdanning i samfunnsfag» (Koritzinsky, 2020, s. 230). Videre skrivers det at dette gjør lærebøkene til lærerens viktigste støtte. Yngre Skjæveland har gjennomført en systematisk vurdering av samfunnsdidaktisk forskning i tida etter 1997 (2020, s.143). Forskningen til Skjæveland viser at det er en stor overvekt av forskning på ungdomstrinnet og i videregående. Det er mindre samfunnsdidaktisk forskning på de yngste barna på barnetrinnet (Skjæveland, 2020, s. 149). Ser man dette sammen med forskningen om læreboka som lærerens viktigste støtte, understreker det behovet for forskning som tar utgangspunkt i læremidlenes tekster.

Svendsen påpeker at seksualitet og kjønn er tematikker som lærere og lærerstudenter syntes er vanskelig å snakke om (2022, s.189-205). Svendsen skriver at «En utfordring mange lærere og lærerstudenter ofte viser til, er redselen for å «si noe feil»» (Svendsen, 2022, s. 196).

Frykten for å si noe feil, samlet med mangelfull utdanning knyttet til tematikken kan gjøre læremidlene i samfunnsfag til viktige støttespillere for lærere i undervisningen om seksualitet og kjønn. I undervisningen om kjønn og kjønns mangfold er det dermed naturlig å tro at læremidlene ikke bare fungerer som et strukturerende element i undervisningen, men også at læremidlene er med på å danne grunnlaget for hva undervisningen skal inneholde. Dette er med på å gjøre læremiddeltekstene til viktige tekster å undersøke, særlig med hensyn til kjønnsidentitet som tematikk.

3 Teori

I denne oppgaven benytter jeg et kritisk konstruktivistisk kunnskapssyn, som jeg vil utdype og forklare nærmere i metodekapitlet. Dette kunnskapssynet danner grunnlaget for de teoretiske rammeverkene jeg anvender, som hovedsakelig bygger på teorier fra sosialkonstruktivisme. Først vil jeg i teorikapitlet presentere ulike forståelser av kjønn, samt teori og forståelse av kjønnsidentitet. Deretter vil jeg utdype konstruktivistiske perspektiver på kjønn og identitet, med spesielt fokus på Judith Butler (1999) sine teorier, som er sentrale bidrag i denne oppgaven. Videre vil jeg diskutere konsepter som helhetlig seksualitetsundervisning, antiundertrykkende undervisning og normkritisk pedagogikk. Til slutt i kapitlet vil jeg legge frem Åse Røthing (2020) sin kritiske mangfoldskompetanse og Ken Plummer (2003) sitt begrep «intimt medborgerskap».

3.1 Kjønn og kjønnsidentitet

Spørsmålet om hva kjønn kan være vil kunne besvares historisk, sosiologisk, antropologisk og biologisk (Mortensen et al., 2008, s. 15). De ulike fagfeltene vil ha ulike perspektiver og betydninger av kjønn. Spørsmålet om hva kjønn er vil i så måte kunne undersøkes forskjellig med ulike tilnæringsmåter og teoretiske rammeverk utfra fagfeltet spørsmålet undersøkes i. Christine Lillethun Norheim nevner fem dimensjoner med ulike forståelser av «kjønn». Den første dimensjonen er *juridisk kjønn* (2021, s. 294). Det er dette kjønn vi er oppført med i Folkeregisteret og i Norge har vi to juridiske kjønn, mann og kvinne. Andre land, som eksempelvis India og Australia, har et tredje juridisk kjønn «X» (Norheim, 2021, s. 294). Personer som er fylt 16 år kan i dag søke om endring av sitt juridiske kjønn i Norge. Tidligere, før 2016, var diagnostisering, medisinsk behandling og sterilisering satt som lovfestede vilkår for å endre juridisk kjønn i Norge (Norheim, 2021, s. 294). Den andre dimensjonen er *biologisk kjønn*. Denne dimensjonen deler mennesker inn i kvinne, mann og interkjønn. Kvinne med XX-kromosomer og menn med XY-kromosomer, samt ulike reproduktive organer og genitalier. Interkjønn brukes til å omtale den anatomiske og genetiske variasjonen som 1,7 prosent av oss er født med. Den tredje dimensjonen er *kjønnsidentitet*, og beskriver kjønn eller kjønnene et individ identifiserer eller forstår seg selv som (Norheim, 2021, s. 294). Kjønnsidentitet er menneskers opplevde kjønn, og det kjønn eller kjønnene man selv føler seg som. Den fjerde dimensjonen er *kjønnsuttrykk* og

beskriver hvordan individer bevisst eller ubevisst uttrykker sin kjønnsidentitet. Denne dimensjonen handler om klær, frisyre og kroppsspråk. Den siste dimensjonen er *kjønnsroller* og viser til kulturelle normer og forventinger til oppførsel og interesser hos bestemte kjønn (Norheim, 2021, s. 295). Hva som legges i begrepet «kjønn» vil derfor være historisk, kulturelt, politisk og sosialt betinget og begrepet er derfor vanskelig å gi en entydig og varig definisjon av.

Kjønnsidentitet er et relativt ungt begrep. Sosialt og kulturelt kjønn, som i det engelske språket blir kalt «gender» vokste frem som et begrep innen samfunnsvitenskapen på 1960-tallet (Jessen, 2023). Begrepet ble brukt som en reaksjon til «sex»-begrepet som beskriver biologisk kjønn (Jessen, 2023). Kjønnsforskjeller mellom kvinner og menn ble ofte forklart ut fra antatte «naturlige» ulikheter: «Forskning på kjønnsidentitet reflekterer ett av mange forsøk innen samfunnsvitenskapen på å problematisere denne antatt naturgitte sammenhengen mellom biologisk kjønn og utviklingen av en selvforståelse som mann og kvinne» (Jessen, 2023). I artikkelen «The Origin of “Gender Identity”» studerer Alex Bryne etymologien til begrepet «gender identity», som på norsk kalt kjønnsidentitet (2023). Begrepet «gender identity», oppsto innenfor psykologien på 1960-tallet (Bryne, 2023, s. 2709). I artikkelen gjennomgår Bryne hvordan kjønnsidentitet har gått fra å være et tydelig definert begrep, til å bli det Bryne kaller et dårlig definert begrep (2023, s. 2710). I artikkelen påpekes det en sirkularitet eller inkonsekvens i måten begreper som «gender» og «gender identity» brukes og defineres. Bryne peker på at tidligere definisjoner var mer presise, mens senere definisjoner har blitt mer vage og åpne for tolkning noe som kan skape utfordringer og tvetydigheter i diskusjoner om kjønnsidentitet (Bryne, 2023, s. 2710). Selv om begrepet kan oppleves som vagt og åpent for tolkning, er det et begrep som blir benyttet både i hverdagspråket, men også i læreplanen og andre offentlige styringsdokumenter i Norge i dag. Bufdir har utviklet en ordliste med sentrale begreper knyttet til seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika. I «Lhbt+-ordlista» til Bufdir defineres kjønnsidentitet som:

Kjønnsidentitet vil si en persons indre opplevelse av å være kvinne, mann, både kvinne og mann eller ingen av delene. De fleste identifiserer seg med det kjønn de ble tildelt ved fødsel, men ikke alle. Opplevd kjønn kan brukes som et synonym til kjønnsidentitet. (Bufdir, u.å. b).

Siden kjønnsidentitet baserer seg på individets opplevelse, vil det kunne være flytende og i endring. Alle mennesker har en kjønnsidentitet og et eget forhold til kjønn eller kjønnene vi identifiserer oss med. Jeg stiller meg bak en forståelse om at kjønn er noe ikke-essensialistisk og dynamisk som skapes gjennom normer i en kulturell kontekst. Dette henger sammen med en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kjønn.

3.2 Sosialkonstruktivistiske perspektiver på kjønn

En som har hatt stor betydning for synet på kjønn i historien er den amerikanske historikeren Thomas Laqueur og boka *Making Sex: Body and Gender for the Greeks to Freud* (1990, sitert i Ruberg, 2020, s. 58), som viste at ikke bare kjønn, men også kroppen kan betraktes som sosialt konstruert. I en historisk gjennomgang vises det til den tidligere ettkjønnsmodellen, hvor man tenkte at de kun fantes ett kjønn og like kjønnsorganer, men at kvinnene var kalde, og dermed kunne de ha kjønnsorganet på innsiden av kroppen. Laqueur hevdet at dette hang sammen med et syn på kvinner som biologisk mindre utviklet enn menn, og argumenterte for at ettkjønnsmodellen ikke var biologisk forankret, men en del av kulturelle ideer som bestemte hvordan folk oppfattet kroppen (Ruberg, 2020, s. 58-59). Det Laqueur karakteriserte som ettkjønnsmodellen ble erstattet med tokjønns teorien, der kvinner og menn blir forstått som helt ulike kjønn på 1700-tallet. Tokjønns teorien ble dominerende i vestlige samfunn, og som kjent har vi i Norge i dag to juridiske kjønn (Norheim, 2021, s. 295). Tokjønns teorien ser man også igjen i flere aspekter av samfunnet, eksempelvis kjønnsdelte lag i idretten og kjønnsdelte toaletter. Denne binære inndelingen kan også ses igjen i aspekter av samfunnet som ikke er tilknyttet kropp, men som handler om lukt, farger og gjenstander. Eksempelvis kjønner vi kvinneparfyme og manneparfyme, jentefarger og guttefarger, og jenteleker og gutteleker.

Cis-normen eller tokjønnsnormen handler om ubevisste forventinger om at menneskers biologi skal samsvare med menneskers kjønnsidentitet. Altså at hvis en person har testikler og penis, så forventes det at personen skal identifiseres som mann og leve innenfor de mannlige kjønnsnormene i samfunnet (Norheim, 2021, s. 295). I artikkelen «Att skriva transhistoria: Cisnormativitet och historiens könsöverskridare» skriver Sam Holmqvist om hvordan det å tildele barn kjønn ved fødsel gjør andres opplevelse av barnets kjønn viktigere en barnets egen opplevelse av kjønn (2016, s. 31-50). Dette fordi kjønn du blir tildelt ved fødselen er

kjønnnet ditt til det motsatte er bevist. Det samsvarer med en logikk om at kjønnnet du blir tildelt ved fødsel er det «riktige» (Holmqvist, 2016, s. 32). Cis-normativitet er en term som viser til hvordan normative kjønn oppfattes som mer legitime enn ikke-normative. Normative kjønn er når kjønnsidentiteten samsvarer med det biologiske kjønnnet ditt. Dette medfører at transmenn oppfattes som kvinner og transkvinner oppfattes som menn, til de har mottatt kjønnsbekreftende behandling. Det er først etter denne behandlingen, og at de sosiale omgivelsene ser på de som kvinne eller mann, at de vil kunne bli akseptert som det (Holmqvist, 2016, s. 32).

I litteratur om kjønn skilles det ofte mellom biologisk kjønn og kjønnsidentitet. Dette skille vil jeg også benytte meg av gjennom oppgaven. På Bufdir sine sider står det at «Biologisk kjønn utgjøres av biologiske faktorer som ytre og indre genitalier, gener, kromosomer og kjønnshormoner» (Bufdir, u.å. b). Innenfor biologisk kjønn er det vanlig å skille mellom mann og kvinne. Kjønnsidentitet som vist til tidligere er knyttet til menneskers subjektive opplevelse av kjønn. For meg vil det være viktig å finne ut av hvilke kjønnsforståelser lærebøkene uttrykker. Ved å se på lærebøkene kjønnsforståelser vil jeg kunne undersøke hvorvidt og i hvilken grad lærebøkene bidrar til å opprettholde eller utfordre cis-normativitet og marginaliserende kjønnsforståelser.

I boka *The History of Sexuality: The Will to Knowledge* foreslår Foucault at seksualitet ikke lenger burde bli sett på som naturlig kraft, men som en kulturell konstruksjon som endres over tid og som er bundet av makt (1976, sitert i Ruberg, 2020, s. 65). Dette fikk stor betydning for teoretikere innen skeiv teori på 1990 tallet (Ruberg, 2020, s. 65). Judith Butler trekker frem performativiteten til kjønnskategoriene i boka *Gender Trouble* (1990). Ifølge Butler er ikke kjønn noe man er eller har. Kjønn er noe som blir gjort og noe som framstår gjennom handlinger og praksiser, og hvordan vi snakker om kjønn på (Mortensen et al., 2008, s. 79). Mann og kvinne som kjønnskategorier oppstår først når mennesker handler i tråd med forventninger til hvordan kvinner og menn skal være. Butler foreslår i boka at vi kan lage «gender trouble» og viser hvordan kjønnnet oppførsel ikke er naturlig men sosialt konstruert (Ruberg, 2020, s. 67).

Det er vanlig å skille sosialt kjønn fra biologisk kjønn, også i feministisk og kjønnsteoretisk tenkning. Ofte omtales det biologiske kjønnnet som det primære og danner grunnlaget for det

sosiale kjønnen. Butler utfordrer denne måten å tenke om kjønn på, ved å sette det sosiale kjønnen som den primære faktoren. I Butlers teori er det sosiale kjønnen, den måten vi fremstår på og handler som menn eller kvinner, som er det primære:

Det er det sosiale kjønnen som kommer først, og som skaper den illusjonen at det finnes et biologisk kjønn som er mer opprinnelig, mer «naturlig», og på den måten konstituerer en slags «indre essens» som de ytre uttrykkene for kjønn etterligner. (Mortensen et al., 2008, s. 77)

Utfra Butlers teori er det biologiske kjønnen like konstruert som det sosiale kjønnen. Butler mener ikke at det ikke finnes noe biologisk kjønn, og biologiske forskjeller, men at det biologiske kjønnen aldri opptrer løsrevet fra den diskursive praksisen. Butler kritiserer måten vi ofte tenker på «sex» som noe naturlig, essensielt og før-diskursiv og «gender» som noe som er tilknyttet sosiale konstruksjoner og kultur. Butler argumenter for at den binære inndelingen av «sex» også er noe som er knyttet til sosiale konstruksjoner, fordi det er en voldsom forenkling. Butler viser til betydelige variasjonen i kromosomer, genitalia og hormoner, som ikke samsvarer med den binære inndelingen. Biologer som behandler kroppene som binære og før-diskursive støtter Butler i at den binære oppfatningen av menneskelig kjønn er overdrevent enkel (Morgenroth & Ryan, 2018, s. 2). Både den binære biologiske kjønnsinndelingen og den sosialt opplevde kjønnsidentiteten er dermed begge bundet til diskursive praksiser.

Butler bruker begrepet «den heteroseksuelle matrisen» (Butler, 1999, s. 45). Ifølge Butler innebærer den heteroseksuelle matrisen at de eneste mulighetene vi mennesker har for å identifisere oss er mann og kvinne, og at disse posisjonene gjensidig utelukker hverandre både kroppslig og i adferd, og at kvinners begjær er menn og motsatt (Butler, 1999, s. 45). Det ligger dermed en innebygd forestilling om at kroppene, kjønn og begjær står i et bestemt forhold til hverandre. Kvinne og mann blir forstått som dikotome begreper som utelukker hverandre, en kvinne kan ikke være en mann og en mann kan ikke være en kvinne. Når man åpner for at det biologiske kjønnen er en konstruksjon blir det viktig å undersøke om todelingen av kjønn, som stammer fra tokjønnsteorien på 1700-tallet, også er en sosial konstruksjon (Mortensen et al., 2008, s. 79; Norheim, 2021, s. 295). I boka *Language and Sexuality* skrives det om Kate Bronsteins opplevelse som en lesbisk transkvinne (Cameron &

Kulick, 2003, s. 52). Under sin kjønnsreise opplevde Bronstein å få tips og guiding fra mennesker rundt. Tips som å snakke med lys og feminin stemme og smile mye. Dette fordi folk rundt antok at Bronstein var en heteroseksuell kvinne og det var dermed ingen av tipsene som handlet om hvordan man kan være en lesbisk transkvinne (Cameron & Kulick, 2003, s. 52). Opplevelsene Bronstein hadde er et uttrykk for samfunnets heteronormativitet. Det ble ansett som mest naturlig for henne å være heterofil av menneskene rundt.

Harriet Bjerrum Nielsen (2014) ser i boka *Forskjeller i klassen -nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*, på definisjoner av kjønn og distribusjonsmønstre, kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner. I boka skriver Nielsen om ungdommens ekstremkjønn. Der vises det til hvordan ungdommer har en typisk overdrivelse av kjønn, og dette beskriver Nielsen slik: «Den intense opptattheten av hva de andre mener handler i høy grad om å etablere deg som en synlig attraktiv heteroseksuell aktør, og det betyr at forskjell mellom kjønnene kommer i fokus» (2014, s. 85). Ungdommers ekstremkjønn vil være mer relevant for analyse av likestilling mellom de normative kjønnene. Likevel er det tenkelig at denne intense opptattheten hos jevnaldrende av å etablere seg som en synlig attraktiv heteroseksuell aktør vil være spesielt sårbart og vanskelig for elever som ikke opplever tilhørighet innenfor de normative kjønnene. Dette fordi man både vil kunne bli møtt med tydelige heteroseksuelle normer forventninger tilknyttet egen seksualitet, men også cisnormer og forventninger knyttet til egen kjønnsidentitet.

3.3 Identitet som sosial konstruksjon

I oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i å se på identitet som en sosial konstruksjon. Identiteter som en sosial konstruksjon handler om å forstå identiteter som konstrueres gjennom kulturelt bestemte forestillinger, og andres oppfatninger av en selv (Prieur, 2002, s. 4). Innenfor konstruktivismen finnes det flere teorier som tar utgangspunkt i dette. En av de er den poststrukturalistiske retningen med utgangspunkt i Michel Foucault sin forståelse av subjektet (Prieur, 2002, s. 6). Foucault forstår subjektet som historisk konstruert gjennom forskjellige diskurser som angir subjektposisjoner (Prieur, 2002, s. 6). Butler stiller seg bak ved å erklære at det ikke finnes noen faste bånd mellom kropp, praksis og identiteter (Prieur, 2002, s. 6). Butlers teori gir oss muligheten til å forstå kompleksiteten i kjønn og kjønnsuttrykk, gjennom deres forståelse av at kjønn er noe man gjør og ikke noe man er (Butler, 1999). Kjønn er ofte

en konstruerende faktor for menneskers identitet. Røthing trekker frem at barn og unge holder på med kjønn stadig vekk (2020, s.70). De prøver ut, de gjør, fortolker og leser kjønn i utallige relasjoner og møter. Røthing poengterer viktigheten av kjønn i menneskers møte med verden: «I menneskers forståelse av verden, og av oss selv i verden, er kjønn vevd sammen med en rekke ulike faktorer, som alder, hudfarge, religion og sosial bakgrunn» (2020, s. 70). Butlers og Foucaults teorier understreker diskursenes påvirkningskraft.

Likevel forholder vi oss i stor grad til generaliseringer (Prieur, 2002, s. 4). Innenfor den konstruktivistiske forståelsen av identitet vil identiteter konstrueres gjennom kulturelt bestemte forestillinger. Å være kvinne eller mann er noe som tildeles en bestemt mening i en bestemt sosial eller kulturell kontekst (Prieur, 2002, s. 4). Ifølge sosial identitetsteori har også mennesker en tendens til å forsøke å ligne på andre innenfor samme sosiale gruppe: «Behovet for gruppetilhørighet kan derfor forklare hvorfor de fleste barn vil søke seg mot og identifisere seg med en av de to kjønnsgruppene, altså gutter eller jenter» (Jessen, 2023) Dette vil igjen kunne være med på å forsterke utviklingen av sosiale kjønnsforskjeller, og dermed også kjønnsidentiteten (Jessen, 2023). Det at mange kvinner og menn opplever at egen kjønnsidentitet samsvarer med andres fortolkninger av en selv, viser til at kroppslige tegn har sosial betydning. Disse antatte sammenhengene og generaliseringene vil man også finne igjen knyttet til personers seksualitet. Når man antar en sammenheng og et samsvar mellom menneskers seksualitet, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, er dette tilknyttet underliggende identitetskategorier. Røthing skriver: «Identitetskategorier kan tilby opplevelser av orden, forutsigbarhet og tilhørighet, men de kan også bidra til konformitet, ufrihet og grensedragninger» (2020, s.123). Videre er Røthing opptatt av å kunne tilby barn og unge begreper som kan hjelpe de å forstå seg selv på et gitt tidspunkt i sin livshistorie, men som ikke låser dem fast i kategorier som forplikter og fanger deres opplevelser. Eksempelvis vil det å kunne forstå seg selv som «spørrende» eller «kjønns mangfoldig» være et stoppested hvor barn og unge kan finne ut av det som er uklart, sammenlignet med etablerte identitetskategorier som homofil eller trans* (Røthing, 2020, s. 123). Alle mennesker har en kjønnsidentitet. Kunnskap og kritikk knyttet til smale identitetsforståelser kan gjøre det lettere for alle å forstå seg selv. For elever som opplever at generaliseringer og identitetskategorier ikke stemmer overens med egen opplevelse av seg selv, vil det være særlig viktig å bli møtt med kunnskap og kritikk i skolen for å unngå konformitet og ufrihet for å samsvare med samfunnets forventninger.

3.4 Helhetlig seksualitetsundervisning

Marianne Støle Nilsen skriver i boka *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen -en innføring for lærerstudenter* om hva seksualitetsundervisning er og gir et kunnskapsgrunnlag for å undervise i helhetlig seksualitetsundervisning (2022, s. 13). Det som skiller helhetlig seksualitetsundervisning fra kun seksualundervisning, er at seksualitet settes i et bredere perspektiv og omfavner alt barn og unge trenger for å kunne leve gode liv. Helhetlig seksualitetsundervisning skal gi barn og unge god kunnskap, handlingskompetanse knyttet til seksualitet, kropp og kjønn (Støle-Nielsen, 2022, s. 19). I arbeidet til Støle-Nielsen har det blitt utarbeidet fire kategorier etter hva som ble ansett som formålet med seksualitetsundervisningen. Disse kategoriene er helsetilnærmingen, kriminalitetstilnærmingen, kjønn og mangfoldstilnærmingen og danningstilnærmingen. Helsetilnærmingen peker på utdanning som er opptatt av seksuell helse, med fokus på det fysiske, biologiske ved kropp, reproduksjon og sykdommer. Kriminalitetstilnærmingen søker å forebygge og informere om ulovlige seksuelle handlinger, som voldtekt og seksuell trakassering. Disse tilnærmingene har dominert seksualitetsundervisningen i norsk skole, og de har ofte hatt en negativ vinkling (Støle-Nielsen, 2022, s. 19-20).

Seksualitetsundervisning innenfor kjønn og mangfoldstilnærmingen søker et ideal om en normkritisk, likestilt seksualitetsundervisning med en bred forståelse av seksualitet og kjønn. Den har som formål at alle elever, uavhengig av kjønn, kultur, identitet og seksuell orientering, opplever at de er inkludert, aksepter og informert om kjønns- og seksualitetsmangfold (Støle-Nielsen, 2022, s. 45). Danningstilnærmingen har som mål at barn og unge skal kunne ta gode valg for seg selv og i møte med andre. Denne inkluderer de tre andre tilnærmingene og går på tvers av lærerplanene (Støle-Nielsen, 2022, s. 20). Dette vil kreve lærere med en bred kompetanse innenfor seksualitet og kjønn og ressurser til å drive inkluderende og mangfoldig undervisning.

Selv om kjønnsidentitet er noe vi alle mennesker har, har vi behov for kunnskap og erfaring som kan brukes til å forstå oss selv, og representasjon som gjør at vi opplever å føle oss forstått. Vi vil trenge et språk og konseptuelle kategorier for kjønnsidentitet. Det vil være vanskelig å komme ut som trans* hvis man ikke vet at det går an å være trans*. Hvis man ikke opplever anerkjennelse for sin kjønnsidentitet, vil det kunne gjøre kjønn til en større del

av identiteten vår. For mange ikke-kjønnsnormative er ikke den store plassen kjønnsidentiteten tar nødvendigvis ønskelig, men det blir så viktig for andre, at det videre blir viktig for en selv (Støle-Nilsen, 2022, s. 114-115). For å best kunne kjenne oss selv, men også for å møte andre med annerkjennelse og forståelse vil vi trenge en rekke kunnskaper om kjønnsidentitet, noe som gjør skolens oppgave i å undervise barn om kjønnsidentiteter til en viktig oppgave.

3.5 Antiundertrykkende undervisning og normkritisk pedagogikk

Normkritisk pedagogikk ble utviklet i Sverige på tidlig 2000-tallet. Viktige bidragsytere og inspiratorer til den normkritiske pedagogikken var Kevin Kumashiro med *Troubling Education* (2002) og Paolo Freires ideer fra den kritiske pedagogikken (Björkman et al., 2021, 182). I boka til Kumashiro skrives det om antidiskriminerende undervisning. Kumashiro fokuser på hvordan elever lærer å forstå seg selv og andre, og beskriver fire ulike dimensjoner for undervisningen: «Undervisning *for* den andre», «Undervisning *om* den andre», «Undervisning som er *kritisk* overfor privilegering og andregjøring» og «Undervisning som *endrer* elever og samfunn» (Kumashiro, 2002, s. 32-70). De ulike dimensjonene har ulike forståelser av bekjempelse av undertrykkelse, samt ulike strategier for å skape endring hos elevene og i samfunnet generelt.

Røthing skriver at undervisning «for» og «om» den andre har styrker i form av at de bidrar til å gjøre lærere bevisst på elevmangfoldet og skolens ansvar for å ivareta dette (2019, s. 44). Dimensjonene kan knyttes til å lære om andre og øke egen kunnskap om mangfold. Likevel har begge dimensjonene en åpenbar svakhet ved at de legger til grunn at lærer er nødt til å definere «de andre», noe som skaper en avstand mellom «normen» og «de andre» (Røthing, 2019, s. 44). Dette kan virke fremmedgjørende og andregjørende, og det er heller ikke gitt at denne undervisningsformen vil føre til at elever får empati for minoriteten. Som Kumashiro skriver er undervisningen nødt til å favne bredere enn empati, fordi undertrykkelse handler om mer enn det som ligger i menneskers tanker, følelser og oppførsel (Kumashiro, 2002, s. 44). Det er derfor viktig å jobbe aktivt med inkludering og sosial rettferdighet.

Undervisningen som er «kritisk» og «endrende» vil i større grad ikke bare undervise om undertrykkelse, men også være endrende for samfunnet. Kumashiro skriver at disse

dimensjonene i større grad vil kunne gi elever empati, men også gi de muligheten til å avstå fra undertrykkende ideologier og endre sosiale strukturer (2002, s. 47). Dette fordi dimensjonene i større grad ser på undertrykkelse som noe som stammer fra reproduksjon av skadelige stereotyper gjennom diskurser. Gjennom disse undervisningsformene vil man derfor ønske å utfordre eller bryte disse dimensjonene ned. Elevene vil derfor ikke bare lære om undertrykkelse, men også hvordan man kan motarbeide undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s. 45-47). Likevel diskuterer også Kumashiro svakheter ved disse dimensjonene. Det er ikke nødvendigvis slik at elever som lærer om undertrykkelse og som evner å se kritisk på skadelige stereotyper, alltid vil gjøre at elevene ønsker å endre egen oppførsel (Kumashiro, 2002, s. 48). De to første dimensjonene til Kumashiro kan ses på å være et uttrykk for toleransepedagogikken, mens de to siste dimensjonene kan ses på som et utgangspunkt for normkritisk pedagogikk (Björkman et al., 2021, 183).

Normkritisk pedagogikk kan forstås som et brudd fra toleransepedagogikken som dominerte skolen tidligere. Den normkritiske pedagogikken ble utviklet som en kritikk til toleransepedagogikken og dens arbeid mot mobbing og krenkelser som på begynnelsen på 2000-tallet bunnet i at *vi*, den normative majoriteten, skal lære oss til å tolerere *de*, de normbryterne [egen kursivering] (Björkman et al., 2021, 183). Normkritisk pedagogikk har som mål om å bidra til elevers utvikling av varig bevissthet om maktrelasjoner som kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet (Norheim, 2021, s. 286-287; Røthing, 2020, s. 53). Den normkritiske pedagogikken sikter på å belyse normer som tas for gitt i sosial interaksjon som kan bidra til å innskrenke menneskers handlingsrom (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 174). En normkritisk tilnærming innebærer å stille maktkritiske spørsmål til både andres, men også egne majoritetsprivilegier. Røthing (2020) omtaler det som en ryggmargsrefleks som elever tar med seg videre i livet og anvender den normkritiske kompetansen på andre arenaer i livet, utenfor klasserommet (s. 53-54). I en skolesammenheng handler det om å avdekke majoritetsprivilegier for å stille seg spørsmålet «kunne det vært annerledes?» for å vise frem det mangfoldige og foranderlige (Røthing, 2020, s. 55). Den normkritiske pedagogikken vil være viktig for å avdekke kjønnete tattfor-gittheter som heteronormativitet og cisnormativitet, for å så kunne videre skape en mer inkluderende og mangfoldig kjønnsdiskurs. Heteronormativitet handler om at heteroseksualiteten fremstår som normal og naturlig, mens andre seksuelle relasjoner og identiteter fremstår som unormale og uønskede (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40). Man tar utgangspunkt i at alle orienterer seg

heteroseksuelt. Heteronormativitet er knyttet til Butlers begrep heteroseksuell matrise som påpeker hvordan heteroseksualiteten reproduseres og tas for gitt i samfunnet (Butler, 1999). Begrepet heteronormativitet knyttes til en teoretisk retning som kalles skeiv teori. Skeiv teori vokste delvis frem som et resultat over feministisk teori som tematiserte kjønn og i liten grad seksualitet eller sammenhengene mellom seksualitet og kjønn. Når man snakker om kjønn i klasserommet og i samfunnet for øvrig er det ofte en uuttalt forventning knyttet til heteroseksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 41).

Kritikken mot normkritisk pedagogikk i skolen har hovedsakelig vært rettet mot subjektsynet som pedagogikken bygger på: «Genom att olika individer exempel-vis pekas ut som «normbrytare» eller «normpersoner» uppstår nya avgränsade och definierbara subjektspositioner» (Björkman et al., 2021, s.186). Hvis man har en oppfatning om at normer og subjekter er noe man kan oppdage, som finnes der ute, og at det ikke er noe som skapes i den aktuelle situasjonen, risikerer man å skape nye normative identiteter (Björkman et al., 2021, s. 186). På den måten vil lærere kunne bidra til å reprodusere subjektposisjoner ved å avdekke og granske normene i samfunnet. En annen del av kritikken mot normkritisk pedagogikk handler om den enkeltes evne til selvrefleksjon. Når man gjennomfører normkritisk undervisning handler det om å stille maktkritiske spørsmål til andres majoritetsprivilegier, men også sine egne. Få mennesker er villige til å gi opp egne privilegier. Dette legger et stort ansvar på lærerens egne evne til selvgranskning, og videre et stort ansvar på elevene. Videre har kritikken også vært rettet mot at lærere oppmuntres til å granske normer, uten noen tydelig tanke på hvilke normer som burde erstattes med de gamle (Björkman et al., 2021, s. 186).

Likevel mener jeg at denne kritikken vil det være mulig å argumentere mot, på bakgrunn av at man gjennom normkritisk pedagogikk ikke nødvendigvis ønsker å erstatte gamle normer, med nye. Den normkritiske pedagogikken ønsker hovedsakelig å belyse normer som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier, ikke bidra til å utvikle «nye og bedre» normer.

3.6 Kritisk mangfoldskompetanse

I boka *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning -perspektiver på undervisning* skisserer Åse Røthing (2020) hvordan en kritisk mangfoldskompetanse kan benyttes til å bedre pedagogiske praksiser. Mangfold er «in» og begrepet har siden 2014 kommet tungt inn i utdanningspolitiske styringsdokumenter, der begrepet har blitt benyttet til å erstatte begreper som «multikulturell» og «det flerkulturelle» (Røthing, 2020, s. 18-19). Mangfoldsbegrepets nye status, kan tolkes som en forskyvning, hvor grupper som tidligere har hatt primærfokus, får et mindre eksklusivt fokus samtidig som andre grupper får økt oppmerksomhet (Røthing, 2020, s. 19). Røthing omtaler det økte fokuset på mangfold som et spenningsforhold hvor det på den ene siden handler om representasjon og på den andre siden faglige perspektiver (2020, s. 19). Representasjon kan knyttes til at elever i dag lever i et mangfoldig samfunn, og har tilgang til hele verden gjennom sosiale medier. Dette krever god mangfoldskompetanse og mangfoldskompetanse er derfor sentralt for skolens virksomhet. Røthing knytter det normkritiske perspektivet sammen med det brede mangfoldsbegrepet til «kritisk mangfoldskompetanse» (Røthing, 2020, s. 32). I begrepet vektlegges det en kombinasjon av kunnskap og kritiske perspektiver (Røthing, 2020, s. 32). For at elever skal få en kritisk mangfoldskompetanse innenfor temaene kjønn og kjønnsidentitet, innebærer det dermed både kunnskap om kjønnsmangfold, men også kritiske perspektiver som kan bidra til bevisstgjøring omkring kjønne majoritetsforhold. Det er dermed ikke nok at elever lærer om kjønnsidentitet og ulike former for kjønnsidentiteter, de vil også trenge maktkritiske og normkritiske perspektiver for å utvikle mangfoldskompetanse. En slik kompetanse vil både kunne bidra til at elever forstår seg selv bedre i møte med samfunnet, men også andre og andres møte med samfunnet.

Likevel har det økte fokuset på mangfold, og mangfoldsbegrepets bruk som noe positivt og noe å etterstrebe, fått kritikk. Kariane Westrheim og Kari Hagatum retter kritikken mot at mangfoldsbegrepet brukes utfra den normative og positivt ladede forståelsen som ligger i policynivå (2015, s. 177). Dette fordi det kan medføre at man ukritisk legger seg på en mangfoldsdiskurs som tildekker forskjeller og strukturell urettferdighet som er en del av den mangfoldige virkeligheten. De argumenter for at slik man bruker mangfoldsbegrepet i policydokumenter i dag, vil det være viktig å ha et kritisk blikk til, og spørre seg om «hva er

det som ikke beskrives når man bruker begrepet mangfold?» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 177).

3.7 Intimt medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema i læreplanen. Under det tverrfaglige temaet i samfunnsfaget står det at: «I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019 a). Videre står det at gjennom arbeid med samfunnsfaget skal elevene vise aktivt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019 a). Aktivt medborgerskap vil kunne innebære å delta i demokratiske prosesser og være en bidragsyter og ta initiativ til handling for å påvirke samfunnsutviklingen.

Ken Plummers begrep «intimt medborgerskap» er en videreføring av begrepet medborgerskap. Intimt medborgerskap omhandler intime og seksuelle aspekter, i tillegg til de rettslige, politiske og sosiale dimensjonene. Plummer definerer intimt medborgerskap slik: «Intimt medborgerskap refererer til alle de områdene av livet som virker å være personlige, men som faktisk er tilknyttet, strukturert av eller regulert gjennom den offentlige sfære» (Plummer, 2003, s. 70, min oversettelse). Dette omhandler lover og rettigheter tilknyttet eksempelvis familieliv, ekteskap og barneomsorg. Dette handler om rettigheter tilknyttet det private og personlige, men hva som er akseptable og lovlige livsvalg er offentlig regulert (Plummer, 2003, s. 70). Eksempelvis er kjønnsidentitet noe personlig og iboende hos oss mennesker, men retten du har til å leve ut din kjønnsidentitet og retten til å velge ditt juridiske kjønn blir, slik vi har sett eksempler på tidligere, regulert av de offentlige lovene i landet du bor i. Kjønnsidentitet er derfor noe som kan virke å være personlig, men som faktisk er strukturert og regulert gjennom det offentlige.

Plummer sitt begrep vil derfor være nyttig fordi det viser til hvordan vår personlige kjønnsidentitet vil kunne bli regulert og påvirket på ulike samfunnsnivåer. Innenfor Plummers forståelse av intimt medborgerskap er de beslutningene man må ta om kontrollen over sin egen kropp, følelser, relasjoner, tilgangen på representasjoner og offentlige rom (Plummer, 2003, s. 14). Plummer sitt begrep utfordrer de mer tradisjonelle forestillingene om

medborgerskap gjennom begrepets inkludering av intime og personlige aspekter av livet som en del av den offentlige sfæren (2003, s 70). Kjønnssidentitet er en av disse intime aspektene og spiller en avgjørende rolle i hvordan enkeltpersoner forstår seg selv og sitt forhold til samfunnet.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå metodeteori og metodevalg som jeg har tatt for å besvare problemstillingen: «Hvilke diskurser om kjønnsidentitet kommer til syne i et utvalg læreverk i samfunnsfag på mellomtrinnet?». Jeg anvender kritisk diskursanalyse (KDA) til å analysere hvilke diskurser de tre læreverkene produserer. Først i kapitlet har jeg en redegjørelse av oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Videre har jeg valgt å inkludere både det teoretiske aspektet av KDA gjennom diskurstheori, men også den praktiske delen av kritisk diskursanalyse hvor jeg gjennomgår valg og bruk av analyseverktøy. Deretter vil jeg vise til metodens metodologiske utfordringer, før jeg avslutningsvis gjennomgår analytisk fremgangsmåte med en presentasjon av oppgavens tekstutvalg.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteoretisk har jeg valgt å plassere meg innen konstruktivistisk tradisjon. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor språket danner grunnlaget for hvordan vi kommuniserer med hverandre på og er dermed av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 206). Man kan skille mellom ontologisk og epistemologisk sosialkonstruktivisme. Innenfor ontologisk sosialkonstruktivisme vil man kunne hevde at det ikke finnes noen virkelighet utenfor det som er konstruert av språket. Verden er fullstendig konstruert og virkeligheten får eksistens først gjennom vår kunnskap om den (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 207). Epistemologisk sosialkonstruktivisme er mindre radikal og handler om at vår kunnskap om virkeligheten og verden er sosial konstruert. Innenfor den epistemologiske virkeligheten blir spørsmålet om det finnes noen objektiv virkelighet nedtonet eller avvist som uinteressant (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 207). Jeg ser på verden som sosialt konstruert og språket som et viktig grunnlag for hvordan verden blir konstruert. Likevel syntes jeg det blir å gå for langt å påstå at det ikke finnes noen objektiv virkelighet annet enn den som blir skapt gjennom språket. Jeg legger meg dermed nærmere en epistemologisk forståelse av sosialkonstruktivisme, med vekt på språket som virkelighetsdannende, enn den mer radikale ontologiske sosialkonstruksjonen.

Jeg har en sosialkonstruert forståelse av kjønn og kjønnsidentitet, der jeg ser på konseptene som sosialt konstruerte heller enn naturlig i en objektiv virkelighet. Samtidig betyr ikke dette at jeg ikke anerkjenner at det finnes ulike kjønn i en objektiv virkelighet, men heller at dette er ikke er like relevant for oppgaven å diskutere. Måten vi i dag gjør kjønn på, handler i svært liten grad om biologi og biologiske forskjeller, men det er knyttet til normer og sosiale forventninger. Hvordan vi oppfører oss anser jeg som sosialt konstruert, og det er dette jeg ser på. Innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelse av kjønn er ikke kjønn noe man har eller er. Ifølge Butler er kjønn er noe som blir gjort og noe som framstår gjennom handlinger og praksiser, og hvordan vi snakker om kjønn på (Mortensen et al., 2008, s. 79). Dette gjør kjønn til en sosial konstruksjon som avhenger av den samfunnsmessige, kulturelle og historiske konteksten man befinner seg i. Butlers teori gir oss muligheten til å forstå kompleksiteten i kjønn og kjønnsuttrykk, gjennom deres forståelse av at kjønn er noe man gjør og ikke noe man er (Butler, 1999). Jeg har valgt å skrive meg inn i en tradisjon tilknyttet kritisk konstruktivismen fordi mitt teoretiske utgangspunkt i normkritikken er iboende kritisk. Det finnes en rekke grener innenfor sosialkonstruktivismen som tilstreber verdifrie beskrivelser av språkets struktur og funksjon, uten å vektlegge de sosiale strukturene språket er relatert til (Skrede, 2017, s. 82). For meg har det vært viktig å se på hvordan de sosiale strukturene er med på å danne grunnlaget for språket, men også motsatt, hvordan språket er med på å forme de sosiale strukturene. Innenfor en kritisk konstruktiv vitenskap ønsker man ikke bare å fortolke og forklare den sosiale realiteten slik den er og har vært, man søker også å forandre den gitte virkeligheten i retning av hva den er og burde kunne være (Skrede, 2017, s. 82). Det kritisk konstruktivistiske perspektivet i teorien representeres gjennom dette. Når det gjelder prosessen med å skape kunnskap som blir akseptert og anerkjent av samfunnet, betrakter kritiske konstruktivister dette som en form for maktutøvelse. Kleven og Hjordemaal viser hvordan sosialkonstruksjonismen kan brukes som kritisk perspektiv: «Sosialkonstruksjonismen kan også anvendes som kritisk perspektiv, i den forstand at den kan bevisstgjøre oss på at sosiale foreteelser ikke er «naturlige», men menneskeskapte størrelser med sosiale og menneskelige interesser bak» (2023, s. 208). Gjennom det kritiske perspektivet ser man på det som en mekanisme der en bestemt type kunnskap blir godkjent, mens en annen type ikke blir ansett som gyldig. Dette fører til at visse former for kunnskap oppnår hegemoni og betraktes som gyldige beskrivelser av verden, noe som også er knyttet til hvem som innehar makt i samfunnet.

I min forståelse av samfunnet er ikke kunnskap objektiv eller nøytral. Kunnskapene er knyttet til menneskers bevissthet og kunnskapen om verden er sosialt konstruert. Denne menneskeskapte virkeligheten skapes i et miljø med ulike sosiokulturelle og psykologiske bindinger, hvor eksternaliseringer, objektivisering og internalisering er momenter i en pågående prosess mellom individene og de sosiale omgivelsene (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 208). Denne innfallsvinkelen gir meg mulighet til å se på hvordan mening skapes i gitte felleskap, og hvordan disse meningene og virkelighetsoppfatningene er styrt av noens interesser.

Siden jeg velger å skrive meg inn i en tradisjon som er opptatt av språk som viktig for å konstruere vår virkelighetsoppfatning, er språkanalyse sentralt (Skrede, 2017, s. 76). Diskursanalyse er en innfallsvinkel til å forstå språkets rolle i konstruksjon av kunnskap og «virkelighet» (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 209). Diskursanalysen kan benyttes til å problematisere den objektive «gitte» virkeligheten og til å se på hvorfor teksten er bygd opp slik den er, og hva den forteller og hva den utelater (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 210). Det blir dermed tydelig hvordan en kritisk analyse av språket og diskursene som dannes, ikke bare er nødvendig for å forstå hvordan virkelighetsoppfatninger blir konstruert, men også for å avdekke hvilke perspektiver og fortellinger som er styrende, samt hvilke perspektiver og fortellinger som blir utelatt eller underrepresentert.

4.2 Diskursteori

Begrepet diskurs er et vidt begrep. Forskeren Jan Grue forstår diskursen som en virkelighetsframstilling. Diskursen defineres som «et system av holdninger og påstander, av forklaringer og resonnementer» (Grue, 2015, s. 48). Det å befinne seg innenfor en diskurs handler derfor om å forstå verden på en bestemt måte, og analyser av diskurser handler om å analysere symbolske representasjoner av verden (Grue, 2015, s. 49). Diskurs viser i den forstand både til det konkrete som blir sagt, men også til rammene for hva man kan mene og tro innenfor et gitt fellesskap (Bratberg, 2017, s. 34). Diskurser er viktige fordi de kan innskrive seg i institusjoner og fremstå som selvfølgelige over tid. De kan dermed fungere som premisser for hvordan vi forstår verden omkring oss som etablerte verdisett (Bratberg, 2017, s. 35). Diskurser er nært knyttet til «episteme» begrepet til Foucault som beskriver den rådene kunnskapen innen en gitt epoke (Bratberg, 2017, s. 44). Foucault mener det ligger makt i den diskursen som enhver tid har hegemoni. Dette gjør diskurser maktbærende i den

forstand at de kan bidra til å opprettholde normer som kan være undertrykkende. Foucault sitt maktbegrep er upersonlig og strukturelt og innenfor Foucaults forståelse er diskursen immateriell, upersonlig og eksisterer nærmest usynlig i et felleskap (Bratberg, 2017, s. 45). Ifølge Foucault tolereres ofte makt fordi den er skjult (Skrede, 2018, s. 28). For å avdekke diskurser kreves det kritisk kompetanse til å stille spørsmål knyttet til de tingene som tilhører diskursen som innehar hegemoni.

En annen sentral teori er Laclau og Mouffes diskursteori. Teorien bygger på en poststrukturell ide om at diskurser skaper den sosiale virkeligheten og gjennom språk. Siden diskurser skapes og opprettholdes gjennom språket, spiller språket en avgjørende rolle i all diskursteori. På grunn av det grunnleggende ustabile naturen til språk, kan betydningen aldri være permanent fastsatt (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 6). Innenfor diskursteori er det spesielt fokus på språkets grunnleggende ustabilitet og konstante endringer, og derfor vil diskurser alltid være i en tilstand av endring. De ulike diskursene, som hver representerer forskjellige måter å forstå den sosiale virkeligheten på, deltar dermed i diskursive kamper hvor de kjemper om å oppnå hegemoni (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 7). Hegemoni er i likhet med diskurs begge termer for å beskrive hvilke meninger som råder i øyeblikket (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 48). Meningene slåss ved at ulike forestillinger møtes og konkurrerer om å definere hvordan vi tenker om verden rundt oss (Gleiss & Sæter, 2022, s. 126). Skolen kan sies å være en av de mest sentrale arenaene for slike meningskamper i samfunnet (Eriksen, 2018).

Diskursteori gir grunnlag for å beskrive hvordan ulike diskursive kamper utspiller seg, og hvilke meninger og forestillinger som råder. Kritisk diskursanalyse legger også vekt på den aktive rollen diskurser har i konstruksjonen av den sosiale virkeligheten, men i motsetning til diskursteori er man mer opptatt av at diskurser bare er én av mange aspekter ved enhver sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 7).

4.3 Kritisk diskursanalyse (KDA)

Kritisk diskursanalyse (KDA) tilbyr teorier og metoder for å empirisk studere forholdet mellom diskurser og sosiale og kulturelle utviklinger innenfor ulike sosiale domener (Jørgensen & Phillips, s. 60). Det finnes ulike måter å gjennomføre en kritisk diskursanalyse, men felles for diskursanalytikere er å analysere hvordan ideologiske forhold reproduseres

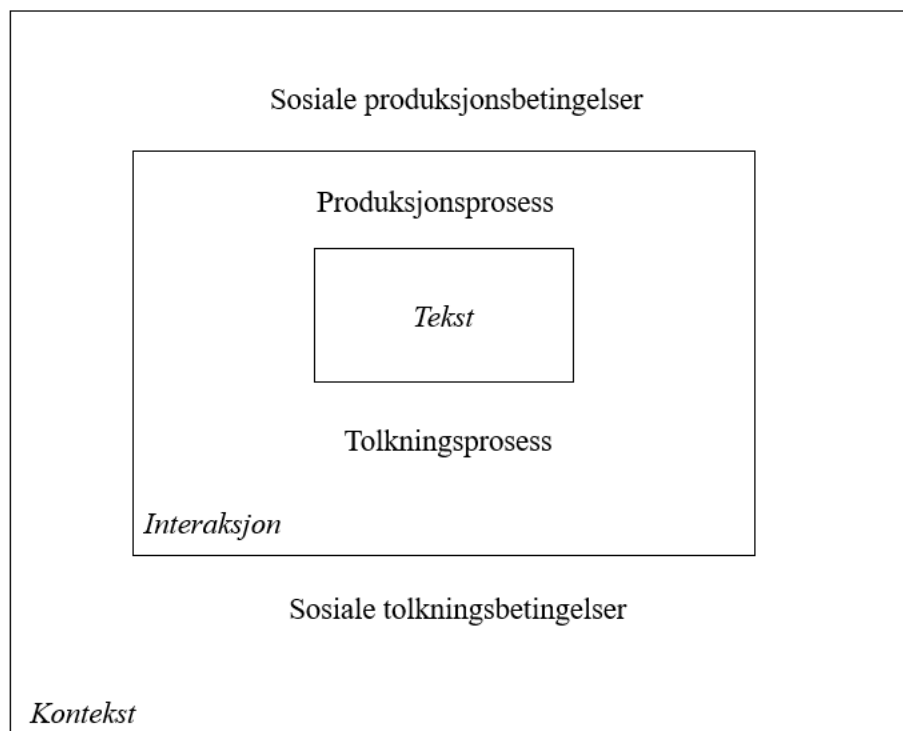
gjennom språk (Skrede, 2017, s. 21). Norman Fairclough sin KDA skiller seg fra andre diskursanalyser ved at man i stor grad undersøker hvilke ideologiske interesser teksten kan tenkes å tjene (Skrede, 2017, s. 21). Skrede viser hvordan Fairclough definerer ideologi «som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse» (Skrede, 2017, s. 21). Diskursene er dermed ideologiske fordi de bidrar til å opprettholde maktrelasjoner innenfor en gitt ideologi.

Fairclough har utviklet tre generelle karakteristikk som en kritisk diskursanalyse bør inneholde (Skrede, 2017, s. 23). Den første er at KDA ikke bare omhandler analyse av diskurser, men forholdet mellom diskurser og andre elementer i sosiale prosesser gjennom systematisk analyse. Den andre karakteristikken innebærer at det ikke bare er snakk om diskurser på en generell eller abstrakt måte, man er nødt til å gjennomføre en eller annen form for analyse (Skrede, 2017, s. 23). Den siste er at KDA skal både identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold, men også skissere mulige veier for å løse problemet. Man skal altså ikke bare kritisere, KDA skal også være et normativt prosjekt (Skrede, 2017, s. 23). KDA er «kritisk» i dens søken etter å avsløre rollen til den diskursive praksisen i å vedlikeholde den sosiale verdenen, inkludert de sosiale relasjonene som har ujevne maktforhold (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 63). Dette vil være den normative delen av prosjektet, fordi man ikke bare skal kritisere, men også skissere mulige løsninger til å utjevne maktforhold. Dette medfører at metoden i seg selv ikke vil være nøytral og objektiv. Dette vil kunne medføre validitetsutfordringer, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.6. Likevel vil det normative aspektet av metoden kunne forsvares gjennom at man som forsker er nødt til å ta siden til undertrykkede grupper, for å kunne skape en samfunnsendring.

Jeg ønsker både å se på hva som er skrevet om kjønn og kjønnsidentitet, men også fraværet av disse tematikkene fordi det vil kunne være et uttrykk for ideologiske interesser. KDA vil kunne hjelpe meg i større grad til å se hvordan ulike ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene, enn den nevnte diskursteorien (Skrede, 2017, s. 21). Dette henger sammen med et tredimensjonalt syn på makt «A kan utøve makt over B ved å få ham til å gjøre ting han ellers ikke ville gjort, men A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker» (Lukes, 2005, sitert i Skrede, 2017, s. 29). Som Skrede viser til, er det denne forståelsen av makt man er opptatt av å analysere gjennom: «Hvordan visse ideologier naturaliseres og fremstår som det beste -eller enda bedre- som det eneste alternativet vi har»

(Skrede, 2017, s. 29). Gjennom KDA vil jeg kunne avdekke hvilke ideologier som er med på å påvirke og forme læreverkenes tekster gjennom å analysere hva de ulike læreverkene skriver.

Jeg vil benytte meg av Fairclough (2015) sin modell som et rammeverk for analysen. Den tredimensjonale modellen kan benyttes til å analysere forholdet mellom tekst, prosesser og sosiale forhold (Fairclough, 2015, s. 58). Ved å betrakte språk som diskurs og som sosial praksis, skriver Fairclough at man ikke bare forplikter seg til å analysere tekster, eller bare til å analysere produksjons- og tolkningsprosesser (2015, s. 58). Man forplikter seg også til å analysere forholdet mellom tekst, prosesser og deres sosiale betingelser. Dette inkluderer både umiddelbare forhold i den situasjonelle konteksten og mer overordnede forhold knyttet til institusjonelle og sosiale strukturer. Dette kan undersøkes gjennom de kursiverte begrepene tekst, interaksjoner og kontekst i modellen (Fairclough, 2015, s. 58, min oversettelse).



Figur 1: Faircloughs (2015, s. 58) modell for diskurs som tekst, interaksjon og kontekst (min oversettelse).

I samsvar med de tre dimensjonene av diskurs, skiller Fairclough også mellom det som blir kalt tre dimensjoner eller stadier av KDA (Fairclough, 2015, s. 58). Det første stadiet er det beskrivende stadiet. I dette stadiet er man opptatt av tekstens formelle egenskaper. I tolkningsstadiet er man opptatt av forholdet mellom tekst og interaksjon. Her handler det om å både se teksten som et produkt av en produksjonsprosess, men også som en ressurs i tolkningsprosessen (Fairclough, 2015, s. 58). Begrepet tolkning brukes både som navn på et stadium, men også som tolkning av tekster av diskursdeltakerne, for å understreke den vesentlige likheten mellom hva analytikeren gjør og hva deltakerne gjør (Fairclough, 2015, s. 155). I forklaringsstadiet er man opptatt av forholdet mellom interaksjon og sosial kontekst. Her er man opptatt av å forklare forholdet med den sosiale bestemmelsen fra produksjon og tolkningsprosessene, og deres sosiale effekter (Fairclough, 2015, s. 59). Gjennom de ulike dimensjonene vil jeg kunne se på læreverkens tekster, på et tekstnært og diskursinternt nivå. Gjennom KDA, analyserer jeg ikke bare teksten og ytringene i lærebøkene, men jeg forsøker å finne ut om noe om reglene og normene til de, altså hvordan ytringene har oppstått (Bjørhusdal, 2020, s.161). Jeg vil også kunne tolke og forklare hvordan tekstene er formet av ulike tankesett og ideologier i den gitte kontekst, men også hvordan disse reproduseres i lærebøkene.

Med bruk av Fairclough sin modell vil jeg analysere læreverkens interdiskursivitet. Dette innebærer at jeg forsøker å se på hvordan teksten skaper mening gjennom å vise fram eller bære kontekster som former de, og som de også former (Bjørhusdal, 2020, s. 167). Konkret handler det om å se på hvilke ideologiske tankesett eller ideer som teksten er bygd på og som kommer til syne i tekstene, og som dermed lærebøkene bidrar til å reproducere gjennom sine tekster. Bratberg skriver: «Som analytisk rammeverk innebærer kritisk diskursanalyse et kontinuerlig fokus på forholdet mellom den enkelte tekst, hvordan den leses og fortolkes og hva slags maktforhold og samfunnsstrukturer den er med på å understøtte eller utfordre» (2017, s. 53).

4.4 Multimodal kritisk diskursanalyse (MKDA)

Læreverk for mellomtrinnet inneholder en rekke bilder som gjør verkenes kommunikasjon multimodal. Multimodale tekster kan analyseres gjennom det som Skrede (2017) kaller Multimodal kritisk diskursanalyse (MKDA). MKDA sitt formål beskrives som: «Målet med multimodal kritisk diskursanalyse er å finne pragmatiske verktøy som er egnet til å avdekke ideologier og maktforhold i samfunnet som bidrar til å reproducere uønskede sosiale forhold» (Skrede, 2017, s. 93). På samme måte som tekster kan bidra til å opprettholde etablerte «tattforgittheter», vil også bilder kunne gjøre dette.

Skrede skriver at «Bilder er ofte komponert på en måte som skjuler eller fremhever visse elementer» (2017, s. 96). Når læreverkene benytter seg av bilder kan det være med på å forsterke et inntrykk, være oppklarende eller utfordrende. Bilder sammen med tekst er dermed med på å skape et helhetlig budskap. I undersøkelse av det multimodale samspillet, retter man oppmerksomheten mot forholdet mellom de forskjellige modalitetene og hvordan de bidrar til å forme en felles virkelighet og ideologi (Skrede, 2017, s. 102). Det er mulig at de ulike modalitetene samarbeider for å skape én overordnet diskurs, og dermed styrker hverandre gjensidig (Skrede, 2017, s. 102). Samtidig kan det også forekomme at de ulike modalitetene påvirker ulike oppfatninger av virkeligheten. Siden bilder kan bli benyttet til å fremheve noe gjennom ulike semiotiske valg som kan sies å tjene visse sosiale interesser vil bildene kunne fungere ideologisk (Skrede, 2017, s. 102). Gjennom en multimodal kritisk diskursanalyse og metodens verktøy vil jeg kunne avdekke ideologier og maktforhold som bildebruken i lærebøkene produserer.

Siden lærebøkene jeg undersøker innehar en høy bildetetthet, vil det være nærliggende for meg å undersøke lærebøkernes multimodalitet, og hvordan bilder og tekst spiller sammen. Siden jeg vektlegger tekstene i læreverkene vil jeg anvende KDA i stor grad, men på en rekke av sidene i lærebøkene og på tekstsidene til *Skolen* er det både bilder og uthevede og fargede tekstbokser som gjør det formålstjenlig for meg å benytte meg av MKDA. KDA og MKDA er to veldig like tilnærminger, som kun skilles ved at MKDA hovedsakelig fokuserer på samspillet mellom ulike modaliteter. På bakgrunn av dette vil jeg derfor kombinere de ulike tilnærmingene i analysen og benytte meg av verktøy hentet fra begge metoder.

4.5 Analyseverktøy

Å gjennomføre en kritisk diskursanalyse handler om å avdekke hvordan språket kan bidra til å produsere og reprodusere sosiale forhold. Gjennom ulike analyseverktøy fra lingvistikken og teoretiske perspektiver fra samfunnsvitenskapene, søker man å avdekke hvordan språket bidrar til å opprettholde maktforhold (Skrede, 2017, s. 11). Skrede definerer kritisk diskursanalyse som «en dialektisk tilnærming som ser på samspillet mellom sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter» (2017, s. 46). Kritisk diskursanalyse kan derfor gjennomføres i mange ulike forskningsfelt: «Kritisk diskursanalyse er ikke en enhetlig skole, men en fellesbetegnelse på forskning som deler en rekke teoretiske grunnantakelser og trekke på mange av de samme tilnærmingene og metodene» (Grue, 2011, s. 113). Den mangfoldige metoden gjør diskursanalyser forskjellige fra hverandre. Det fører også til at diskursanalyser vil kunne gjennomføres forskjellig utfra hva man analyserer, og metoden har dermed ingen fast fremgangsmåte. Likevel finnes det en rekke verktøy og analysebegreper som ofte benyttes. Analyseverktøyene har jeg benyttet meg av for å synliggjøre undertrykkende tattforgittheter. Under vil jeg redegjøre for hvilke analyseverktøy jeg har brukt. Jeg vil også se på hvordan disse språklige verktøyene former og (re)produserer sosiale og maktstrukturer i samfunnet, med tanke på oppgavens problemstilling og forankring i en normkritisk tilnærming til hvordan en omtaler kjønnsminoriteter.

Med utgangspunkt i at oppgaven bygger på en kritisk tilnærming har jeg valgt å se etter nominaliseringer, passiviseringer og presupposisjoner. Disse analyseverktøyene vil kunne hjelpe meg til å synliggjøre selvfølgeligheter og tattforgittheter som finnes i tekstene. Skrede beskriver nominaliseringer som: «en type grammatiske metaforer som fremstiller prosesser i samfunnet som ting eller enheter -fremfor prosesser» (2017, s. 48). Ofte vil man kunne finne at setningen benytter seg av et substantiv fremfor et verb, som vil kunne føre til at prosessen kan virke skjult, og det kan oppfattes som mer selvfølgelig og naturlig. Passivisering er når aktører skjules i større eller mindre grad ved hjelp av en passiv-konstruksjon (Skrede, 2017, s. 48). Skrede mener at: «I kritisk diskursanalyse blir bruken av passiv og nominalisering tolket som at det kan være ideologier involvert» (2017, s. 49). Dette fordi det kan virke som man bruker passiviseringer og nominaliseringer til å tone ned ansvaret for noe, eller at en ønsker å dreie fremstillingen i en bestemt retning (Skrede, 2017, s. 49). Stor forekomst av

nominaliseringer og passiviseringer i lærebøkene kan tyde på at lærebøkene toner ned ansvaret sitt eller rollen sin i fremstillingen av kjønnsidentitet og kjønns mangfold.

Presupposisjoner er opplysninger eller faktum som er forutsatt, med ikke direkte uttalt i setninger. Disse handler om hva forfatteren antar at er kjent for leseren (Fairclough, 2015, s. 165). Dette er ofte viktige bakgrunnsopplysninger for å forstå konteksten til setningens innhold som ikke er nevnt. Opplysningene er dermed forutsatt, men de skrives ikke direkte ut i tekstene. Bruken av presupposisjoner i lærebøkene vil kunne fortelle meg noe om hvilke holdninger bøkene fremmer, og handler om hvilke normer og tattfor-gittheter som ligger under kunnskapen. Presupposisjoner kan bli benyttet til å vinkle temaer fra en viss side og fremme synspunkter som noe udiskutabelt eller selvfølgelig til leseren.

Siden jeg gjennomfører en tekstanalyse, og deler av analysen vil være på et tekstnært og diskursinternt nivå, vil grammatiske og semantiske elementer være nyttige. Eksempelvis bruken av verbformer, metaforer og pronomener vil være sentralt for analysen. Metaforer kan bli brukt til forenkling av komplekse sammenhenger (Felberg, 2011, s. 183). Pronomenbruk vil være viktig, fordi det kan fortell meg mye om lærebøkens posisjoner i forhold til de andre (Felberg, 2011, s. 182). Disse vil kunne bidra til både inkluderende og andregjørende språk. Eksempelvis vil pronomener «vi» og «oss» være mer inkluderende enn «de» og «dem», fordi det indikerer at man omtaler noen andre enn «oss» (Felberg, 2011, s. 181). En utbredt bruk av pronomener som «de» og «dem» når lærebøkene omtaler kjønnsidentitet og seksualitet vil kunne virke andregjørende og marginaliserende.

4.6 Validitet

Validitet handler om dataenes gyldighet. Kort sagt innebærer begrepsvaliditet om man måler det man ønsker å måle og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). Siden KDA som metode som sagt er fortolkende, subjektiv og ikke-nøytral, gir det lite grunnlag for verken en klar operasjonalisering eller et avgrenset og entydig kausalforhold, noe som gjør det vanskelig å vise til begrepsvaliditet som forskningskriteriet (Bratberg, 2017, s. 62-63). Bratberg viser til at det kan være nyttig å benytte en bredere forståelse av validitet, fordi empirisk forskning fra et fortolkende utgangspunkt ikke er ugyldig kun fordi den ikke kan plasseres inn i en kausalmodell med definerte variabler og en klar populasjon (2017, s. 63).

Analyse av læreverk i samfunnsfag er lite egnet til generalisering til en definert populasjon. Dette fordi jeg kun kan si noe om de tekstene jeg har analysert og mulige konsekvenser av disse. Jeg vil ikke kunne generalisere disse funnene til å få betydning for andre deler av samfunnet eller andre tekster. For å styrke forskningens validitet må det gis en klar fremstilling av grunnlaget for en bestemt tolkning, og hvilke implikasjoner som følger av tolkningen. Dette innebærer synlighet knyttet til utvalget av tekster, analyseverktøy og teoretiske rammeverk. Leser bør også få vite så detaljert som mulig hvordan tekstene er lest og analysert, med tilstrekkelig med sitater for å dokumentere og eksemplifisere funnene (Bratberg, 2017, s. 63). Gjennom rikelig bruk av tekstutdrag fra lærebøkene og detaljerte beskrivelser av tolkningsprosessen vil jeg kunne styrke oppgavens validitet.

4.7 Reliabilitet

Etterprøvnbarhet er viktig for forskningens reliabilitet. Gleiss og Sæther mener reliabilitet «handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (Gleiss & Sæther, 2022, s. 202). Bratberg peker på at diskursanalysen bærer med seg åpenbare reliabilitetsutfordringer, både gjennom forskerens tolkninger, men også hvilke tekster analysen bygger på (2017, s. 63). Skrede viser til at det er vanskelig å se for seg samfunnsvitenskap uten et fortolkende element, og argumenter for at de naturlige forekommende dataene som oftest blir benyttet i KDA styrker etterprøvnbarheten (2017, s. 159). Læreverkene jeg analyserer er naturlige data fordi de eksisterer uavhengig av min innblanding, samtidig som de er offentlig tilgjengelig. Dette vil gjøre det lettere for andre å vurdere tolkninger i etterkant, i motsetning til andre kvalitative studier som eksempelvis observasjonsstudier eller intervjustudier. I forhold til tekstutvalget vil læreverkene kunne leses og brukes av mange elever. Dette gjør læreverk til mektige og meningsbærende tekster, som gjør de viktige å forske på (Bjørhusdal, 2020, s. 162). At læreverkene er naturlige data og at de anses som viktige tekster er begge faktorer som styrker forskningens reliabilitet.

Det som ikke er selvsagt eller offentlig, er min posisjon som forsker. Som nevnt over vil ikke en kritisk diskursanalyse være nøytral eller objektiv. Den vil være preget av subjektive vurderinger. Min posisjon som forsker er preget av et ønske om inkludering og et ønske om å motarbeide undertrykkende, stereotype og heteronormative fremstillinger av en minoritet. Gjennom analysen ønsker jeg å finne ut hvilke diskurser som ligger til grunn for lærebøkene

forståelser av kjønn og kjønnsidentitet, og hvordan disse virker. Gjennom en kritisk diskursanalyse vil jeg kunne både kritisere, men også skissere mulige løsninger til å utjevne maktforhold. Siden jeg er preget av ønsket om økt inkludering vil også analysen være preget av eksempler som er marginaliserende utfra mine vurderinger. De skisserte mulighetene vil på samme måte være preget av inkludering.

Likevel vil detaljerte fremstillinger av mine tolkningsprosesser, min egen forskningsposisjon og lengre tekstutdrag fra mitt datamateriale styrke forskningens reliabilitet. Dette fordi det vil gjøre det mulig å se hvilke begreper og verktøy som er benyttet til hvilke forhold. Dette beskriver Skrede som det viktigste i en kvalitativ studie (2017, s. 160).

4.8 Etske betraktninger

I forhold til etiske betraktninger gjennomfører jeg i denne oppgaven en diskursanalyse av tekst i læreverk som er offentlig tilgjengelige. Jeg gjennomfører ikke forskning som involverer mennesker direkte som informanter eller deltakere, men jeg tar opp tematikker som handler om en sårbar og utsatt samfunnsgruppe. Dette er noe jeg har vært bevisst på under hele prosessen. Gjennomgående i oppgaven benytter jeg meg dermed av et inkluderende språk som kan ses i formuleringer som «de av oss» og «vi som». I oppgaven er også språket kjønnsnøytralt og jeg har derfor valgt å unngå bruk av hun/hennes eller han/hans og referert til nevnte personer med etternavn. Kristin Greger Eriksen, som har vært min medveileder, er en av flere forfattere som har utviklet *Arena*. Som medveileder deltok Eriksen i de innledende fasene av arbeidet, men det er hovedveileder Kari Hernæs Nordberg, som hovedsakelig har lest og kommentert tekstutkast og analyse. Jeg vurderer at medveileder sin forfatterrolle ikke har vært til hinder i gjennomføring av den kritiske diskursanalysen.

4.9 Utvalg og analytisk fremgangsmåte

Dianna R. Mullet har utviklet en «General Analytical Framework for CDA», som er et analytisk rammeverk for hvordan man kan gjennomføre en kritisk diskursanalyse i utdanningsforskning (2018, s. 122). Dette rammeverket har vært en inspirasjonskilde i analyseprosessen. Trinn 1 i prosessen er å velge seg en diskurs (Mullet, 2018, s. 122). Mullet vektlegger at man må velge en diskurs som er relatert til urett eller ulikhet i samfunnet.

Eksempelvis vil det kunne være kvinner som arbeider i mannsdominerte yrker eller skildring av Lhbt+ individer i media (Mullet, 2018, s. 122). Det første steget var at jeg valgte en overordnet diskurs for oppgaven. Jeg valgte diskurser knyttet til kjønnsidentitet i læreverk. Diskursen valgte jeg å undersøke fordi alle mennesker har en kjønnsidentitet og kjønnsidentiteten er en viktig del av vår identitetsutvikling. Samtidig opplever transpersoner som minoritet mer trakassering, diskriminering og andregjøring enn majoriteten. Jeg valgte diskursen med et ønske om å belyse og endre dette.

Trinn 2 handler om å lokalisere og forbedre kilder, velge data og forberede dataen for analyse (Mullet, 2018, s. 122). Jeg valgte å ta utgangspunkt i læreverk for mellomtrinnet, da mellomtrinnet var den delen av grunnskolen jeg var særlig interessert i å undersøke. Forskingen viser også at det er mindre forskning knyttet til elever på barnetrinnet (Skjæveland, 2020, s. 149). Videre valgte jeg tre læreverk fra tre anerkjente og store forlag i Norge; Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal.

Trinn 3 av analysen innebærer en screening av læreverkene (Mullet, 2018, s. 122). Her skaffet jeg meg et overblikk av læreverkene og valgte ut relevante kapitler og relevante sider som jeg leste igjennom. Jeg har fokusert på læreverkernes produksjon av diskurser om kjønnsmangfold og forståelser om kjønnsidentitet. Dette henger sammen med Butlers performative kjønnsforståelse om at kjønn er noe vi gjør fremfor at kjønn er noe vi er (Butler, 1999). Det har derfor vært mer relevant for meg å se på kjønnsidentitet og kjønnsforståelser i læreverkene fremfor andre kjønnsstatistikker som eksempelvis likestilling mellom kvinner og menn eller kvinners representasjon i de tre læreverkene. Screeningen handlet om å kartlegge hvor i verkene det ble skrevet om kjønnsidentitet, og hvor læreverkernes kjønnsforståelser kommer til syne. Jeg startet med å gjennomgå materialet og plukket ut relevante kapitler, tekster, oppgaver og bilder. Underveis i screeningen noterte jeg ned de relevante delene, sidene og kapitlene i en forskningsdagbok slik at jeg kunne finne tilbake til egne vurderinger senere. Dette gjorde jeg med alle seks lærebøkene og alle sidene som omtalte kjønnsidentitet på *Skolen*. Til slutt sto jeg igjen med to hele kapitler i hver av lærebøkene og flere mindre deler, samt tre tekster og en interaktiv oppgaveside fra *Skolen*.

	Refleks 5 (Hosteland et al., 2021a).	Refleks 6 (Hosteland, et al., 2021b).	Refleks 7 (Hosteland, et al., 2022).
Hele kapitler			Kap 2: Hvem er jeg? (s. 34-63).
Andre mindre deler	Kultur og identitet (s. 134-135).	Reklame og kjønn (s. 88) Homoparagrafen 1902-1972 (s. 113).	

Tabell 1: Hosteland et al. (2021a, 2021b, 2022)

	Arena 5 (Eriksen et al., 2020).	Arena 6 (Eriksen et al. 2021).	Arena 7 (Eie, et al., 2022).
Hele kapitler	Kap 7: Alle er som ingen andre (s. 210-245).		
Andre mindre deler	Hvilken sammenheng? (s. 172-173) Å bryte med normene (s. 204-205).	Kan vi styre forelskelse? (s. 144).	Oss og dem (s. 81). Alt er love (s. 88). Hva er sex? (s. 124).

Tabell 2: Eriksen et al. (2020, 2021); Eie et al. (2022)

Gutter og jenter i dag (Skolen, 5.trinn, Samfunnsfag, Norge før og nå, Gutter og jenter, Gutter og Jenter i dag)².	Seksualitet og identitet (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, Seksualitet og identitet).	Hvem er jeg? (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, <i>Hvem er jeg?</i>).	Identitet: viktige ord (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, <i>Identitet: viktige ord</i>).
--	---	--	--

Tabell 3: Skolen (u.å.)

Det er stor variasjon i tekstmengden knyttet til kjønnsidentitet i analysematerialet. Etter gjennomgangen av de to lærebokseriene fant jeg ut at det er i henholdsvis læreverkene for 5. og 7. trinn i de to lærebøkene, *Arena 5* og *Refleks 7*, tematikken direkte adresseres (Eriksen et al., 2020; Hosteland, et al., 2022). De andre bøkene har noen kapitler og deler som handler om normer, lover eller mangfold, men ikke knyttet til kjønnsidentitet. På *Skolen* er det kun de tre tekstsidene og den interaktive oppgaven jeg viser til i tabellen over som omtaler kjønnsidentitet for mellomtrinnet. Likevel har jeg fortsatt sett hva slags forståelse av kjønnsidentitet som er innforstått i presentasjoner av andre tematikker. Eksempelvis har *Refleks 5* sider som handler om kulturell identitet og viser til at de kan være ubehagelig å kjenne på homofile følelser hvis man tilhører en kulturell identitet hvor homofili ikke er akseptert (Hosteland et al., 2021a). *Refleks 6* har ingen sider om kjønn og kjønnsidentitet, men en normkritisk oppgave og kjønn og reklame og en fokustekst som handler om homoparagrafen (Hosteland, et al., 2021b). *Arena 6* omtaler heller ikke kjønnsidentitet eksplisitt, men i kapittelet «Hjertebank» bruker de et kjønnsnøytralt språk når de omtaler forelske, sex, samtykke og kjærlighetssorg, og de har inkluderende eksempler knyttet til

² Siden *Skolen* ikke har en oppgitt forfatter, sidetall eller årstall og tekstene finnes bak en betalingsmur, benytter jeg meg av slike henvisninger i løpende tekst for å skille de ulike tekstene fra hverandre: (Navn på nettside, trinn, fag, navn på temamappe, navn på læringsstid, tittel på lese/tekst/oppgave). Jeg har valgt en slik henvisning fordi den viser hvordan man kommer frem til tekstene etter at man har logget inn på Skolen via denne lenken: <https://skolen.cdu.no/>

seksuell legning (Eriksen et al. 2021). *Arena 7* omtaler heller ikke tematikken (Eie, et al., 2022). *Skolen* har også andre tekster for mellomtrinnet som tar opp temaer som mangfold, det å være en del av fellesskapet, identitet og pubertet, men benytter ikke begrepet kjønnsidentitet i disse tekstene.

Læreverkene er også veldig ulike. *Refleks* sine lærebøker er mindre, og kapitlene er kortere enn i *Arena*. Eksempelvis har *Refleks 7* 200 sider, mens *Arena 5* har 245 sider. Kapitlet «Hvem er jeg?», i *Refleks 7*, har 30 sider, hvor kjønnsidentitet som tematikk kun adresseres på tre sider (Hosteland, et al., 2022, s. 42-45). Fra *Arena 5* har jeg benyttet meg mye av kapitlet «Alle er som ingen andre», kapitlet har 35 sider, hvor det skrives om kjønnsidentitet på åtte av sidene (Eriksen et al., 2020, s. 236-243). *Skolen* er et digitalt læreverv som inneholder en rekke tekster på ulike temaer, og det kommer nye tekster og temaer ukentlig om dagsaktuelle temaer under siden *Skolen aktuelt*. Jeg har valgt å kun forholde meg til lesetekster og en oppgaveside som omtaler kjønnsidentitet og ikke tekster fra *Skolen aktuelt*. Dette valget er gjort på bakgrunn av at jeg ønsker å se hvilke kjønnsidentitetsforståelser som læreverkene former gjennom sine tekster, ikke nødvendigvis hva nyhetsbildet fremstiller. Oppgaven er ikke en komparativ analyse, men forskjellene i analysematerialet jeg har presentert her er fremdeles viktig å belyse til å si noe om tekstmengde og analysematerialets omfang.

I trinn 4 av analysen tar man med seg tekstutvalget etter screeningen og reflekterer over læreverkenes målgruppe, kontekst og formål (Mullet, 2018, s. 122). I denne delen av analysen reflekterte jeg rundt i hvilken sammenheng kjønnsidentitetstematikken er skrevet om i læreverkene. I *Arena* er kjønnsidentitet skrevet i sammenheng med temaer som identitet, roller og normer (Eriksen et al., 2020, s. 210-245). I *Refleks* er det skrevet om kjønnsidentitetstematikken i sammenheng med identitet, ungdomstid, seksuell orientering, sosiale medier, grensesetting, normer og likestilling (Hosteland, et al., 2022, s. 34-63). Temaet adresseres på en dobbeltside i boka med overskriften «Kjønnsidentitet og seksuell orientering» (Hosteland, et al., 2022, s. 42-43). Tekstene fra *Refleks 7* som inneholder kjønnsidentitetsforståelser, er i læreverket dermed skrevet i sammenheng med en mer overordnet seksualitetstematikk. I denne delen av analysen reflekterte jeg særlig rundt tekstene til *Skolen*, i forhold til at flere av tekstene er ment til å kunne brukes for både naturfag og samfunnsfag. Dette gjorde at jeg i større grad var nødt til å se bort fra de delene

av de utvalgte tekstene som omtaler seksualitet utfra et naturvitenskapelig perspektiv. Dette fordi disse avsnittene ikke er like relevant for meg med hensyn til problemstillingen og formål. Tverrfaglige tekster og lærebøker er en del av dagens læremiddellandskap. «Samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon» er et kompetansemål i naturfag etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019 b). Kjønnsidentitet er en tematikk som både kan ses i igjen i læreplanen under naturfag og en tematikk som kan inkluderes i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» hvor seksualitet og kjønn er beskrevet som aktuelle områder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er med på å gjøre kjønnsidentitet til en tverrfaglig tematikk, og følgelig med på å gjøre tverrfaglige tekster om kjønnsidentitet interessant for mine analyser.

Trinn 5 dreide seg om koding på ulike måter. I første omgang hadde jeg en deduktiv tilnærming til analysematerialet hvor jeg noterte meg de sammenhengene som kjønnsidentitet ble skrevet om. For å samle og definere de ulike diskursene som læreverkene produserer gikk jeg mer tekstnært til verks. Jeg nærleste tekstutvalget mitt på nytt samtidig som jeg benyttet meg av de tekstnære analyseverktøyene og lette etter nominaliseringer, passiviseringer og presupposisjoner. Videre organiserte jeg tekstutdragene fra kodingen i kategorier etter tema. Grunnlaget for temaene var tidligere forskning knyttet til kjønnsidentitet og seksualitetsundervisning og teori om kjønn og kjønnsidentitet. Da alle tekstutdragene, kodene og temakategoriene var på plass tok jeg et steg ut fra det tekstnære og forsøkte å se analysematerialet i en større sammenheng. I hvilke sammenhenger kjønnsidentitet ble skrevet om, hvilke begreper som ble benyttet og hvordan det ble skrevet om kjønnsidentitet med bakgrunn i teoriene jeg hadde lest forsøkte jeg å se hvilke diskurser om kjønnsidentitet læreverkene uttrykker og inngår i. I denne prosessen av arbeidet fant jeg at lærebøkene i hovedsak produserte det som i analysen får betegnelsene en rettighetsorientert diskurs, en identifiseringsdiskurs, en normkritisk diskurs og en begrepsdiskurs. Disse diskursene ble utgangspunktet for diskusjonen av diskursene opp mot teorigrunnlaget og deres implikasjoner. Dette er trinn 6 i min analytiske fremgangsmåte. Siden læreverkene jeg har undersøkt har betydelig formidlingsmakt, og deres diskurser om kjønnsidentitet vil kunne påvirke og ha implikasjoner innenfor både det nære og det mer overordnede samfunnsnivået, jamfør Fairclough (2015) sin modell, er dette aspekter jeg diskuterer avslutningsvis i oppgavens analyse- og diskusjonsdel.

5 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg legge frem og drøfte funnene tilknyttet problemstillingen; *Hvilke diskurser om kjønnsidentitet kommer til syne i et utvalg læreverk på mellomtrinnet?* For å besvare dette spørsmålet har jeg analysert læreverkene med tekstmære analyseverktøy som vist i forrige kapittel. I denne delen av oppgaven vil jeg også bevege meg ut fra analyseverktøyene, til å bredere beskrive hvilke diskurser tekstene i de utvalgte læreverkene produserer og reproducerer. Videre vil jeg også drøfte diskursene og mulige implikasjoner av disse for teorien og den tidligere forskningen.

Gjennom analysen av lærebøkene har jeg identifisert fire diskurser om kjønnsidentitet. Jeg har valgt å kalle disse: (1) rettighetsorientert diskurs, (2) identifiseringsdiskurs, (3) normkritiskdiskurs og (4) begrepsdiskurs. Jeg har kommet frem til diskursene gjennom nærlesning og bruk av de analytiske verktøyene, samt tatt inspirasjon fra tidligere forskning og teori i møte med læreboktekstene. Både forskningen til Støle-Nielsen (2022) og masteroppgaven til Granholt og Klev (2022) har likhetstrekk med mine funn og analyser, men der de har undersøkt seksualitet og kjønn på et mer overordnet plan, har jeg benyttet meg av deres forskning i møte med læreboktekstene. Den rettighetsorienterte diskursen kommer frem i læreverkene ved at kjønnsidentitet gjennomgående blir skrevet i sammenheng med rettigheter. Det er ikke overaskende å finne en rettighetsorientert diskurs i mitt analysemateriale, da kjønnsidentitet både er et personlig, men også et juridisk anliggende, slik Plummer viser til gjennom sitt begrep «intimt medborgerskap» (Plummer, 2003, s. 70). Identifiseringsdiskursen kommer frem i analysematerialet gjennom læreverkene definisjoner av kjønnsidentitet og læreverkene presentasjon av personer med ulike kjønnsidentiteter. Den normkritiske diskursen innebærer at kjønnsidentitet gjennomgående i analysematerialet blir tilknyttet normer, og læreverkene peker alle på hvordan kjønnsnormer kan virke ufrie. Begrepsdiskursen kommer frem i tekstene til læreverkene gjennom læreverkene bruk av begreper knyttet til kjønnsidentitetstematikken og gjennom deres begrepsdefinisjoner.

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå de fire diskursene med vekt på det tekstmære og diskursinterne, med lengre utdrag og eksempler fra analysematerialet for å styrke oppgavens reliabilitet og validitet. I analysen vil det også komme frem at noen av diskursene produseres ut fra den samme delen av teksten, noe som gjør diskursene delvis overlappende. Innenfor

normkritikk er begreper og språk viktig, noe som gjør begrepsdiskursen og den normkritiske diskursen delvis overlappende. I gjennomgangen av de ulike diskursene er det flere steder der jeg etterlyser innsikter, tematikker og kunnskaper, som læreverkene i ulik grad oppfyller. Det er imidlertid slik at tekstene i analysematerialet er forenklete tekster, skrevet for å leses av barn på mellomtrinnet. Dette fører til at læreverkene må skrives med et enkelt språk som er tilpasset målgruppen. Læreverkforfattere vil alltid gjøre valg knyttet til hvilke kunnskaper og meningsutvekslinger de vil vektlegge for å gjøre tekstene håndterbare for mottaker. Samtidig er det begrenset hva som får plass i læreverkene. Noen steder i analysene påpeker jeg tema og spørsmål som ikke omtales i lærebøkene. Diskurser viser til hva som er mulig å mene og tenke innenfor det gitte fellesskapet. Jeg peker dermed på tema knyttet til kjønnsidentitet som diskuteres i samfunnet, men som ikke har fått plass i lærebøkene, og da særlig tema som ville utfordret diskursene, men som ikke nevnes og er underrepresentert. Som Skrede viser til vil fraværet av tematikker kunne være et uttrykk for ideologiske interesser (Skrede, 2017, s 21). Gjennom analysen og diskusjonen ser jeg dermed både på hva som er skrevet om kjønnsidentitet, men drøfter også fraværet av kjønnsidentitetstematikker.

I kapittelet første deler (5.1-5.4) vil jeg presentere analysene og diskursene læreverkene i mitt materiale produserer, samt drøfte hva diskursene produserer og reproducerer. I kapittel 5.5 vil jeg drøfte læreverkens cisnormativitet og annerkjennelse av trans*. I det siste kapittelet (5.6) vil jeg gi noen oppsummerende implikasjoner, jamfør Fairclough (2015) sin modell, med betraktninger på det diskursive nivået, på det nære klasseromsnivået og på et mer overordnet samfunnsnivå.

5.1 Den rettighetsorienterte diskursen

I læreverkene jeg har undersøkt synliggjøres en diskurs jeg har valgt å kalle den rettighetsorienterte diskursen. Diskursen gjør seg tydelig i analysematerialet ved at kjønnsidentitet gjennomgående blir knyttet til rettigheter og presentert som et juridisk anliggende. I *Arena 5* og *Refleks 7* kan rettighetsdiskursen ses ved at de prioriterer å vise til menneskers rett til «å være seg selv»:

«Alle mennesker har rett til å uttrykke kjønnet sitt akkurat slik de selv ønsker» og «Vi har rett til å være den vi er, og vi vet selv best hvem vi er» (Hosteland, et al., 2022, s. 42).

«Vi har rett til å uttrykke kjønnsidentiteten vår slik vi selv ønsker» og «Ingen har rett til å bruke ord om deg som du ikke mener passer til deg» (Eriksen et al., 2020, s. 237).

I *Skolen* knyttes ikke kjønnsidentitet til retten til å være seg selv. Likevel presenterer læreverket at personer med en «utradisjonell seksualitet eller kjønnsidentitet» vil kunne oppleve det som vanskeligere å være seg selv uten å bli møtt med sanksjoner fra samfunnet:

Kjønnsidentitet og seksuell identitet har lenge vært et betent tema i veldig mange land i verden. I noen land er det for eksempel ulovlig å være skeiv. Også i Norge kan det være vanskelig å ikke være heteroseksuell, eller å ha en annen kjønnsidentitet enn kvinne eller mann. Mennesker med utradisjonell seksualitet har blitt undertrykt lenge. Situasjonen i mange land har blitt bedre, men vi har fortsatt en lang vei å gå før alle behandles likt på tvers av sin seksualitet. Dette gjelder også i Norge. (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*)

Selv om læreverkene jeg har undersøkt i ulik grad vektlegger å vise til retten til å være seg selv, er ikke dette en lovfestet rett vi har i Norge. Det er likevel sentrale verdier i vår kultur i dag, og lovverk som støtter opp under dette. Det at man ikke skal bli utsatt for hatefulle ytringer og bli diskriminert for den man er, er en del av lovverket (Straffeloven, 2005, §185-186). I utdraget hentet fra *Skolen*, fremkommer det også at det ikke alltid har vært slik, og at disse verdiene fremdeles er viktig å kjempe for i dag. Dette kan knyttes til det Røthing omtaler som kjønnsrettferdighet (2020, s. 74). Røthing påpeker at dersom lovverket ikke diskriminerer noen på grunnlag av kjønn, har vi oppnådd kjønnslikestilling i juridisk forstand. Likevel vil likestillingen også omhandle i hvilken grad vi mennesker kan ta valg, leve frie liv, uavhengig av biologiske kjønnsmarkører. Røthing argumenterer at det kan være nyttig å skille mellom de to aspektene, hvor den likestillingen som kan knyttes til lovverket kan kalles for kjønnsrettferdighet, mens det andre aspektet kan omtales som muligheten for kjønns mangfold (2020, s. 74). I utdraget fra *Skolen* tolker jeg det som at det er denne kjønnsrettferdigheten de viser til når de skriver «situasjonen i mange land har blitt bedre» (Skolen, 6. trinn,

Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*). Som Røthing skriver kan man i dag si at vi i juridisk forstand har etablert en kjønnsrettferdighet i Norge (2020, s. 74). At vi fremdeles har en vei å gå for å kunne oppnå likestilling knyttet til muligheter for kjønns mangfold er både noe Røthing påpeker, og noe som tydelig kommer frem i *Skolens* tekst.

Rettighetskamp og viktigheten av å stå opp mot utrett kommer også tydelig frem i *Arena 5* sin «Vær en alliert!»-tekstboks (Eriksen et al., 2020, s. 243). I tekstboksen står det «Alle har samme rett til å være seg selv. Men har du tenkt på at alle ikke har like stor mulighet til det?» (Eriksen et al., 2020, s. 243). Videre påpekes viktigheten av å være en god venn, si ifra og bry seg (Eriksen et al., 2020, s. 243). *Refleks 7* inneholder også tekst om rettighetskamp, særlig i tilknytning til seksualitetstematikken, men kjønnsidentitet nevnes også i denne sammenhengen (Hosteland, et al., 2022, s. 42-43). Tekster som omhandler hovedsakelig seksuelle orienteringer er her inkludert i analysene, da dette er tematikker som det blir skrevet om i sammenheng med kjønnsidentitet i *Refleks 7*. Teksten fokuserer på å vise til samfunnets økte aksept for ulike kjønnsidentiteter og seksuelle orienteringer, endringer i lovverket knyttet til homofili og pride:

I dag aksepterer de fleste at vi har en ulik kjønnsidentitet og ulik seksuell orientering. Slik har det ikke alltid vært. Fram til 1972 var det forbudt å ha homofil sex i Norge. I dag er det forbudt med hatefulle ytringer om seksuell orientering. Mange har stått fram som homofile eller transpersoner og kjempet for skeives rettigheter. Hvert år arrangeres det i de fleste byer en stor parade, Pride, for å feire forskjelligheten og protestere mot urett. Mange deltar for å vise sin støtte til mangfold i både kjønnsidentitet og seksuell orientering. (Hosteland, et al., 2022, s. 43)

Refleks 7 har det som fremstår som en mer nøytral og beskrivende fremstilling av pride og rettighetskamp. Der de to andre læreverkene sine tekster i større grad belyser skeiv aktivisme, gjennom å vise til at rettighetene fremdeles er viktig å kjempe for i dag, har *Refleks 7* sine tekster et mer informativt, passivt og nøytralt språk. I *Refleks 7* sin omtalelse av pride og rettighetskamp kommer det ikke frem hvordan elevene skal kunne bli gode medborgere, og jobbe for flere og bedre rettigheter for både seg selv, men også for alle. I stedet vektlegges en økt aksept og en henvisning til forbudet mot hatefulle ytringer, noe som nærmest kan få det til

å virke som at kampen for disse rettighetene er over. Det tydeliggjøres heller ikke at skeives rettigheter og forbudet mot diskriminering ikke alltid blir møtt i Norge i dag, noe som er med på å underminere rettighetene.

På samme side i læreboka er det et bilde hentet fra en pride-parade i Istanbul, med teksten «Pride er en internasjonal feiring. Her fra en parade i Istanbul i Tyrkia» (Hosteland, et al., 2022, s 43). Pridefeiringer i Tyrkia har de siste årene blitt møtt med sterk motstand fra politiet og offentlige myndigheter. I 2022, ble en pride-markering ved Midtøstens tekniske universitet i byen Ankara møtt med tåregass og gummikuler. Flere studenter ble også pågrepet av tyrkisk politi i forbindelse med markeringen (Akkan et al., 2022). Når læreboka bruker bilde fra en Pride-feiring i Istanbul, uten å nevne de politiske spenningene, kampene og terroren skeive blir utsatt for under feiringen, kan det tolkes som en depolitisering av tematikken. Ut fra innholdet i teksten kan det ses som at pride-feiringer i Tyrkia nærmest er harmoniske og ufarlige. Bildebruk i lærebøker kan ha sammenheng med lærebøkens tilgang til bilder og copyright. Bildet av en markering som foregår i et annet land enn Norge kan betraktes som et uttrykk for hvordan pride er en internasjonal feiring. Det passive og nøytrale språket i *Refleks 7* sin omtalelse av det vil likevel kunne være med på å redusere kompleksiteten knyttet til internasjonale pride-feiringer, da uretten menneskene som feirer pride møter fra offentlige myndigheter i mange land ikke kommer frem i bildeteksten eller i brødteksten.

Læreverkene sine tekster trekker i ulik grad paralleller mellom rettighetskamp og dagens lovverk om kjønn. I *Arena 5* sine tekster vises det til retten vi mennesker har til å uttrykke vår kjønnsidentitet gjennom å endre vårt juridiske kjønn: «Alle i Norge har rett til å endre sitt juridiske kjønn, dersom de søker om det» (Eriksen et al., 2020, s. 216). Dette er en rettighetsorientering som gir elevene innsikt en juridisk forståelse av kjønn. I teksten, som er rettet mot barn under 16 år, omtales likevel ikke det at denne juridiske selvbestemmelsen er begrenset til å gjelde for barn over 16 år. For barn over 6 år og under 16 år, kan det juridiske kjønn kun endres med foresattes samtykke (Lov om endring av juridisk kjønn, 2016, §2-4). *Arena 5* inneholder i tillegg en refleksjonsoppgave tilknyttet teksten om juridisk kjønn. Der det er skrevet: «I Norge har vi rett til å bestemme juridisk kjønn. Vi kan velge mellom kvinne og mann» (Eriksen et al., 2020, s. 216). Videre får elevene en oppgave hvor de selv kan reflektere rundt en lovendring av juridisk kjønn i Norge, med å vise til eksempel om tredje juridisk kjønn i andre land: «I noen land, som Danmark og India, kan man velge å si at man

ikke definerer seg om verken kvinne eller mann. Hva tenker du om det?» (Eriksen et al., 2020, s. 216). Her får elevene mulighet til å reflektere over dagens lov knyttet til juridisk kjønn i Norge, med eksempler på hvordan tilsvarende lover fungerer i andre land. Rettighetsdiskursen kommer her til uttrykk gjennom at kjønn blir presentert og forklart for elevene som et juridisk anliggende. Oppgaven åpner også opp for at elevene selv kan trekke linjer mellom loven om juridisk kjønn og rettighetskamper.

Ved å skrive om juridiske forståelser av kjønn, vil man kunne åpne opp for en refleksjon og diskusjon rundt biologisk og juridisk kjønn, kjønnsrettigheter og lovverk knyttet til kompetansemålet: «gi eksempler på hva lover, regler og normer er, og hvilken funksjon de har i samfunnet, og reflektere over konsekvenser av å bryte dem» (Kunnskapsdepartementet, 2019 a). I analys materialet er det kun *Arena 5* sine tekster som inneholder omtalelse av juridisk kjønn (Eriksen et al., 2020, s. 216). I *Skolen* sin tekst om identitet står det: «I dag kan man imidlertid endre kjønn sitt. Dette kommer vi til å gå nærmere inn på litt senere» (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Hvem er jeg?*). Likevel er den eneste kjønnsendringen som nevnes senere i læringsstien knyttet til kjønnskorrigerende behandlinger, og ikke en juridisk endring av kjønn. *Skolen* sin tekst er en tverrfaglig tekst som finnes i en læringssti for både naturfag og samfunnsfag. Kjønnskorrigerende behandlinger, som handler om medisinske endringer av kroppen, hører kanskje mer hjemme i en naturvitenskaplig kontekst, som altså også inngår tydeligere i *Skolen*. I *Skolen* står det beskrevet som:

Noen opplever det som nok å identifisere seg som et annet kjønn. Andre føler sterkt at de er født i feil kropp, og de kan velge å ta kjønnsbekreftende behandling. Dette betyr at de kan få kjønns hormoner og kanskje også kjønnskorrigerende operasjoner, for å endre kroppen sin til å passe det kjønn de identifiserer seg med. (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*)

Kjønnsbekreftende behandlinger er en omdiskutert tematikk, og det vil kunne kreve synspunkter utenfor den samfunnsfaglige diskursen alene. At læreverk skrevet for mellomtrinnet i naturfag og samfunnsfag tar opp tematikken kan ses på som et uttrykk for hvor kompleks kjønnsidentitetsfeltet er. Likevel kan det tolkes som et uttrykk for *Skolens* innhold at det kun skrives som medisinske kjønnsbekreftende behandlinger og ikke en juridisk

kjønnsbekreftende endring. I utdraget omtales også personer som mottar disse behandlingene gjennomgående som «de». Lignende formuleringer og ordlyder som kommer frem av dette utdraget vil jeg komme tilbake i analysene og diskusjonen under begrepsdiskursen.

Å lære om juridisk kjønn vil potensielt kunne gi elevene viktige betraktninger og bidra til å fremme en forståelse om like rettigheter for alle kjønn. Ved å vise til juridisk kjønn vil det kunne gjøre det lettere for elever å trekke paralleller mellom kjønnsidentitet og dagens lovverk om juridisk kjønn. Det vil også kunne styrke elevene i møte med den pågående debatten i Norge knyttet til juridisk kjønn. Ken Plummer sitt begrep intimt medborgerskap referer til alle de områdene av livet som synes å være personlige, men som faktisk er tilknyttet, strukturert av eller regulert gjennom den offentlige sfære (2003, s. 70, min oversettelse). Kjønnsidentitet er et fenomen som vil kunne knyttes til Plummer sitt begrep, fordi det både er noe som kan virke veldig personlig og iboende i oss mennesker, samtidig som det også er regulert av offentlige anliggender. Mulighetene vi mennesker har til å leve ut vår kjønnsidentitet vil kunne avhenge av hvilket land vi bor i og er påvirket av landets lover. Retten vi mennesker har til å velge vårt juridiske kjønn i Norge, vil både kunne virke frigjørende og begrensende. I Norge har vi, som vist til tidligere, kun to juridiske kjønn: kvinne og mann. I 2016 kom det en lovendring som førte til at en endring av juridisk kjønn ble lovregulert. Før 2016 var en juridisk endring av kjønn forbeholdt personer som var diagnostisert som transseksuelle, og som fullførte kjønnsbekreftende behandling, som innebar sterilisering, ved Rikshospitalet i Oslo. For transpersoner, med ønske om å endre juridisk kjønn, medførte dette å gi fra seg muligheten til reproduksjon (Arnesen, 2024). Lovendringen fra 2016 kan ses på som et viktig bidrag for individers rettigheter til å leve ut sin egen kjønnsidentitet.

Tekstene i *Skolen* og *Refleks* inneholder ikke begrepet juridisk kjønn. Som vist kan likevel tekstenes innhold i ulik grad knyttes til kjønnsrettigheter og historisk utvikling. I forhold til historisk utvikling vektlegges det en positiv utvikling knyttet til kjønnede rettigheter. Dette kan være viktig for å vise elevene at det har vært en betydelig utvikling på feltet. Samtidig kan fokuset på de positive endringene, der det i liten grad vises til hvordan disse endringene ble kjempet fram, eller å peke på hvordan denne utviklingen kan fortsette, gjøre at kampen for rettigheter kan anses som «ferdig». Som man kunne se i *Refleks 7* sin omtalelse av pride og bildeeksempel fra Istanbul i Tyrkia, fungerte det nærmest som en harmonisk fremstilling som

ikke anerkjenner kampene som fremdeles kjempes i dag. Det er derfor viktig at læremiddeltekster både klarer å anerkjenne kampen som har vært, samtidig som det illustreres hvorfor det fremdeles er viktig å kjempe for likeverd for alle kjønn. I *Arena 5* sine tekster blir begrepet «juridisk kjønn» brukt, og det vises til at dette er noe som kan endres. Linjer mellom kjønnsidentitet og dagens lovverk om juridisk kjønn blir i *Arena 5* presentert og beskrevet.

5.2 Identifiseringsdiskursen

I gjennomgangen av læreverkene i analyse materialet fant jeg det jeg har valgt å beskrive som en identifiseringsdiskurs. Alle læreverkene skriver om kjønnsidentitet i sammenheng med identitet. I forståelsen av en identifiseringsdiskurs handler det om hvordan de ulike tekstene konstruerer, forstå og uttrykker identifisering av kjønn. Gjennomgående i analyse materialet blir kjønnsidentitet skrevet i sammenheng med selvidentifisering. Identifiseringsdiskursen bygger på uttalelser som vektlegger individets selvbestemmelse og autonomi tilknyttet egen kjønnsidentitet, og hvordan læreverkene presenterer og skriver om personer med ulike kjønnsidentiteter. Diskursen er delvis overlappende med den rettighetsorienterte diskursen gjennom at friheten til å leve ut sin egen identitet kommer tydelig frem i de begge.

Læreverkene jeg har analysert fokuserer på individets følelse, opplevelse og oppfatning som dannende for kjønnsidentiteten. Som nevnt i teoridelen er identitet tett forbundet med følelser og en persons indre opplevelse av kjønn (Bufdir, u.å. b). Dette er noe læreverkene i analyse materialet vektlegger i sine definisjoner av kjønnsidentitet:

Hvilket kjønn du selv *føler* deg som, er din kjønnsidentitet (egen kursivering, Hosteland, et al., 2022, s. 42).

Kjønnsidentitet er din egen *opplevelse* av å være jente, gutt eller noe annet ... Å ikke *føle* seg som gutt eller jente kalles å være ikke-binær (egen kursivering, Eriksen et al., 2020, s. 237).

Kjønnsidentitet er din personlige *oppfatning* av hvilket (eller hvilke) kjønn du er (egen kursivering, Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*).

De ulike definisjonene av kjønnsidentitet i analyse materialet kan tolkes som et uttrykk for en identifiseringsdiskurs, hvor de alle vektlegger individets følelse og egenopplevelse som grunnlaget for kjønn. Læreverkene definisjoner vektlegger også individuell autonomi og selvbestemmelse tilknyttet kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet, ved å vise til at definisjonsmakten for hvem man er, ligger hos en selv. Kjønnsidentitetsdefinisjonene i læreverkene gir dermed respekt og annerkjennelse til individers rett til å definere sin egen kjønnsidentitet. At tekstene vektlegger egenopplevelse og autonomi kan også ses som et uttrykk for annerkjennelse av mangfoldet kjønnsidentiteter som finnes, noe som tydelig her blir uttrykt gjennom læreverkene definisjoner.

Videre når *Skolen* tar opp kjønnsidentitet heter det: «Det er nemlig ikke så lett som at alle identifiserer seg som enten mann eller kvinne» (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*). Denne setningen er også plassert i en ramme med større og skrift. Visuelt skiller setningen seg fra resten av teksten ved at den er fremhevet med en annen bakgrunnsfarge enn resten av brødteksten. De visuelle virkemidlene og gjentakelsen er med på å fremheve setningen, noe som vil kunne gjøre at innholdet oppfattes som særlig viktig for leser. Innholdet i setningen kan tolkes som at læreverket ønsker å vise til at det finnes flere kjønn enn bare mann og kvinne. Likevel vil også setningen kunne leses som at det ville vært «lettere» om alle identifiserte seg som enten mann eller kvinne. Kanskje kan formuleringen etterlate et inntrykk av at de av oss som identifiserer seg som kvinne eller mann dermed er en del av de «lette», mens de av oss som identifiserer seg som andre kjønn er «vanskelige»? Ut ifra utdraget vil man kunne tolke det som at personer som definerer seg utenfor kategoriene mann eller kvinne er personene som gjør kjønnsidentitet vanskeligere og mer kompleks. Det er ikke slik at trans* gjør kjønnsidentitet til et komplekst og «vanskelig» fenomen.

Eksempelvis ville kanskje mange reagert hvis det ble skrevet på samme måte om religion eller seksuelle identiteter. Hvis det ble skrevet i en lærebok «det er nemlig ikke så lett som at alle definerer seg som kristne» eller «det er nemlig ikke så lett som at alle identifiserer seg som heterofil» ville det antakeligvis fått reaksjoner. Ut fra setningens innhold kan det tolkes som at det å definere seg utenfor normen ofte er et aktivt valg individer tar. Ser man det fra et annet perspektiv, kunne man sagt at den binære kjønnsforståelsen som «kvinne» og «mann» representerer er for smal. Ut fra dette perspektivet vil kjønnsidentitet dermed kunne oppleves som vanskelig, fordi denne samle og binære forståelsen ikke vil kunne romme oss alle.

Når en persons indre følelse, opplevelse og oppfatning danner grunnlaget for kjønnsidentiteten, vil det finnes mange mulige måter å utrykke hvilket eller hvilke kjønn man identifiserer seg med. Selv om alle læreverkene legger opp til en slik bred inngang til kjønnsidentitet i sine definisjoner, er tekstene i analyse materialet likevel forskjellig i sine fremstillinger av personer med ulike kjønnsidentiteter. I *Arena 5* er det tre tekster hvor leseren får møte mennesker med ulike kjønnsidentiteter. Der får leser møte Luca, Marthe og August. I tekstene til *Arena 5* blir bilder og personlig historier brukt til å representere både en transperson, en cisperson og en person med ikke-binær kjønnsidentitet (Eriksen et al., 2020, s. 238-242).

Refleks 7 inneholder også en personhistorie. I denne personhistorien får elevene møte Emma Ellingsen (Hosteland, et al., 2022, s. 45). Emma Ellingsen er en offentlig person som har selv vist til sin kjønnsreise i media. Dette vil kunne være en profil mange av elevene kanskje vil ha kjennskap til fra før. Ellingsen er den eneste transpersonen som er inkludert, avbildet og omtalt i *Refleks* sine lærebøker. Ellingsen vil kunne fremstå som en stereotypisk feminin jente og det er viktig for meg å påpeke at dette ikke er ment som en kritikk av Ellingsen, men siden læreverkets tekster kun inneholder historien til én transperson, vil det kunne føre til at en mer mangfoldig forståelse og representasjon av ulike identifiseringsmuligheter faller bort. *Refleks 7* sin tekst og uttrykk utfordrer ikke identifiseringsmulighetene «kvinne» og «mann» gjennom å vise til andre muligheter for kjønnsidentifisering, og slik kan fremstillingen ikke bare bidra til å vise kjønns mangfold, men samtidig kanskje også videreføre dikotome kjønnsforståelser. *Skolen* sine tekster om kjønnsidentitet inneholder ingen personhistorier. Elevene vil gjennom disse tekstene ikke «møte» en person, men tekstene inneholder en rekke bilder av ulike personer som er med på å skape et helhetlig budskap. Bildene på *Skolen* sine sider vil kunne tolkes som et uttrykk for et mangfold av kjønnsidentiteter og seksualiteter (Skolen, u.å.).

I læreverkenes definisjoner av kjønnsidentitet er det en vektlegging av individets selvbestemmelse og autonomi. Kjønnsidentitetsdefinisjonene vil derfor kunne åpne for et mangfold av ulike identifiseringskategorier. Samtidig vil de ulike personhistoriene i *Arena 5* og *Refleks 7* kunne ses på som et uttrykk for lærebøkens identifiseringsmuligheter. *Refleks 7* sin tekst om Ellingsen inneholder ingen maktkritiske spørsmål til cisprivilegier, noe som gjør at teksten primært fungerer som en tekst hvor elevene kan bli kjent med Ellingsen. I *Refleks 7* er det ikke cis-personhistorier inkludert. På den måten plasseres transpersoner i en særstilling,

siden cispersoner ikke får sin identitet tematisert på liknende måte. Dette kan være med på å skape et skille mellom de som får sin identitet tematisert og de som ikke får det. Selv om det finnes eksempler i analyse materialet som i liten grad problematiserer majoritetsprivilegiene tilknyttet cispersoner, gjør tekstene til *Arena 5* dette gjennom cismnormkritiske formuleringer og oppgaver. Her får elevene både møte historier fra en transperson, en cisperson og en ikke-binær person. I tekstene til *Arena 5* skilles det ikke mellom de som får sin identitet tematisert, og de som ikke får det. I dette læreverket blir transpersoner, cispersoner og ikke-binære presentert, representert og tematisert likeverdig. Dette er med på å likestille kjønnene, og elevene får lære om et bredere mangfold av kjønnsidentiteter og identifiseringsmuligheter.

5.3 Den normkritiske diskursen

I gjennomgangen av analyse materiale fant jeg flere steder noe som jeg velger å kalle en normkritisk diskurs. Den normkritiske diskursen baserer seg på tekster og utdrag som gir uttrykk for hvordan normene tilknyttet kjønn kan virke ufrie, ikke bare for de normative kjønnene, men for alle kjønn. De tre læreverkene jeg har undersøkt bruker alle normer som en inngang til å omtale kjønnsidentitet. Hvordan læreverkene knytter normer og kjønnsidentitet sammen, har derfor være interessant i analysene. I *Refleks 7* står det:

Normer er uskrevne regler og forventninger om hva vi er, hva vi bør gjøre og hvordan vi skal oppføre oss. Det er viktig at vi reflekterer over normene vi har i samfunnet vårt. Er normen utelukkende positiv, eller kan den skade noen? (Hosteland, et al., 2022, s. 42)

Etter *Refleks 7* sin gjennomgang av kjønnsidentitet står det: «Likevel kan det være sårt hvis de rundt deg ikke lar deg være den du er, eller reagerer på at du bryter med deres forventninger om hvem du skal være» (Hosteland, et al., 2022, s. 42). I tekstene til *Refleks* kommer det tydelig frem at kjønnsroller, normer og forventninger kan virke ufrie for alle oss som bryter med normene som finnes i samfunnet.

I *Skolen* har de teksten «Gutter og jenter i dag». I teksten skrives det om forventninger til gutter og jenter før og nå. I avsnittet som tar for seg forventninger før skrives det blant annet at gutter før skulle være tøffe og ikke gråte, mens jenter skulle være søte og rolige. *Skolen* sin

tekst viser kun til kjønnene jente og gutt, når de skriver om forventninger som fantes tidligere. Videre skrives det:

Mange mener at det ikke lenger betyr så mye om du er gutt eller jente. Noen føler at de er et annet kjønn enn det de er født som, og andre føler at de hverken er gutt eller jente. Det er veldig mye som har skjedd på hundre år. (Skolen, 5.trinn, Samfunnsfag, Norge før og nå, Gutter og jenter, *Gutter og Jenter i dag*)

I dette utdraget kommer det frem at normene tilknyttet kjønn har endret seg. Utdraget inneholder en presupposisjon, som forutsetter at leser er kjent med at det tidligere betød mye om var jente eller gutt. Dette er en opplysning som ikke er direkte uttalt og dermed forutsatt. Basert på utdraget vil det kunne tolkes som at ikke-normative kjønn er noe «nytt» og at trans* er noe som har kommet det siste århundre. Samtidig kan det hende den siste setningen henvender seg til den første setningen, for å vise til at mange i dag ikke mener det betyr så mye hvilket kjønn man har, og at dette har endret seg de siste 100 årene. Det siste århundre har det skjedd en utvikling, og kjønnsforventninger og kjønnsroller er ikke like tydelig i dagens samfunn som for hundre år siden. Dette er noe man se igjen i politikken, familiestrukturer og gjennom en mer rettferdig tilgang på utdanning og arbeid. Det er likevel ikke slik at personer med ikke-normative kjønn er noe som har oppstått det siste århundre, selv om innholdet i *Skolens* tekst kan leses slik.

Arena 5 sine tekster beskriver også kjønnsnormer. Teksten til *Arena 5* om kjønnsidentitet begynner med å si at kjønnsidentiteten er en viktig puslespillbrikke i puslespillet som utgjør hvem vi er. Videre står det at «Kjønnsidentitet handler om mer enn kjønnsroller» (Eriksen et al., 2020, s. 236). Teksten henviser dermed tilbake til kjønnsroller som har blitt definert tidligere i kapittelet: «Hvilket kjønn du har, betyr noe for hvilke normer som gjelder for deg. Det er ulike forventninger knyttet til rollen gutt og rollen jente» (Eriksen et al., 2020, s. 218). Avslutningsvis i teksten står det «derfor kan vi si at kjønn påvirker identiteten vår» (Eriksen et al., 2020, s. 218). Utdragene her viser at læreverkene knytter kjønn, identitet, roller og forventninger sammen og at en normkritiskdiskurs vises i analyse materialet.

Den normkritiske diskursen jeg har funnet i læreverkene fokuserer på kjønnsnormer, forventninger og stereotypier som eksisterer tilknyttet kjønn i samfunnet vårt. Den kritiske

delen av diskursen som tydeliggjøres i analysemateriale bygger på om læreverkene gir elevene innsikt i majoritetsprivilegier og normkritikk. Innenfor normkritikken handler det om å se på hvordan samfunnet konstruerer og opprettholder kjønnsnormer og hvordan dette kan virke marginaliserende og undertrykkende for mennesker som definerer seg utenfor den binære og tradisjonelle forståelsen av kjønn. Dette henger sammen med det sosialkonstruktivistiske synet på kjønn. At kjønnnet ditt, formes gjennom samfunnets forventninger av deg. Dette viser også Butler (1999) til gjennom sin performative forståelse av kjønn, ved at kjønn er noe som blir gjort og noe som framstår gjennom handlinger og praksiser, og hvordan vi snakker om kjønn på (Mortensen et al., 2008, s. 79). Kjønn er dermed tett knyttet til samfunnets roller, forventninger og normer, og som vist til innledningsvis kan kjønnsnormene virke både ufrie og diskriminerende.

Normer kan være tett tilknyttet kjønnsidentitet på flere måter. Først og fremst kan normer virke inn på personers individuelle forståelse av egen kjønnsidentitet. Normene skaper forventninger til hvordan vi skal oppføre oss, utrykke oss og identifisere oss. Disse viser også til hva som er akseptert og anerkjent i samfunnet vårt. Å utfordre eller avvike fra de aksepterte kjønnsuttrykk og identiteter som anses som «normale» i samfunnet kan føre til stigmatisering, diskriminering og marginalisering. Dette er noe som også kan ses igjen i forskningen som jeg presenterte tidligere tilknyttet transpersoners levevilkår (Andreassen et al., 2021, s. 87). Det er derfor viktig at læreverkene tekster vektlegger normer når de omtaler kjønnsidentitet, men særlig at de gir elever redskaper og forståelser de kan bruke til å avdekke hvilke normer som kan virke marginaliserende og ufrie. *Arena 5* inneholder teksten «Problematiske kjønnsroller?». Teksten peker på hvordan normene kan virke ufrie og urettferdig, og teksten avsluttes med en stopp og tenk oppgave: «Hva tenker du denne setningen betyr: Kjønnsrollene kan gjøre at vi behandler hverandre ut fra hvilket kjønn vi har, ikke ut fra hvem vi er» (Eriksen et al., 2020, s. 224-225). Oppgaven problematiserer samfunnets kjønnsroller og vektlegger viktigheten av å anerkjenne menneskers kjønnsidentitet, selv om disse bryter med samfunnets forventninger.

Alle læreverkene skriver om hvordan kjønnede forventninger påvirker barn og unge. I *Refleks 7* står det at «Forskere er ikke enige om hvor mye av identiteten vår som er medfødt, og hvor mye som formes i samspill med andre» (Hosteland, et al., 2022, s. 37). Den samme forskningen skriver også *Arena 5* om i teksten «Født med guttehjerne eller jentehjerne?»

(Eriksen et al., 2020, s. 222). Her skrives det at forskere hittil har funnet flere eksempler på forskjeller skapt av samfunnets forventninger, enn forskjeller som er medfødt (Eriksen et al., 2020, s. 222). I *Skolen* sine tekster står det også om hvordan normene kan føre til at vi behandler hverandre annerledes, og at det fremdeles finnes ufrie kjønnsnormer og forventninger:

Samtidig kan det hende at vi forventer en annen oppførsel fra jenter enn fra gutter. At noen for eksempel synes det er rart hvis jenter bråker mer enn guttene. Eller at gutter ikke skal gå i skjørt eller kjoler. Jenter får jo gå i bukser. Kjenner du deg igjen i dette? Og hvorfor tror du det er sånn? (Skolen, 5.trinn, Samfunnsfag, Norge før og nå, Gutter og jenter, *Gutter og Jenter i dag*)

Røthing viser viktigheten av at elever får oppgaver om majoritetsprivilegier som kan knyttes til en tanke om «kunne det vært annerledes?» (2020, s 55). I læreverkene finnes det oppgaver som legger opp til at en slik normkritisk refleksjon skal skje hos elevene. Likevel er normkritikken lærebøkene legger opp til hovedsakelig knyttet til likestilling mellom menn og kvinner, og det er få eksempler i analyse materialet som utfordrer cisnormen.

Arena har noen tekster som utfordrer cisnormen. Cisnormen, som nevnt i teorikapittelet, handler om hvordan genitalia og andre biologiske faktorer danner forventninger til hvilket kjønn man skal identifisere seg med og hvilke kjønnsnormer man skal leve innenfor (Norheim, 2021, s. 295). Cisnormativitet handler om hvordan normative kjønn, oppfattes som mer legitime enn ikke-normative (Holmqvist, 2016, s. 32). I *Arena 5* står det «Hvordan kroppen ser ut, og hvilket kjønn man er, trenger ikke alltid henge sammen» (Eriksen et al., 2020, s. 237). I dette utdraget kommer det tydelig frem at hvilken kropp du har, ikke nødvendigvis danner grunnlaget for kjønn ditt. Dette kan direkte knyttes til Butler (1999) sin performative kjønnsforståelse.

Den «tradisjonelle» kritikken mot normer knyttet til kvinne- og mansroller som læreverkene legger opp til, vil fortsatt kunne være viktig med tanke på kjønnslikestilling. På flere områder og i flere sammenhenger vil det være hensiktsmessig å snakke om forskjeller mellom kvinner og menn. Forståelsene av kjønn og likestilling har i midlertidig endret seg, særlig etter Kimberlé Crenshaw i 1998 introduserte begrepet «interseksjonalitet», som i dag blir brukt til å

beskrive hvordan ulike identiteter samspiller og former et menneskes opplevelse av virkeligheten (Støle-Nielsen, 2022, s. 118; Thun, 2023). Interseksjonalitetsbegrepet brukes til å beskrive hvordan ulike minoritetsstatuser kan gjøre en person særlig utsatt for diskriminering og fra flere hold, og som vist vil det å bryte med cisnormen kunne skape minoritetsstress (Støle-Nielsen, 2022, s. 120-121). Hvis elevene gjennom læreverkens tekster blir trent til å være kritiske og belyse normer som kan bidra til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier mellom kvinner og menn, vil dette potensielt være verktøy elevene kan ta med seg videre. De samme verktøyene vil elevene kunne bruke inn i andre tematikker og aspekter av samfunnet vårt, slik Røthing viser (2020, s. 55). Det er likevel slik at det er flere forståelser av kjønn og likestilling og det vil være flere kategorier som er viktig for å belyse dette feltet.

Kritikken av normer knyttet til kjønn som læreverkene legger opp til, er gjennomgående knyttet til likestilling mellom kvinner og menn. Samtidig finnes det noen eksempler, i *Arena 5*, som utfordrer cisnormen og som gir elevene i oppgave å reflektere rundt cisprivilegier. I etterkant av personhistoriene fra Luca, Marthe og August, har læreverket disse refleksjonsoppgavene:

Hvordan tror du det føltes å ikke bli trodd når man sier hvilket kjønn man er? (Eriksen et al., 2020, s. 239).

Hvorfor opplever ikke Marthe at hun må fortelle folk hun møter hvilken kjønnsidentitet hun har? (Eriksen et al., 2020, s. 241).

Oppgavene vil kunne fungere cis-normkritisk fordi elevene vil her kunne reflektere rundt majoritetsprivilegier cispersoner vil kunne ha, i form av å ikke bli stilt kritiske spørsmål fra andre rundt eget kjønn, eller behøve å forklare egen identitet i møte med andre.

5.4 Begrepsdiskursen

I læreverkene jeg har undersøkt fant jeg noe jeg tolker som en begrepsdiskurs. I gjennomgangen av analyse materialet var den varierende bruken av begreper og de ulike begrepsdefinisjonene knyttet til kjønnsidentitet påfallende. Begrepsdiskursen er tydelig gjennom analyse materialets vektlegging av begrepsinnlæring hos elevene. Innenfor kjønn og

seksualitetstematikken finnes det en rekke begreper man er nødt til å navigere seg gjennom. Som Svendsen skriver er også lærere og lærerstudenter ofte preget av frykten av å si noe feil i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold (2022, s. 196). På Bufdir sine sider finnes det også en Lhbt+-ordliste, med begrepsforklaringer til sentrale begreper knyttet til kjønn og seksualitet (Bufdir, u.å. b). Dette understreker hvorfor begreper og ordvalg ofte er viktig i kjønnsidentitetstekster, og at læreverkene vektlegger begreper og begrepsinnlæring er dermed ikke overraskende.

En av tekstene til *Arena 5* forklarer begrepene cisperson, transperson og ikke-binær kjønnsidentitet, etterfulgt av en oppgave hvor elevene kan sjekke faktakunnskapene sine knyttet til de ulike begrepene. Elevene får i oppgave «Hvilken setning beskriver en person som er cis-, trans- eller ikke-binær?» (Eriksen et al., 2020, s. 237). Der hvor elevene skal fylle ut begrepet cisperson er det beskrevet som «Hvis du identifiserer deg med det juridiske kjønn du fikk da du ble født, er du ...» (Eriksen et al., 2020, s. 237). Transpersonbegrepet skal fylles inn i setningen: «Hvis du identifiserer deg med et annet kjønn enn det du fikk da man ble født, så er du ...» (Eriksen et al., 2020, s. 237). Videre en setning om ikke-binær: «Hvis du ikke føler [sic.] som gutt eller jente, så er du ...» (Eriksen et al., 2020, s.237). Teksten til *Arena 5* legger her opp til begrepslæring innenfor kjønnsidentitet. *Skolen* inneholder også oppgaver knyttet til begrepslæring. På *Skolen* kan elevene få øve seg i en interaktiv oppgave rundt begrepene kjønnsidentitet, intersex, ikke-binær og transperson (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Identitet: viktige ord*). At *Arena 5* og *Skolen* sine tekster og oppgaver vektlegger innlæring av et mangfold med begreper innenfor kjønnsidentitetstematikken kan ses på som et uttrykk for at språkbruk og begrepslæring tilknyttet kjønnsidentitet er viktig.

Språkbruk og hvilke begreper man skal benytte seg av i omtalelse av kjønnsidentitetstematikk og seksualitetstematikk er mye omtalt og diskutert i samfunnet (NRK, 2022). Begrepslæring og bruk av presise begreper til å beskrive mangfoldet av kjønnsidentiteter som finnes vil være viktig både for å kunne forstå seg selv, men også for å kunne vise forståelse for andre. Som Støle-Nielsen understreker vil det kunne være særlig viktig for oss som bryter med normen og opplever å ha et ikke-normativt kjønn, at vi har et språk og konseptuelle kategorier for å forstå oss selv og egen kjønnsidentitet (2022, s. 114). Det er derfor viktig at læreverkene sine tekster bruker et bredt begrepsmangfold. Dette vil både kunne gi elever et mer mangfoldig språk til å

forstå sin egen og andres identitet, men også virke som en støtte til lærere som har usikkerhet knyttet til hvilke begreper man skal benytte seg av. I forhold til riktig pronomenbruk, trakk Litlere frem viktigheten av å lytte til barnets stemme og spørre barnene selv om hva de foretrekker (2022, s. 30). Som Støle-Nielsen også påpeker er det viktig for lærere også å anerkjenne seg selv som lærende, og sier du feil pronomen, si unnskyld, korrigere det, og forsøk å bruke riktig pronomen fremover. En inkluderende praksis innebærer også at man som lærer tar i bruk et kjønnsnøytralt språk i undervisning, med mindre man omtaler kjønn i undervisning om kjønnslikestilling (Støle-Nielsen, 2022, s. 125-126). Diskusjonen om pronomenbruk er også noe som kan ses i analyse materialet. I *Arena 5*, har de tekstboksen «Han, hun -eller ingen av delene?» (Eriksen et al., 2020, s. 238). Hvor det først blir forklart hva pronomen er, og hvordan ulike pronomen kan brukes til å omtale oss mennesker, før teksten avslutningsvis peker på viktigheten av å spørre vedkommende, hvis man er usikker, om hvilket pronomen man skal benytte seg av (Eriksen et al., 2020, s. 238). Svendsen viser at dette et felt som er i rask utvikling og det dukker stadig opp nye begreper både elever og lærere må forholde seg til (Svendsen, 2022, s. 196). Samtidig vil det være viktig å ikke redusere undervisningen til å kun omhandle hvilke ord som er normkritisk «riktig» (Björkman et al., 2021, s. 192). Fremfor undervisning som utfordrer normer knyttet til kjønn på et mer grunnleggende plan.

Inkludert i begrepsdiskursen er også læreverkens definisjoner av de ulike begrepene. Begrepsdefinisjoner er meningsskapende, i form av hvilke virkelighetsoppfatninger og meninger som ligger bak disse definisjonene. Dette gjør de dermed viktig i tolkningen av læreverkens forståelser. I *Arena 5* defineres begrepet cisperson, transperson og ikke-binær:

Hvis du identifiserer deg med det juridiske kjønn du fikk da du ble født, er du cisperson. Hvis du identifiserer deg med et annet kjønn enn det du fikk da du ble født, så er du en transperson. Noen av oss er gutter, noen av oss er jenter, og noen av oss er verken gutter eller jenter. Å ikke føle seg som gutt eller jente kalles å være ikke-binær. (Eriksen et al., 2020, s. 237)

Arena 5 sin definisjon henvender seg til leser gjennom pronomenet «du», og viser til at «du» kan være enten cis, trans* eller ikke-binær.

I *Skolen* sin definisjon av transpersoner står det: «Det kan være en kvinne som føler seg som en mann, eller omvendt. Det kan også være en person som føler seg som både kvinne og mann» (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*). I utdraget henvises det til at transpersoner kan være en kvinne som føler seg som en mann og motsatt. Definisjonen vil kunne være med på å opprettholde en tanke om at transmenn egentlig «er» kvinner. Utdraget vil dermed kunne fungere som marginaliserende, fordi gjennom utdragets ordvalg kan det tolkes som at transmenn ikke er menn, men kvinner. Det kan her virke som at alle transmenn er «kvinner som føler seg som menn». En antakelse om at transmenn egentlig er kvinner vil kunne tolkes som marginaliserende fordi det ikke erkjenner transmenn som ekte menn, da det vises til at disse personene egentlig «er kvinner».

I *Refleks 7* sin definisjon av transperson er også pronomenene «vi» og «oss» fraværende. I læreboka står det skrevet:

De fleste av oss opplever at vår kjønnsidentitet samsvarer med det kjønn vi fikk tildelt ved fødselen. For noen mennesker er ikke dette tilfellet. Noen føler seg om et annet kjønn enn det de fikk tildelt ved fødselen, og omtaler seg selv som oftest som transperson. (Hosteland, et al., 2022, s. 42)

Transpersoner blir her beskrevet som «noen», og disse blir stående i en motsetning til «de fleste av oss». Ut fra setningens innhold vil det kunne tolkes som de av oss som er trans* er et avvik fra normen og de fleste av oss. I *Refleks 7* sin definisjon av transpersoner, kan transpersoner forstås som ny definert kategori som blir beskrevet i motsetning til «de fleste av oss».

I analysen av læreverkene har jeg funnet mange eksempler på et inkluderende språk og en inkluderende pronomenbruk. Likevel er det flere eksempler fra analyse materialet hvor språket er mindre inkluderende. Dette kan ses igjen i både *Skolen* og *Refleks* sine tekster, hvor det gjennomgående blir vist til «de fleste av oss» og «mange» i omtalelse av cispersoner, men «noen» og «andre» i omtalelser av transpersoner eller personer med en ikke-binær kjønnsidentitet. Som vist tidligere, er «vi» og «oss» også fraværende i deres definisjoner av begrepet «transperson», noe som kan gjøre at «transperson» blir forstått som et avvik, fremfor en normal variasjon i et kjønns mangfold. Enkelte steder i tekstene er også pronomenbruken

mindre inkluderende. Som nevnt tidligere inneholdt utdraget fra *Skolen* om kjønnskorrigerende behandlinger, et språk som gjennomgående henvendte seg til transpersoner som «de»: «Dette betyr at *de* kan få kjønnshormoner og kanskje også kjønnskorrigerende operasjoner, for å endre kroppen sin til å passe det kjønn *de* identifiserer seg med» [egen kursivering] (*Skolen*, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, Seksualitet og identitet). Ordlyden kan virke andregjørende og skaper et skille mellom «vi» som ikke har behov for kjønnskorrigerende behandlinger og «de» som har behov det. Et annet eksempel, hentet fra *Refleks 7* er: «Kim Friele (1935-2021) kjempet i mange år for *de* homofiles rettigheter» [egen kursivering] (Hosteland, et al., 2022, s. 44). Ved å peke på homofile som «de» skapes det et tilsvarende skille. I forhold til seksuelle orienteringer viser også *Refleks 7* sin tekst kun til begrepene homofili og heterofili på dobbeltsiden med overskriften «Kjønnsidentitet og seksuell orientering». Der står det «Mange av oss blir forelsket i personer av det motsatte kjønn, men det er også vanlig å bli forelsket i personer av samme kjønn» (Hosteland, et al., 2022, s. 43). Ordlyden i denne setningen kan tolkes som et uttrykk for å skille homofile fra heterofile, hvor homofili blir sett på som en motsetning til heterofili. Pronomenet «oss» blir benyttet i beskrivelsen av heterofili, men er fraværende i beskrivelsen av homofili. Når man ser dette i sammenheng med pronomenbruken brukt til å beskrive Kim Friele sitt arbeid, kan det tolkes som et uttrykk for andregjøring, fordi homofili både skiller fra «vi-et» og er ikke inkludert i «oss».

Andregjørende undervisning, hvor undervisningen dreier seg om å undervise om «den andre» kan knyttes til toleransepedagogikken og Kevin Kumashiros (2002) anti-undertrykkende undervisning. Å undervise om «den andre», kan ses i motsetning til normkritisk pedagogikk som sikter på å belyse normer som tas for gitt i sosial interaksjon som kan bidra til å innskrenke menneskers handlingsrom (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 174). Gjennom begrepsdiskursen i *Skolen* og *Refleks*, finnes det flere aspekter som vil kunne fungere marginaliserende og andregjørende. I *Refleks 7* og *Skolen* sine tekster blir ord som «de fleste av oss» og «mange» brukt i omtalelse av cispersoner, mens «noen» og «andre» blir brukt i definisjonene av transpersoner. Ved å vektlegge forskjeller mellom ulike grupper, er man med på å opprettholde et skille mellom oss og dem. Dette aspektet påpeker Kumashiro (2002) som et eksempel på undervisning om den andre, ettersom man setter transpersoner og cispersoner opp som to kategorier som er forskjellig fra hverandre. Et slik skille kan føre til andregjøring for utgruppen, som hele tiden får sine definisjoner basert på sine forskjeller fra majoriteten.

Dette er med på å skape en avstand mellom «vi» og «de andre». Røthing viser til at undervisningen som fokuserer på undervisning for og om den andre er lite egnet for å skape en endring hos elevene (2019, s. 44). Dette fordi undervisningsformene skaper et skille mellom «normen» og «de andre» noe som kan virke fremmedgjørende (Røthing, 2019, s.44).

5.5 Cisnormativitet og læreverkens anerkjennelse av trans*

Et gjennomgående funn i analysene, er at læreverkene inneholder lite tekst som direkte utfordrer cisnormen. I tekstene til *Refleks* og *Skolen* blir ikke begrepet cisperson benyttet, og det er ingen tekst som adresserer cisprivilegier. Cisnormen handler om ubevisste forventinger om at menneskers biologi skal samsvare med menneskers kjønnsidentitet (Norheim, 2021, s. 295). Som Sam Holmqvist skriver handler det om den logikk om at det kjønnet du ble tildelt ved fødselen, er kjønnet ditt, til det motsatte er bevist (2016, s. 32). Begrepet cisnormativitet kan benyttes til å beskrive hvordan de normative kjønnene kan oppfattes som mer legitime enn de ikke-normative.

I gjennomgangen av analyse materialet var det kun i *Arena 5* jeg kunne identifisere forståelser som utfordrer denne ideen. *Arena 5* sine tekster produserer en forståelse av kjønn som i større grad samsvarer med Butler (1999) sitt syn på kjønn, og dette er altså i tråd med det teoretiske grunnlaget også for denne oppgaven. I Butler (1999) sin forståelse av kjønn er kjønn noe performativt, altså kjønn er noe man gjør og ikke noe man har. I denne forståelsen er dermed ikke kroppen tilsvarende med kjønn, fordi kjønn er noe som framstår gjennom handlinger og praksiser, og gjennom hvordan vi snakker om kjønn på (Mortensen et al., 2008, s. 79). I *Arena 5* skrives det at «Hvordan kroppen ser ut, og hvilket kjønn man er, trenger ikke alltid henge sammen» (Eriksen et al., 2020, s. 237). I denne formuleringen kommer det tydelig frem at kropp ikke er en avgjørende faktor for kjønn. Som vist til tidligere oppfordrer *Arena 5* sine tekster også til cis-normkritikk ved å inneholde maktkritiske spørsmål og ved å belyse cisprivilegier i etterkant av læreverkets personhistorier.

Gjennom læreverkens identifiseringsdiskurs åpnes det opp for at kjønnsidentiteten defineres av individers følelse, opplevelse og oppfatning. Likevel finnes det flere cisnormative fremstillinger av trans*, blant annet gjennom at *Skolen* og *Refleks* sine transpersonsdefinisjoner hvor transpersoner kan tolkes som et avvik fremfor en naturlig del av

et kjønns mangfold. Den diskursive praksisen i læreverkene har som vist flere eksempler som kan virke ekskluderende. Dette kan blant annet ses gjennom læreverkenes definisjoner av begrepet «transperson». Som vist til tidligere skriver *Skolen* at en transperson kan være en «kvinne som føler seg som en mann, eller omvendt» (*Skolen*, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*). Siden setningen beskriver transmenn som kvinner som identifiserer seg som menn, kan det oppfattes som manglende anerkjennelse av transmenn som menn. Å unngå formuleringer som antyder at transmenn fortsatt er kvinner, ville i større grad vist hensyn til transpersoners identitet. En annenkjennende praksis ville vært å henviser til transmenn, som nettopp det de er: menn. Formuleringen i *Skolen* opprettholder en cisnormativ tankegang som Holmqvist viser til, ved at setningen uttrykker en logikk om at kjønnet du ble tildelt ved fødselen er kjønnet ditt, til det motsatte er bevist (2016, s. 32).

Begrepene «trans» og «cis» er også noe som bør diskuteres, da dette er begreper jeg også gjennomgående bruker for å differensiere mellom trans* og cis i mine analyser, og i oppgaven generelt. Disse begrepene blir ofte brukt i omtalelse av kjønnsidentitet, men siden begrepene blir brukt til å skille mellom de av oss som opplever og ikke opplever samsvar mellom vår kjønnsidentitet og det tildelte kjønnet ved fødsel, er begrepene med på å knytte kjønn til kropp. I masteroppgaven til Espseth (2017) argumenteres det for nettopp dette. At transpersoner og cispersoner begge er begreper som er tilknyttet kropp, fordi «transperson» beskriver de av oss hvor kjønnsidentiteten vår ikke samsvarer med det biologiske og juridiske kjønnet vi ble tildelt ved fødselen. På samme måte beskriver «cisperson» det motsatte, at vår kjønnsidentitet samsvarer med det biologiske og juridiske. Espseth argumenter for at hvis den allmenne oppfattelsen var at kjønn ikke er lik kropp, ville man ikke trengt å kalle seg trans- noe som helst (2017, s. 53). Under slik forståelse vil bruken av begrepene transperson og cisperson i læreverkene i analyse materialet og i oppgaven, være med på å videreføre en antakelse om at kjønn er lik kropp, og ikke meningen kroppen er tildelt. Samtidig poengterer Espseth viktigheten av å også benevne den normative mannen som cismann, på samme måte som transmann (2017, s. 53). Som nevnt tidligere er cisperson et fraværende begrepet i *Refleks* og *Skolen*. Å ikke benevne cispersoner, som nettopp cispersoner vil kunne være med på å opprettholde maktstrukturer som kan virke andregjørende for alle ikke-normative kjønn. Dette fordi det er kun transpersoner som skilles fra resten språklig. Dette fordi (cis)menn får anerkjennelse som det ekte og opprinnelige kjønnet siden disse kun beskrives som menn, mens transmenn vil kunne bli betraktet som kopier, fordi i en slik diskursiv praksis har man

«vanlig» menn og transmenn (Espseth, 2017, s.53). Slik begrepene brukes i *Arena 5*, og også i denne oppgaven, likestilles begrepene språklig, gjennom å bruke både begrepene cis- og trans- person.

Slik cisnormen fungerer i dagens samfunn vil den kunne være med på å innskrenke menneskers handlingsrom til å gjøre kjønn. Den normkritiske pedagogikken sikter på å belyse normer som tas for gitt i sosial interaksjon som kan bidra til nettopp dette (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 174). Cisnormkritiske perspektiver hører dermed hjemme i kjønnsidentitetsdiskusjoner. Læreverkene inkluderer, som vist til tidligere, normkritiske perspektiver knyttet til de normative kjønnene og likestilling. Røthing skriver at de normkritiske kunnskapene og perspektivene er noe elevene vil kunne ta med seg videre i livet, og anvende på andre arenaer i livet utenfor klasserommet (2020, s. 53-54). Det vil derfor kunne bli ansett som viktig at kritiske perspektiver tilknyttet cisnormen er noe som introduseres for elevene i kjønnsidentitetsundervisningen. Likevel, som vist til tidligere kan deler av materialet kanskje reprodusere cisnormative tattforgrittheter, fremfor å åpne for maktkritiske diskusjoner knyttet til cispersoners majoritetsprivilegier.

5.6 Oppsummerende betraktninger

Alle læreverkene inkluderer kjønnsidentitetstematikken, og verdier som mangfold og inkludering er synlig i alle tekstene. Selv om tematikken i ulike grad er inkludert i de tre læreverkene, er kjønnsidentitet og ikke-normative kjønn noe alle tre lærebøkene definerer og tematiserer. Etterlysning om mer omtalelse og representasjon av kjønnsidentitetstematikk i undervisning er noe flere tidlige forskningsbidrag har trukket frem (Litlere, 2022, s. 39; Røthing, 2020, s. 125). Forskningen til Røthing om skeive ungdommers identitetsarbeid viste at ungdommer opplevde det som vanskeligere å snakke med andre om ulike kjønnsidentiteter enn seksuelle identiteter (2020, s. 125). At lærebøkene inkluderer ulike kjønnsidentitetstematikker, vil kunne bidra til å gi elevene et språk til å snakke om det.

Selv om kjønnsidentitetstematikken er synlig i alle læreverkene, viser jeg gjennom å peke på andregjørende språk, formuleringer og definisjoner i de ulike læreverkene at det fremdeles er muligheter for videre utvikling på feltet. Det er viktig å huske at endringer og utvikling på kjønnsidentitetsområdet skjer fort, og det er derfor ingen enkel oppgave for lærebokforfattere

å skrive om denne tematikken. Ettersom jeg gjennom analyser og diskusjon har hatt en kritisk tilnærming, har jeg forståelse for at det ikke er alle kunnskaper, perspektiver og representasjoner som får plass i lærebøkene. Jeg anser det dermed som en styrke at læreverkene i stor grad har vektlagt individets selvbestemmelse i sine definisjoner av kjønnsidentitet, og at begrepsdiskursen kommer frem i analyse materialet. Dette fordi det viser at læreverkene er bevisst på viktigheten av begrepsbruk knyttet til kjønnsidentitet, og at begrepsmangfoldet vil kunne gjøre det lettere for lærere og deres frykt for å si noe feil som Svendsen viser til (2022, s. 196). Begrepsdiskursen læreverkene produserer vil dermed kunne fungere som en støtte til lærere. Samtidig vil jeg trekke frem viktigheten av at undervisning om kjønnsidentitet ikke reduseres til å kun omhandle begrepsbruk og «hva som er riktig å si?», men en undervisning som utfordrer kjønnsnormer på et grunnleggende plan, med en inkluderende og kjønnsnøytral språklig praksis.

Analysen har vist at *Arena*, *Skolen* og *Refleks* produserer fire diskurser: en rettighetsorientert diskurs, en identifiseringsdiskurs, en normkritisk diskurs og en begrepsdiskurs. Flere av diskursene jeg fant i læreverkene vil kunne ha lignende implikasjoner, blant annet ved at identifiseringsdiskursen og begrepsdiskursen begge har aspekter som kan virke andregjørende gjennom begrepsdefinisjoner og læreverkens tematiseringer av ulike kjønnsidentiteter. Den normkritiske og den rettighetsorienterte diskursen er også delvis overlappende, fordi de begge inneholder tematikker som kan knyttes til likestilling for kjønnsrettigheter. Samlet innenfor alle diskursene har jeg identifisert cisnormative perspektiver av kjønn, og det er gjennomgående lite tekst i analyse materialet som utfordrer cisnormen ved å belyse cisprivilegier.

Ifølge Fairclough (2015) sin tredimensjonale modell vil diskursene som læreverkene produserer ha implikasjoner på det nære nivået. Det nære nivået i denne sammenhengen vil være klasseromsnivået og hvilke implikasjoner diskursene vil kunne ha i undervisningen om kjønnsidentitet. Ettersom funnene indikerer at flere av diskursene vil kunne fungere marginaliserende, og at læreverkene reproducerer cisnormative perspektiver, vil det kunne gjøre at undervisningen også bærer preg av dette. Det er likevel viktig å understreke at undervisningen som foregår i klasserommet ikke nødvendigvis vil være preget av andregjøring og cisnormativitet. Jeg vil ikke kunne si noe om hva som faktisk foregår i klasserommet, og det er heller ikke gitt at måten læreverkene behandler

kjønnsidentitetstematikk på, får gitte konsekvenser for undervisningen. Likevel, på bakgrunn av diskursene jeg har funnet i læreverkene, er det fortsatt viktig at lærere forholder seg kritisk til ulike læreverker for å skape en inkluderende undervisning om kjønnsidentitet.

Da det gjelder implikasjoner diskursene vil kunne ha på et mer overordnet samfunnsnivå, jamfør Fairclough (2015) sin modell, kan den til dels andregjørende og cisnormative diskursive praksisen som jeg har påpekt i læreverkene stille krav til lærere. En mindre andregjørende og mindre cisnormativ undervisningspraksis må kanskje ta utgangspunkt i kunnskaper som går utover det læreverkene gir? Likevel er det viktig å bemerke at diskurser om kjønnsidentitet på samfunnsnivå nok er enda mer andregjørende enn de diskursene jeg har identifisert i mitt analysemateriale, og jeg tolker det som at kjønnsidentitetsdefinisjonene i analyse materialet er et uttrykk for at læreverkene forsøker å behandle tematikken på en mer inkluderende måte. Dette stiller følgelig krav om at hvordan man skal undervise om kjønnsidentitet er tematisert både innen videreutdanning og i utdanningen av nye lærere. Med tanke på at Svendsen (2022) også påpeker at seksualitet og kjønn er tematikker som lærere og lærerstudenter synes er vanskelig å snakke om, understrekes ytterligere behovet for en videre utvikling på dette feltet.

I forhold til implikasjoner diskursene i læreverkene vil kunne ha på et samfunnsnivå, kan det kanskje sies å være en dobbelt påvirkning. Som vist vil kjønnsidentitetsdiskursene i *Arena*, *Skolen* og *Refleks* kunne ha visse samfunnsimplikasjoner, både på det nære nivået og på det mer overordnede samfunnsnivået. Samtidig er ikke læreverkene skrevet i et meningsvakuum, og de er påvirket av samfunnets allmenne oppfatning og diskusjoner om kjønnsidentitet. Som vist til innledningsvis er kjønnsidentitet- og seksualitetsundervisningens posisjon i skolen mye debattert. Debattene knyttet til kjønnsidentitet i samfunnet blir beskrevet som intense, og det har blitt observert et hardere ordskifte om transtematikk de siste årene (Pedersen & Llort, 2023. s. 8). Læreverkene er nødt til å navigere i et felt hvor det finnes motdiskurser. Eksempelvis ønsker Skeiv Ungdom å fjerne juridisk kjønn fra identitetspapirer, og de ønsker at alle som ble nødt til å endre sitt juridiske kjønn før lovendringen i 2016 mottar økonomisk oppreisning og en statlig unnskyldning (Skeiv Ungdom, u.å.). Samtidig finnes det også stemmer i samfunnet som sier at måten kjønnsidentitetstematikken blir behandlet på i skolens læreverker er problematisk, og som uttrykker uro og bekymring for dette (Jørgensen, 2022). Kjønnsidentitetsfeltet er dermed ikke et enkelt felt for lærere og lærebokforfattere å

navigere gjennom. Forståelser om kjønn og kjønnsidentitet vil kunne utvikles og påvirkes hele tiden. Basert på funnene er det derfor viktig å utdanne elever som stiller kritiske spørsmål til samfunnets selvsagtheter og tattforgittheter. Dette vil kunne påvirke fremtidens oppfattelse av kjønn og fremtidens læreverk, i en retning som kan skape mer inkludering og likeverd for oss alle.

6 Konklusjon

Som tittel på denne oppgaven har jeg valgt å bruke et sitat fra *Skolen*: «Det er nemlig ikke så lett som at alle identifiserer seg som enten mann eller kvinne» (Skolen, 6. trinn, Samfunnsfag, Pubertet, Identitet, *Seksualitet og identitet*). Jeg har valgt å benytte dette sitatet fordi det representerer en del av de kjønnsidentitetsforståelsene som finnes i læreverk, men også i samfunnet. Alle de valgte læreverkene i analysen har inkludert en forståelse av at kjønnsidentitet kan være noe mer enn selvidentifiseringen av å være enten mann eller kvinne. Likevel, som det kommer frem av analysene, vil trans* fremdeles kunne tolkes som et avvik gjennom læreverkens tekster, fremfor en normal variasjon i et kjønns mangfold. Cisnormative forståelsesrammer er også til stede i flere av læreverkens tekster.

For å besvare problemstillingen om hvilke diskurser om kjønnsidentitet som kommer til syne i læreverkene vil jeg i dette kapitlet først trekke frem noen hovedfunn fra oppgavens analyse og diskusjonsdel. Videre vil jeg komme med noen forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Alle læreverkene jeg har undersøkt har inkludert kjønnsidentitetstematikker i sine tekster for mellomtrinnet. Gjennom kritiske analyser av læreverkene identifiserte jeg fire diskurser knyttet til kjønnsidentitet. Diskursene valgte jeg å kalle den rettighetsorienterte diskursen, identifiseringsdiskursen, den normkritiske diskursen og begrepsdiskursen.

Siden læremidler har formidlingsmakt, vil de virkelighetsoppfattelsene lærebøkene produserer om kjønnsidentitet vil kunne ha implikasjoner på det nære klasseromsnivået og det mer overordnede samfunnsnivået, jamfør Fairclough (2015) sin modell. Alle læreverkene jeg har undersøkt vektlegger individers muligheter til selvidentifisering gjennom sine kjønnsidentitetsdefinisjoner. Samtidig har jeg gjennom denne oppgaven identifisert cisnormative utsagn og formuleringer. Jeg fant også transpersonsdefinisjoner som kan virke andregjørende. Tekst som belyste og normkritisk utfordret cisprivilegier fantes kun i ett av de tre læreverkene jeg analyserte. Andregjørende formuleringer, marginaliserende definisjoner, underminerende omtalelser og cisnormative forståelsesrammer i læreverkene understreker behovet for videre utvikling på feltet. I forhold til hvilke implikasjoner diskursene vil kunne

ha på samfunnsnivået, vil det være viktig at samfunnsfaglærere forholder seg kritisk til læreverk sine tekster. Som vist, er dette et politisk felt og kjønnsidentitet er til stadighet en debattert tematikk. Dette gjør feltet vanskelig for lærere og lærebokforfattere å navigere gjennom, noe som følgelig stiller krav om at kjønnsidentitetstematikken håndteres kritisk av lærere. At tematikken er debattert og tilhører et komplekst felt, gjør ikke undervisning om kjønnsidentitet mindre viktig. Forskning presentert i oppgaven tydet på et behov for økt kompetanse og undervisning om alternative kjønnsidentiteter i skolen (Røthing, 2020; Sex og Samfunn, 2022; Svendsen, 2018). Læreverkene som er undersøkt i oppgaven er skrevet for elever på mellomtrinnet. Disse elevene tilhører en elevgruppe som skal begynne på ungdomsskolen om få år, og som Bjerrum Nielsen viser vil disse elevene kunne møte en intens kjønnet opptatthet (Nielsen, 2014, s. 85). Jeg anser det derfor som viktig, basert på analysen, at elevene har med seg kritisk kompetanse og kunnskap om kjønnsidentitet i møte med ungdomsskolen.

6.2 Forslag til videre forskning

I forhold til videre forskning om kjønnsidentitet i skolen, ville det vært interessant og spennende å se på kjønnsidentitetsforståelser som kommer frem i andre fag og læremidler for andre trinn. Ettersom kjønnsidentitetstematikken både kan være tverrfaglig og er del av naturfaget, ville det vært spennende å se på hvilke diskurser læremidler i naturfag produserer. Selv om jeg i denne oppgaven har fokusert på kjønnsidentitetsforståelser som produseres på mellomtrinnet, vil slike forståelser også finnes for andre klassetrinn. Det kunne vært spennende å undersøke hvordan tematikken omtales i undervisning og læremidler på barnetrinnet, ungdomstrinnet og videregående.

Jeg tenker vi også har behov for flere kvalitative studier som undersøker kjønnsidentitetsundervisningen som foregår i klasserommet. Dette vil kunne være med på å gi oss en bedre forståelse av hvordan man kan undervise om kjønnsidentitet på en hensiktsmessig måte. Det ville også vært interessant om diskursene som blir produsert av læreverkene jeg har undersøkt er å se igjen i klasserom, og hvorvidt disse virkelighetsforestillinger eksisterer i undervisningen.

Til slutt vil jeg oppfordre til mer forskning på elevers erfaringer og møter med dagens kjønnsidentitetsundervisning. Opplever elever i dag at de får tilstrekkelig med undervisning på dette feltet som er tilknyttet den verdenen de møter på utsiden av klasserommet? Det ville også vært spennende å vite mer om læreres erfaringer med å undervise om seksualitet og kjønnsidentitet. Hvilke erfaringer lærere har med undervisning i tematikken og også hva de opplever som vanskelig, vil også være interessante forskningsspørsmål.

7 Litteraturliste

- Akkan, I. B, Thommessen, L. S & Tjoflot, E. (2022, 10. juni). Her bryter politiet opp Pride-tog i Ankara: – En varslet katastrofe. *NRK*. <https://www.nrk.no/urix/politiet-bryter-opp-pride-tog-ved-universitet-i-ankara-i-tyrkia-1.15998129>
- Arnesen, L. (2024, 2. januar). *Lov om endring av juridisk kjønn*. Store norske leksikon. Hentet 8. februar 2024 fra https://snl.no/lov_om_endring_av_juridisk_kj%C3%B8nn
- Andreassen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønnsmangfold og levekår: Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2825850>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere høsten 2021*. Oslo.
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk - metodeboka 1* (s. 159-174). Universitetsforlaget.
- Björkman, L., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik: framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 179-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bryne, A. (2023). The Origin of “Gender Identity”. *Archives of Sexual Behavior*, 52(7), 2709-2711. <https://doi.org/10.1007/s10508-023-02628-0>
- Buudir. (u.å. a). *Barn og seksualitet*. Buudir. Hentet 22.09.2023 fra <https://www.buudir.no/foreldrehverdag/skolebarn/utvikling-selvstendighet-og-selvfolelse/barn-og-seksualitet/>

- Budir. (u.å. b). *Lhbt+-ordlista*. Hentet 25.01.2024 fra <https://www.bufdir.no/likestilling/lhbtq-ordlista/>
- Bufdir. (u.å. c). *Diskriminering, hatkriminalitet og hatefulle ytringer*. Hentet 02.04.2024 fra <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/LHBT/hatkriminalitet-diskriminering>
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble : Tenth Anniversary Edition*. Routledge
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=180211>
- Cameron, D., & Kulick, D. (2003). *Language and sexuality*. Cambridge University press.
- Eie, S., Fongen, E. & Gleiss, M. S. (2022). *Arena 7*. Aschehoug.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching about the Other in primary level social studies: The Sami in Norwegian textbooks. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 17(2), 57-67.
<https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Eriksen, K. G., Grødem, S.K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5*. Aschehoug.
- Eriksen, K. G., Grødem, S.K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2021). *Arena 6*. Aschehoug.
- Espseth, L. D. (2017). *Kjønn og «andre» kjønn: Et forslag til lesning: offentlige diskursers konsekvenser for u/muligheter i folks liv*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/57136>
- Fairclough, N. (2015). *Language and power*. (3. utg.). Routledge
- Felberg, T. R. (2011). Kognisjon, diskurs og språkets brukskontekst -en politisk tale om innvandring og integrering. A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. (s. 169-185). Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. (SINTEF Rapport 2019:00877). SINTEF Digital. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2647343>

- Flatnes, K. (2018). ”Jeg er ganske mye mer enn bare det at jeg ikke identifiserer meg som mann eller kvinne”: En kvalitativ undersøkelse av opplevelsen av å ha en ikke-binær kjønnsidentitet. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/63431?show=full>
- Forleggerforeningen (2022). *Bokmarkedet 2021 forleggerforeningens bransjestatistikk*. <https://forleggerforeningen.no/bransjefakta/statistikk/>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Granholt, S. K. & Klev, L. (2022). *Streite lærebøker i en skeiv virkelighet: En kritisk diskursanalyse av kjønn og seksualitet i lærebøker fra LK06 til LK20* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/96350>
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. (s. 112-115). Høyskoleforlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Heiberg, A. & Jessen, R. S. (2023, 6. januar). *kjønn - menneske* i Store medisinske leksikon på snl.no. Hentet 18. mai 2024 fra https://sml.snl.no/kj%C3%B8nn_-_menneske

- Holmqvist, S. (2016). Att skriva transhistoria. Cisnormativitet och historiens könsöverskridare. *Tidskrift för genusvetenskap*, 37(4), 29-50.
<https://doi.org/10.55870/tgv.v37i4.2998>
- Hosteland, S., Lie, T. G., Malkis, J. & Skjæveland, Y. (2021a) *Refleks 5*. Gyldendal
- Hosteland, S., Lie, T. G., Malkis, J. & Skjæveland, Y. (2021b) *Refleks 6*. Gyldendal
- Hosteland, S., Lie, T. G., Malkis, J. & Skjæveland, Y. (2022) *Refleks 7*. Gyldendal
- Jansen, A. (2023, 3. juni). *Skjending av pride-flagget ved flere skoler*. Drammen live 24.
<https://www.drm24.no/skjending-av-pride-flagget-ved-flere-skoler/256567>
- Jessen, R. S. (2023, 3. oktober). *kjønnsidentitet* i Store medisinske leksikon på snl.no. Hentet 18. mai 2024 fra <https://sml.snl.no/kj%C3%B8nnsidentitet>
- Johansen, T. O. M. (2023, 7. september). *Titalls regnbueflagg tent på de siste dagene: – Alvorlige hatytringer*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/river-ned-og-tenner-pa-regnbueflagg-i-trondheim-1.16545966>
- Jørgensen, M. H. (2022, 8. september). *Lærebøkenes innhold om kjønn og kjønnsidentitet gjør meg urolig og bekymret*. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/rlLeae/laereboekenes-innhold-om-kjoenn-og-kjoennsidentitet-gjoer-meg-uroelig-og-bekymret>
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap -fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019 a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019 b). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Litlere, J. S. (2022). “Be weird, be gay, that’s the way!” Trans* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra, og oppfordringer til skolen. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3008966>
- Lov om endring av juridisk kjønn. (2016). *Lov om endring av juridisk kjønn* (LOV-2016-06-17-46). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2016-06-17-46>
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori*. Gyldendal Akademisk.
- Morgenroth, T. & Ryan, M. K. (2018). Gender Trouble in Social Psychology: How Can Butler’s Work Inform Experimental Social Psychologists’ Conceptualization of Gender? *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01320>
- Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116-142. <https://doi.org/10.1177/1932202X18758260>
- Nave, O. B. (2023, 13. juni). *Ålesund-skole heiste Pride-flagget – tok det ned etter én klage*. TV2. <https://www.tv2.no/direkte/jpybz/siste-nytt/64887d393eb9525be65c055d>

- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Norheim, C. L. (2021). Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsfagdidaktiske muligheter. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- NRK. (2022, 27. januar). *Debatten: Hun, han, hen og hva mer?* [Video].
<https://tv.nrk.no/serie/debatten/202201/NNFA51012722>
- NRK. (2024, 23. mai). *Debatten: Flaggnekt fyrer opp pride-debatten*. [Video].
<https://tv.nrk.no/serie/debatten/202405/NNFA51052324>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pedersen, M. A. H. & Llort, S. M. (2023). Normkritiske verktøy for å inkludere transpersoner: Incompleteness og anarkafeministisk interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 47(1), 6-18. <https://doi.org/10.18261/tfk.47.1.2>
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. University of Washington Press.
- Prieur, A. (2002) Frihet til å forme seg selv? - En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur 3*, (6) 4-12.
https://kontur.au.dk/fileadmin/www.kontur.au.dk/OLD_ISSUES/pdf/kontur_06/annich_prieur.pdf
- Ruberg, W. (2020). *History of the body -theory and history*. Red Golbe Press.

- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen -perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldkompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sander, T. F. (2018). *Seksualitet i lærebøker: En analyse av hvordan seksualitet blir fremstilt i Religion- og etikkbøker for videregående skole* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66835>
- Schmitt, I. (2023). Transgressing purity: Intersectional negotiations of gender identity in Swedish schools. *Journal of LGBT Youth*, 20(1), 93–111
<https://doi.org/10.1080/19361653.2022.2103609>
- Sex og samfunn. (2022). *Hva inngår i dagnes seksualitetsundervisning? Et dypdykk i innholdet i skolen*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/04/Hva-inngar-i-dagens-seksualitetsundervisning-Et-dypdykk-i-innholdet-i-seksualitetsundervisningen-i-skolen.pdf>
- Skeiv Kunnskap. (2021, 16. april). «Kjønnsnormer og forventninger». Skeiv Kunnskap (Kjønnsportalen). Hentet 2. mai 2024 fra <https://skeivkunnskap.no/1%C3%A6ringsressurser/kjonnsportalen/kjonn/1-4-kjonnsnormer/>
- Skeiv Ungdom. (u.å.). *Kjønn*. Hentet 8. februar 2024 fra <https://skeivungdom.no/politikk/kjonn/>
- Skjelbred, D. (2023). Et historisk perspektiv på læremiddelbegrepet i skolens normtekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(2), 124-137. <https://doi.org/10.18261/npt.107.2.3>

- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(4), 142-163. www.kau.se/nordidactica
- Skolen. (u.å.). *Skolen fra Cappelen Damm*. <https://skolen.cdu.no/>
- Skrede, J. (2017) *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smestad, B. (2018). LGBT Issues in Norwegian Textbooks: Shared or Fragmented Responsibility? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(4), 4-20 <http://doi.org/10.7577/njcie.2208>
- Solhaug, T., Borge, J. A. O. & Grut, G. (2020). Social science education (Samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of social science education*, 19(1), 47-68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Støle-Nielsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education*, 12(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns og seksualitetsmangfold. I K. G. Eriksen (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189–205). Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B., Stubberud, E. & Djupedal, E. F. (2018). Skeive ungdommers identitetsarbeid: SKAM etter homotoleransen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(3), s. 162-183. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2018-03-0>

Thun, C. (2023, 28. mars). *interseksjonalitet*. Hentet 10. mai 2024 fra

<https://snl.no/interseksjonalitet>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet*. Hentet 6.

februar 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/kjonn-og-seksuell-orientering/#a173648>

Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdannings-systemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*,

99(3-4) 168-180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>

Westerlund, U., Sevedag, V., Vierge, H., Karlsson, K. & Lindmark, J. (2022). ”*Jag är inte ensam, det finns andra som jag*”: Unga hbtqi-personers levnadsvillkor. Myndigheten

för ungdoms- och civilsamhällesfrågor. <https://www.mucf.se/publikationer/jag-ar-inte-ensam-det-finns-andra-som-jag>