

Det utematiserte kjønnet

En analyse av
spesialpedagogikkens
heteronormative
forutsetninger

Masteroppgave i
spesialpedagogikk
Våren 2007

Av
Sissel Lilletvedt



Forord

Kjønn gjennomsyrrer vår hverdag, og preger alle våre møter med andre, i form av fordommer og forventninger, måter vi omgås på, måter vi snakker til hverandre på. Kjønn har betydning sosialt, kulturelt, økonomisk og politisk. Men til tross for dette blir forskning på kjønn betraktet som en særinteresse.

Denne oppfatningen av kjønnsforskning gjenspeiles også innenfor masterutdanningen i spesialpedagogikk, hvor kjønnsdimensjonen har liten plass i forelesningene. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å ha kjønn som utgangspunkt for masteroppgaven. Ved en presentasjon av våre aktuelle problemstillinger til masteroppgave ved slutten av forrige studieår, ble jeg bedt om å gjøre nærmere rede for hva min (foreløpige) oppgavetekst, ”*Spesialpedagogikkens utematiserte heteronormative forutsetninger*”, innebar. Da jeg hadde gjort dette, hadde ikke foreleserne noe å tilføye før etter at forelesningen var slutt. Da kom den ene bort til meg med en lapp med et navn og et telefonnummer på. ”Er dette navnet på en person som arbeider med det samme temaet?” spurte jeg. ”Nei”, var svaret jeg fikk, ”hun er lesbisk, sånn som deg, så det kan være hun kan gi deg noen tips. Det trenges nok noen som dere for at dette temaet skal bli tatt opp”.

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven, var det et ordtak som dukket opp i tankene mine: ”You have to be one to know one”, altså antakelsen om at man må *være* på en bestemt måte *for å forstå* et bestemt fenomen. Brian Fay (1996:24) omtaler denne antakelsen som *insider epistemology* – en kunnskapsteori for de innvidde. Dette ordtaket gir uttrykk for at vi må enten høre til en gruppe for å forstå denne gruppen, eller, på et individuelt nivå, at jeg må ha de samme erfaringene som en annen person for å forstå denne personen. Dette innebærer ifølge Fay å underminere alle vitenskapelige studier og forskning (ibid:10). Få eller ingen fenomener vil være tilgjengelige for analyse eller undersøkelse hvis en slik kunnskapsteori for de innvidde skal ligge til grunn, eller at kravet for å forstå andre forskere er at vi skal ha de samme erfaringene som dem. I dette ligger det antakelser som gjør det umulig å studere fenomenene fra et annet perspektiv enn ens eget. I tillegg forutsetter *insider epistemology* en type essensialisme. Her kommer den til uttrykk i form av at én erfaring ikke er påvirket av noe som helst annet, slik at den spesifikke erfaringen, og derav følgende kunnskapen en person besitter er helt lik den erfaringen, og derav følgende kunnskapen den andre besitter, uavhengig av andre faktorer.

Insider-metaforen har imidlertid sin berettigelse. *Det er gjerne de som blir definert utenfor som må tematisere utelukkelsen.* I forhold til kjønn og kjønnsforståelse lever vår

kultur i beste forståelse med heteronormativiteten. Majoriteten av befolkningen har ingen problemer med dette – de *er* kulturen. Men noen bærer omkostningene av den institusjonaliserte, normative heteroseksualiteten. Dette er nødvendigvis ikke bare mennesker som blir definert som homoseksuelle. Også andre forståelser av kjønn og seksualitet rammes, såvel innenfor som utenfor den hegemoniske heteroseksualiteten, både sosialt og politisk. Ikke bare defineres disse gruppene som avvikere, men ofte har de verken et eget språk å uttrykke utelukkelsen med eller noe sted å målbære den. Det er derfor viktig at vi får fram kunnskaper om hva heteronormativiteten innebærer og hva den utelukker, slik at vi kan se og møte dem som bærer omkostningene – og gradvis forstyrre den dominante heteronormativiteten.

Det finnes en motstand i vår kultur mot å gå inn i det feltet som omhandler kjønn og seksualitet. Kulturen setter dermed grenser for hva som kan tas opp. Vitenskaper som studerer menneskelige relasjoner og institusjoner, og ikke reflekterer inn kjønnsdimensjonen, kan imidlertid kritiseres på vitenskapsteoretisk grunnlag for å mangle en tematisering av sine mest grunnleggende forutsetninger. Det er på et slikt grunnlag jeg går inn i en analyse av det spesialpedagogiske fagfeltets autoritative pensumtekster. Jeg håper å skaffe kunnskap om hvordan de utvalgte pensumtekstene er med på å produsere og reprodusere de heteronormative forutsetningene som vår kultur bygger på. Likeledes håper jeg at en slik analyse kan være et skritt på veien til å skaffe det spesialpedagogiske fagfeltet et språk til både å forstå og utvikle en kjønnsforståelse som favner de som nå utelukkes.

Den som mest av alle skal takkes for at dette prosjektet er kommet i havn, er min veileder Anne Nevøy, som i løpet av prosessen har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, faglige innspill og vært inspirerende for arbeidet. Likeledes ønsker jeg å takke min medstudent Lili Frahm Jensen, som har vært en god diskusjonspartner gjennom hele studiet. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min partner Randi Gressgård, som har introdusert meg for kjønnsforskning og gitt meg faglig støtte i mine forsøk på å tilegne meg et teoretisk grunnlag for denne studien.

Innhold

1	<i>Introduksjon</i>	6
2	<i>Fra det mannlige subjektet til heteronormativitet</i>	10
2.1	Subjektfilosofi	11
2.2	Feministisk standpunktteori	13
2.2.1	Skillet mellom "sex" og "gender"	15
2.2.1.1	Kvinnens antatte universelle underordning	17
2.3	Skeiv teori	18
2.3.1	Femininitet	20
2.3.2	Maskulinitet	21
2.4	Heteronormativitet som teoretisk begrep	22
2.4.1	Heteronormativitet som analytisk grep	23
3	<i>Forskningsprosessen</i>	24
3.1	Utvalg	25
3.2	Diskursteori/teori om diskurser	26
3.3	Analyse av diskurser	28
3.4	Metode	30
4	<i>Kjønnen i spesialpedagogiske utfordringer og dilemmaer</i>	31
4.1	Kjønn/kjønnethet	32
4.1.1	Kategorier og identitet	34
4.1.2	Det flerkulturelle samfunnet og moderniteten	37
4.2	Seksualitet og avvik	39
4.2.1	Seksuell legning	40
4.2.2	Kunstnere, homofile og sinnsyke	41
4.2.3	Kategoriseringens inneforståthet	42
4.2.4	Avvik som individuelt fenomen – sunnhet og sykdom	43
4.2.5	Avvik som samfunnsmessig fenomen – samfunnslimet	44
4.2.6	Rase, klasse, kjønn, etc.	44
4.3	Spesialpedagogikkens overrepresentativitet og skolens femininisering	45
4.3.1	Likhet og rettferdighet	48
4.4	Hva analysen avdekker	50
5	<i>Kjønnen i inkluderende pedagogikken</i>	50
5.1	Kjønn/kjønnethet	51
5.1.1	Kjønn som maktfaktor	53
5.1.2	Rase klasse, kjønn, etc.	55
5.2	Seksualitet	57
5.3	Kjønnsroller	57
5.4	Hva analysen avdekker	59
6	<i>Kjønnen i lese- og skrivevansker</i>	60
6.1	Kjønn som variabel	60
6.2	Hva analysen avdekker	63

7	<i>Kjønnen i atferdsvansker</i>	64
7.1	Gutter/maskulinitet	65
7.1.1	Kjønn og kjønnen atferd.....	67
7.1.1.1	”Antisosial atferd”	69
7.1.1.2	”Innadvendt og utagerende atferd”	70
7.1.2	Det nøytrale subjektet.....	73
7.2	Jenter/femininitet	74
7.3	Kjønn og kjønnsforskjeller	75
7.3.1	Kjønn som variabel	75
7.3.2	Kjønnsforskjeller	76
7.4	Hva analysen avdekker	78
8	<i>Kjønnen i atferdsvansker, nok en gang</i>	79
8.1	Kvinner og femininitet	80
8.1.1	Respektabel femininitet	81
8.1.1.1	”Å være en av jentene”	83
8.1.1.2	Respektabel alder, klasse, etnisitet, etc.	84
8.1.2	Skillet mellom biologisk og sosialpsykologisk kjønn	85
8.1.3	Passiv femininitet versus aktiv maskulinitet	87
8.2	Menn og maskulinitet	88
8.2.1	Hegemonisk maskulinitet	88
8.2.1.1	Regional hegemonisk maskulinitet	90
8.2.1.2	Lokal hegemonisk maskulinitet	91
8.3	Kjønnbaserte forskjeller	93
8.4	Kjønn som illustrasjon	93
8.4.1	Det maskuline bildet.....	94
8.4.2	Det feminine bildet.....	95
8.5	Hva analysen avdekker	97
9	<i>”Diskursens orden”</i>	98
10	<i>Kjønn i en spesialpedagogisk diskursiv orden – og uorden</i>	99
10.1	Avdekking av kjønnsdimensjonen i spesialpedagogikkens diskursive orden	101
10.1.1	Diskursive utelukkelse	101
10.1.2	Diskursive interne prosedyrer	104
10.1.3	Diskursive uttynninger	107
10.2	Inkluderende pedagogikkens analytiske inkonsekvens	110
10.3	Kjønns mangfold i en diskursiv uorden	114
10.3.1	Videre forskning	117
11	<i>Referanser</i>	119

1 Introduksjon

Debatten om menns fravær i barnehagen, i skolen, og i barns liv forøvrig, får stadig nye innspill. I det siste har oppmerksomheten vært rettet mot den såkalte femininisering av skolen, hvor blant annet kunnskapsminister Øystein Djupedal etterlyser en mer maskulin arena i den norske skolen (Landsend, 2007). Videre brakte NRK radio (uke 11/07) nyheten om en undersøkelse som slo fast at det er en økning av psykiske problemer blant ungdom i Norge, mest blant gutter og unge menn. Ifølge nyhetsoppleseren kan en grunn til dette være at barna og ungdommene mangler menn i sin oppvekst.

I denne debatten har oppmerksomheten i all hovedsak vært rettet mot kjønnets representativitet, det vil si antall biologisk definerte menn og kvinner, og i mindre grad mot kjønnets representasjon, det vil si hvordan forskjellige kjønnsroller, eller kjønnethet, kommer til uttrykk. Fokuset på representativitet resulterer i at samfunnet anser et likt antall menn og kvinner som det ideelle. Dette kan ha sammenheng med en forestilt kjønnsbalanse, ved at kjønnene er komplementære og utgjør en helhet. Samtidig kommer modernitetens nasjonsbyggingsprosjekt til syne i dette fokuset på likt antall kvinner og menn, hvor heteroseksualitet og reproduksjon rendyrkes for å sikre nasjonens videre eksistens (Hellesund & Okkenhaug, 2003).

Det som dermed faller i skyggen, er spørsmålet om kjønnsutfoldelse. Her spiller heteroseksualitet som norm inn, i faglitteraturen kalt heteronormativitet. Heteronormativitet kan defineres som de meningsstrukturene og praktiske orienteringene som gjør heteroseksualitet dominerende. Dette betyr at heteroseksualiteten ikke bare er koherent – altså organisert som en seksualitet – men også privilegert (Berlant og Warner i Sullivan, 2003:132). Institusjonalisert heteronormativitet er imidlertid aldri helt logisk og stabil, og dens privilegier antar mange former. Heteronormativitet eksisterer derfor ikke som avgrensede og lett identifiserbare tanke-systemer, lover og reguleringer, men gjennomsyrrer – om enn tvetydig, komplekst og i varierende grad – alle typer praksiser, institusjoner, symbolske systemer og sosiale strukturer. Dette kan også forklares som de ideene, altså de forståelsesformene og verdiene, som ligger i opprinnelsen og opprettholdelsen av den aksepterte heteroseksualiteten i den vestlige kulturkretsen.

Innenfor spesialpedagogikk er skjæringspunktet mellom normalitet og avvik de strukturerende prinsippene for fagfeltet (jf Pihl, 2005; Vislie, 2004). Denne oppgaven fokuserer på forholdet mellom kjønn og seksualitet i produksjonen av distinksjonen normalitet-avvik. I denne tematiske avgrensningen utelates kategorier som klasse, etnisitet,

rase og nasjon, da en mer omfattende analyse av interseksjonalitet¹ vil føre for langt, oppgavens omfang tatt i betraktning.

Jeg ønsker i denne studien å undersøke hvilke heteronormative forutsetninger som ligger implisitt i det spesialpedagogiske fagfeltet, siden disse forutsetningene er med på å definere disiplinen i Norge. Som empirisk grunnlag bruker jeg faglitteratur fra spesialpedagogisk utdanning. Bøkene hentes i all hovedsak fra masternivå både ved UiS og andre institusjoner. Mine forskningsspørsmål blir da:

- Hvordan kommer heteronormativitet til uttrykk i spesialpedagogikkens autoritative pensumtekster?
- Hvilke symbolske og ideologiske strukturer – knyttet til normalitet og avvik – bidrar faget dermed til å produsere og reproducere?

Innenfor denne avgrensningen er omdreiningspunktet det heteroseksuelle maskuline subjektet, da det er dette som ligger til grunn for konstruksjonen av normalitet i den vestlige kulturkretsen. Imidlertid har det postmoderne samfunnets kulturelle frisetting ført til en problematisering av tidligere grenser mellom det feminine og det maskuline. Dette har igjen ført til det som kan kalles en maskulinitetskrise (Lindberg, 2002:7). Mannskjønnnet har plutselig blitt synlig. Samtidig har makten liten interesse av å analysere seg selv og grunnlaget for det overtaket man har. Når menns dominans over kvinner kommer i søkelyset, framstår ikke denne dominansen som noe naturlig lenger. Dominansen må forklares. Dermed har det vokst fram en god del undersøkelser av hvordan maskulinitetsbegrepet produseres og reproduseres. Mot denne bakgrunnen ønsker jeg å studere normalitet med et spesifikt blikk på heteroseksualitet. Dette gjøres ut ifra antakelser om at enhver norm produserer avvik i den forstand at normen forutsetter ikke-normen (a/ikke-a), og at dynamikken mellom normalitet og avvik er basert på noen spesifikke utematiserte normative forutsetninger.

Vi som er vokst opp innenfor den vestlige kulturkretsen er naturligvis godt kjent med det rådende kjønnsystemet – uten å tenke over det. Vi blir blinde for de strukturene vi har på nært hold. Det kan derfor være nyttig å betrakte vårt eget kjønnsystem utenfra, ved å sette det i perspektiv. Dette gjør jeg i andre kapittel i denne oppgaven gjennom først å se det mannlige, transcendent subjektet innenfor vestlig tenkning i et historisk

¹ Begrepet interseksjonalitet er inspirert av det engelske begrepet "intersection", som betyr skjæringspunkt, veikryss. Begrepet ble introdusert på midten av 1990-tallet av den amerikanske jusprofessoren Kimberley Williams Crenshaw, i essayet *Mapping the margins*. Hensikten med begrepet er å sette søkelys på hvordan ulike maktforhold påvirker og skaper hverandre (Lindstad, 2005).

perspektiv. Dette er et viktig utgangspunkt for den type teori som denne analysen er basert på. Det dreier seg om det som med en fellesbetegnelse kalles ”*queer theory*”, eller ”skeiv teori”, som er den vanlige norske betegnelsen (Hellesund, 2001; Sullivan, 2003). Videre kommer jeg inn på feministisk standpunktteori, som var en direkte reaksjon på modernitetens subjektfilosofi. Innenfor denne teorien ble det tidlig skapt et skille mellom det man på engelsk kaller *sex* (biologisk kjønn) og *gender* (sosialt kjønn). Andre teoretikere har stilt spørsmål ved om det finnes noe utenfor den diskursive konstruksjonen av kjønn, og dette vil jeg eksemplifisere ved hjelp av andre kulturelle oppfatninger av kjønn og kjønnethet. For å forstå kjønnethet, oftest uttrykt som femininitet og maskulinitet, griper jeg fatt i begrepet ”*gender performativity*” (Butler 1999), som kan forstås som en kjønnsutfoldelse. Denne performativitetstenkningen omkring kjønn kan ses som en kritikk av, og et alternativ til, skillet mellom *sex* og *gender*, hvor skillet heteronormative forutsetninger står i sentrum. Dette teorimangfoldet danner grunnlaget for skeiv teori, som jeg gjør nærmere rede for i gjennomgangen av heteronormativitet.

Den teoretiske gjennomgangen danner basisen for den heteronormativiteten jeg fokuserer på når jeg går inn i en analyse av det empiriske materialet: utvalgt pensumlitteratur fra masterstudiet i spesialpedagogikk ved forskjellige utdanningsinstitusjoner i Norge og en innføringsbok i spesialpedagogikk skrevet for bachelornivå. Jeg gjør nærmere rede for dette utvalget i tredje kapittel, som omhandler forskningsprosessen.

I analysetilnærmingen tar jeg utgangspunkt i teori om diskurser, i all hovedsak basert på Ernesto Laclaus og Chantal Mouffes (2001) diskursforståelse. Denne forståelsen bygger igjen på Michel Foucaults (1999b) teori. I denne analysen av diskurser, som har et kritisk, konstruktivistisk fundament, er det sentralt å identifisere de selvfølgelige kategoriene som anvendes i forståelsen av verden eller virkeligheten. Det er de språklige kategoriene som gir oss tilgang til virkeligheten. Slik forsøker jeg å vise hvordan heteronormativitet skapes, gjenskapes og utbres i en spesifikk fagtradisjon hvor normalitet og avvik står sentralt.

I fjerde kapittel analyseres boken *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (Morken, 2006). Dette er en innføringsbok skrevet for bachelornivået innenfor spesialpedagogikk ved UiO. Boken er beregnet på studenter innenfor pedagogikk, lærere, førskolelærere og spesialpedagoger og alle som er opptatt av opplæring, inkludering, mangfold og normalitet. Temaet er forskjellige perspektiver på normalitet og avvik. Tematikken er spesialpedagogiske utfordringer i et moderne, flerkulturelt samfunn. Teksten viser til velferdsstatens vektlegging av alles rett til

opplæring og utdanning, som kommer til uttrykk i begreper som inkludering, likhet og likeverd (ibid).

I femte kapittel analyseres boken *Deconstructing special education and constructing inclusion* (Thomas & Loxley, 2001). Boken handler om tenkningen bak spesialundervisning², og er et forsøk på å utvide det spesialpedagogiske perspektivet til ikke bare å omfatte psykologi- eller sosiologiperspektiv. Boken framhever at mye av den teoretiske forståelsen bak spesialundervisning kan lede på ville veier. Det argumenteres for å tone ned innflytelse fra tidligere forståelse av spesialundervisning og for større tillit til egen kunnskap om læring og hva vi ønsker av skolen. Videre fremholdes det at skolen skal bli styrt av prinsipper som skal gjelde for alle deltakerne, og at disse prinsippene skal bygge på sannhetene til fortidens store læremestere, som Rousseau, Fröbel og Montessorri, ført videre av mellom andre John Dewey og Lev Vygotskij. Det er på grunnlag av disse teoretikernes enkle sannheter om undervisning, læring og tenkning at teksten vil konstruere inkludering (ibid). Boken brukes på flere av masterstudiene i spesialpedagogikk.

Boken *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (Gabrielsen, Oftedal, Dahle, Skaathun, & Gabrielsen, 2003) analyseres i sjette kapittel. Tema for boken er lese- og skriveutvikling og den oppmerksomheten dette området har fått etter de siste årenes nasjonale og internasjonale undersøkelser av lese- og skriveferdigheter. Målgruppene for boken er studenter som skal kvalifisere seg for å arbeide med grunnleggende lese- og skriveopplæring, ferdigutdannede lærere, førskolelærere og foresatte til barn som skal begynne i den norske grunnskolen (ibid). Boken blir også brukt på masterstudiet i spesialpedagogikk ved UiS.

Sosial kompetanse og problematferd i skolen (Ogden, 2002) blir analysert i sjuende kapittel. Så vidt meg bekjent, er denne boken pensumlitteratur på mastergrad i spesialpedagogikk ved alle de institusjonene som har dette utdanningstilbudet i Norge. Teksten viser til elevenes atferd som den største utfordringen i dagens skole. Atferdsproblemer i skolen beskrives som avvik fra normer for oppførsel i klasserom og skolemiljø. Boken ser på omfanget av fenomenet problematferd i skolen og hvordan denne atferden skal forstås. I lys av dette drøftes hvordan man kan sette i gang effektive tiltak for å redusere problematferd. Boken henvender seg til lærere og studenter i lærerutdanning, pedagogikk og psykologi, og til andre yrkesgrupper og foreldre (ibid).

² Teksten bruker begrepet "special education" ikke bare om undervisning i spesialskoler, men også for å betegne de prosedyrene og systemene man ofte finner i den tradisjonelle (mainstream) skolen, som ekskluderer visse barn.

I åttende kapittel analyseres boken *Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler* (Pedersen, 2006). Dette er en bok som er basert på empirisk forskning fra flere prosjekter, og som tematiserer normative spørsmål knyttet til politikken rundt rusmiddelbruk blant ungdom, ifølge bokens ”vaskeseddel”. Boken er en sosiologisk studie som brukes som pensumlitteratur blant annet på Institutt for spesialpedagogikk i Oslo. Den blir også benyttet på andre studier enn masterstudiet i spesialpedagogikk. Grunnen til at jeg tar med denne boken, som ikke springer ut av det spesialpedagogiske fagfeltet, er at den kan stå som representant for en god del pensumlitteratur som hentes inn fra andre disipliner. Denne boken ble første gang utgitt i 1998, og kom i ny utgave i 2006. Den andre utgaven skal, ifølge bokens ”vaskeseddel”, være grundig gjennomarbeidet og oppdatert, med nyere forskning og teoretiske bidrag, men basert på mye av det originale materialet til den første utgaven (ibid). I denne teksten konsentrerer jeg meg om de beskrivelsene som blir gitt av informantene i bokens empiriske materiale. I tillegg analyserer jeg bokens bildebruk som del av teksten.

Niende kapittel inneholder begynnelsen av Foucaults tiltredelsesforelesning ved Collège de France i 1970, kalt *Diskursens orden* (1999a). Dette sitatet skal fungere som et lite hvilekjær før studiens avsluttende diskusjon.

I tiende kapittel brukes Foucaults diskursforståelse som inngang til en diskusjon av de dominerende funnene i analysen av pensumtekstene. Her trekkes linjene mellom den heteronormativiteten analysene baseres på, de viktigste funnene i den autoritative pensumlitteraturen og de strukturerende prinsipper for det spesialpedagogiske fagfeltet: skjæringspunktet mellom normalitet og avvik. Videre trekker jeg fram et eksempel fra den eneste forskningen jeg kjenner til som kombinerer inkluderende pedagogikk og kjønn. På bakgrunn av diskusjonen i kapittelet ser jeg til slutt på hva som kan være fruktbare temaer for oppfølging i fortsettelse av studien.

2 Fra det mannlige subjektet til heteronormativitet

Ved analyser av institusjonalisert, normativ heteroseksualitet dreier det seg som oftest om hvilken rolle heteronormativiteten spiller i regulering av homoseksualitet og hvordan homoseksualitet får sin mening i relasjon til heteroseksualitet (Jackson, 2006:105). Hvilken påvirkning heteronormative systemer har på heteroseksualitet har imidlertid ikke kommet like mye i søkelyset, selv om feministisk teori de siste tiårene har analysert hvordan heteronormativitet påvirker livet til heteroseksuelle. Ved å gjøre dette har man avdekket at

den institusjonaliserte, normative heteroseksualiteten virker regulerende på de personene som befinner seg innenfor dens grenser, såvel som å marginalisere og sanksjonere de som befinner seg på utsiden.

I dette kapitlet tar jeg for meg begrepet heteronormativitet ved først å se på modernitetens subjektfilosofi. Innenfor subjektfilosofien assosieres det mannlige med et universelt subjekt, og det kvinnelige konstrueres som underlegent det mannlige. Videre gjøres det rede for feministisk standpunktteori, som var en reaksjon på den universaliserende tenkningen rundt det mannlige subjektet. Til grunn for denne teorien ligger en feministisk bevegelse som tok form av universalisering av bestemte kvinnelige erfaringstyper.

Sentralt i kritikken av feministisk standpunktteori er mangelen på en problematisering av skillet mellom *sex* og *gender*, eller biologisk og sosial kjønn. For å se på ulike måter å organisere kjønn på, inntar jeg et krysskulturelt perspektiv. Dette perspektivet leder til å betrakte kvinners antatte universelle underordning som en historisk, kulturell og politisk konstruksjon.

Som et alternativ til skillet mellom *sex* og *gender* utviklet det seg på slutten av 1980-tallet en skeiv teori (*queer theory*). Sentralt i denne teorien står tolkningen av kjønn som en sosial utfoldelse, hvor heteronormativiteten utgjør de diskursive reglene. Innenfor denne heteronormative orden ses *femininitet* som den prosessen hvor kvinner kjønnnes i et vekselspill mellom subjekt og omgivelser. Tilsvarende ses maskulinitet som den prosessen hvor menn kjønnnes. Disse prosessene danner grunnlaget for den heteronormativiteten jeg fokuserer på, både som teoretisk begrep og analytisk grep, i denne studiens analyse av utvalgt pensumlitteratur.

2.1 Subjektfilosofi

En klassisk og premoderne patriarkalsk maktmodell handler om et ”naturlig” hierarki hvor fedre står over sine sønner. Likeledes handler det om et ”guddommelig” hierarki hvor konger står over sine undersåtter, på samme måte som Adam fikk herredømme over Eva og derigjennom etablerte den første guddommelige orden på jorden (Colebrook, 2004:104ff). En slik kosmologi forutsetter at mennesket hører til i naturens orden. Det er ikke menneskene som skaper og representerer den politiske orden, de er underordnet naturlovene. Hvis mennesket derimot, som et tankeeksperiment, ikke hører til i naturens orden – ikke er laget av den samme substansen som resten av den verden man kan iaktta, men er frittstående personligheter – vil det ikke kunne finnes et naturlig hierarki. Da må

orden skapes og forklares gjennom subjektets møte med en verden av meningsløs materie. Et slikt perspektiv står sentralt i forståelsen av det moderne mennesket, hvor mennesket står i sentrum.

Det er imidlertid lang tradisjon i vestlig tenkning for å utelukke kvinnen fra allmenne borgerrettigheter. Så selv i det moderne samfunnet, etter at kvinnen formelt er inkludert i rettsordenen og tilkjent lik verdi som mannen, fortsetter forestillinger om kvinnen som mannens underlegne motsetning å være operative, om enn indirekte, skjult i praktiske forordninger. Dette forholdet gjelder ikke bare blant folk flest, men også innenfor vitenskap og filosofi. En av de viktigste kildene til debatt er at vår kultur har etablert en solid motsetning mellom det feminine og det rasjonelle (Braidotti, 1997:92). Det feminine har gjennom tidene blitt beskrevet i form av natur, lidenskap, følelser og det irrasjonelle. Det maskuline på sin side har blitt forbundet med kultur, fornuft, ånd og kreativitet.

Tidlige moderne teoretikere hadde en formening om at selv om makt gikk forut for slektskap og relasjoner, var relasjonen mellom kjønnene en naturlig følge av menns og kvinners kropp (Colebrook, 2004:105). Menn hadde ikke makten på grunn av en guddommelig orden lenger, og således representerer denne forestillingen et brudd med klassisk, premoderne patriarkalsk orden. Nå var det familien i seg selv som utviklet en egen orden. Denne orden ble rettferdiggjort på grunnlag av menns og kvinners kropp. Dette moderne patriarkatet situerte altså faren som familiens overhode. Maktstrukturene ble ikke lenger gitt i form av tradisjoner eller en evig orden, men ble skapt gjennom en balanse i sosiale relasjoner.

Bilton m.fl. (2002:27ff) trekker fram noen prosesser som kjennetegner inngangen til moderniteten, som industrialisering, rasjonalitet, vitenskap og teknologi, samt framveksten av nasjonalstaten. Disse prosessene ga mannen privilegier i form av å kunne gå ut i arbeidsmarkedet og delta i det økonomiske og offentlige livet gjennom lønnsarbeid. Arbeidet var altså lønnet, det fant sted utenfor hjemmet, det var styrt av klokken og det var hovedsaklig utført av menn (ibid:141). Husholdet mistet dermed mye av sin betydning i produksjonen, og følgelig mistet husholdet mye av sin status. Dette skillet mellom hjem og arbeid – privat og offentlig sfære – hadde dermed store konsekvenser for forholdet mellom kjønnene og kjønnsideologien. Mange kvinner ble isolert i den private sfæren, hvor det var forventet at de tok seg av barn og hushold. Kjønsrollene ble således forsterket.

Hvis vi tar utgangspunkt i moderne politisk ideologi (herunder liberal og republikansk politisk filosofi) er det ikke slektskap og avstamning som anses som limet i samfunnet, men en forestilt likhet mellom mennesker. Det er snakk om en felles identitet

på et abstrakt nivå, i form av et universelt, ahistorisk, transcendent subjekt. Like rettigheter for mennesker beror på denne forestillingen om at alle mennesker er like bak masken av forskjeller (Gressgård, 2004: 119). Innenfor denne rammen betraktes konkrete, partikulære egenskaper og identiteter som mangler ved det universelle subjektet, fordi ethvert kjennetegn markerer gapet til det ideelle mennesket, til mennesket med stor M. Det kvinnelige er en slik forskjellsmarkør – en partikulær egenskap ved mennesket – og derfor anses kvinnelighet som en mangel ved det universelle subjektet (Young, 2005:5).

Grunnen til at det mannlige ikke betraktes som en mangel på samme måten er at det mannlige representerer det kultiverte, åndelige og overskridende aspektet av menneskelig liv, og står således i samband med det universelle. Det mannlige assosieres med en overskridelse av de aspektene som knytter mennesket til den dyriske naturen (se Clack, 2002). I sentrum for overskridelsen står kontroll og undertrykking av det som assosieres med natur, altså det kvinnelige. Mannen anses som det faste og bæreren av fornuft og rasjonalitet, mens kvinnen assosieres med det ustabile og ukjente. Kvinnen er således et mystisk fraværende vesen som gir fullstendig eksistens til det maskuline, vitende subjekt gjennom sin mangel på en indre logikk, substans og ånd (Braidotti, 1997; Waage, 1998:25). Idealiseringen av rasjonalitet er således sammenfallende med idealiseringen av maskulinitet, mens det feminine som påpekt anses som en mangel – på rasjonalitet. Dette betyr at det kvinnelige konstrueres som underlegent det mannlige, på basis av at det universelle subjekt er inkorporert i det mannlige subjekt. Resultatet er en fundamental fallosentrisme i kombinasjon med en fundamental logosentrisme, ettersom maskulinitet assosieres med fornuft/rasjonalitet (logos) i moderne, vestlig tenkning. Vi står overfor en *fallogosentrisme*.

Dermed kan vi si at subjektfilosofien kjennetegnes av forestillingen om det angivelig universelle, nøytrale, mannlige subjektet. Spørsmålet blir da om – og på hvilken måte – denne forestillingen kommer til uttrykk i pensumtekstene.

2.2 Feministisk standpunktteori

Feministisk standpunktteori er et oppgjør med denne universaliserende tenkningen og dens utematiserte forutsetninger om det nøytrale, borgerlige, mannlige middelklassesubjektet. Til grunn for feministisk standpunktteori ligger erfaringsbegrepet. Individets eierskap til egen erfaring var en hjørnestein i politisk teori i England på 1700-tallet. Det var bare borgerskapet, i all hovedsak hvite menn, som ble antatt å ha bred nok erfaring, og deres erfaring ble ansett å være den ”riktige”. Denne politiske arven ligger også til grunn for

nåtidens analyser av erfaring, og assosiasjonen mellom erfaring og individualitet ble reproduisert i 90-årenes britiske konservative dogme, som anerkjente individualitet kun som klasse- og rasespesifikke verdier, reservert for dem som enten gjennom fødsel eller innsats hadde rett til å være seg selv (Cohen i Skeggs, 1997:24).

På 1960- og 70-tallet vokste det fram feministiske bevegelser som kjempet for å skape rom for kvinners erfaringer. Disse erfaringene ble ansett som grunnlaget for feminisme, siden feminismen startet i det øyeblikket kvinnene begynte å fortelle hverandre om sine erfaringer, hevder Teresa de Laurentis (i *ibid*: 24-5). Ved diskusjoner om felles erfaringer kunne kvinnene formulere en ny måte å se ting på, og derigjennom kunne de tolke tidligere erfaringer på nytt. Det var denne dialektiske prosessen som preget utviklingen av en feministisk standpunktteori, hvor forholdet mellom erfaring og tolkning var gjensidig avhengig av hverandre. Det var gjennom forsøk på å utfordre de universelle antakelsene som var laget ut fra beskrivelser av mannlig erfaring, altså det som ble oppfattet som objektiv kunnskap, at erfaringsbegrepet fikk gyldighet for feministene.

Den feministiske standpunktteorien utviklet således en dynamikk som gikk ut på å kjempe for egen legitimitet og et institusjonelt rom slik at feminister kunne snakke med hverandre i stedet for å bruke krefter og energi på å utfordre maskulin kunnskap. Men i dette arbeidet med å vise hvilken forskjell kjønn utgjør, kom feminister til å tone ned betydningen av andre dimensjoner, slik som etnisitet, seksualitet og klasse (Bordo, 1990). Slik ble det bygget feministiske teorier basert på den heteroseksuelle, hvite middelklassekvinnen, på samme måte som teorier gjennom den moderne epoken hadde bygget på den heteroseksuelle, hvite middelklassemannen.

Forståelig nok vokste det fram en feministisk selvkritikk i kjølvannet av denne skjevheten. Kritikken ble initiert av blant andre svarte kvinner, underprivilegerte kvinner og lesbiske, som opplevde at feministisk teori overså deres kultur og historie (*ibid*). Gjennom å kople sammen den feministiske teoretiseringen direkte med kvinners erfaring, ignorerte feministisk standpunktteori de mange forskjellene mellom kvinner. Den feministiske standpunktteorien reduserer kunnskap til en formel som sier at ”å være er å vite”, altså en *insider epistemology*, hvor ontologi er lik epistemologi (Skeggs, 1997:26). Dermed står den feministiske standpunktteorien i fare for å skape et hierarki gjennom å gi autoritet til visse grupper og bringe andre til taushet.

Den feministiske standpunktteoriens oppgjør med den borgerlige subjektfilosofien tok altså selv form av universalisering og essensialisering av bestemte erfaringstyper. Men teorien må ses i lys av at den forsøkte å skaffe kvinner plass på den akademiske agendaen

gjennom å hevde at det fantes en universell undertrykking av kvinner. Vi kan heller ikke se helt bort fra erfaring som grunnlag for utvikling av en feministisk teori. Erfaring kan ses som en måte å forstå hvordan kvinner inntar begrepet ”kvinne”, en kategori som er klassebetinget, etnisk betinget og skapt gjennom maktrelasjoner og gjennom kamp på forskjellige arenaer. Erfaring må imidlertid ikke ses som det eneste grunnlaget for kunnskap eller som en måte å avdekke ekte og autentiske ”kvinner” på. Kunnskap er situert, den skapes av personer med varierende kulturell kapital, lokalisert i varierende maktrelasjoner. Det *er* en forbindelse mellom det ontologiske og det epistemologiske, men denne forbindelsen er ikke fastlåst (de Laurentis i Skeggs 1997: 27-8).

Kan den feministiske standpunktteoriens forestillinger om noe essensielt kvinnelig spores i pensumtekstene?

2.2.1 Skillet mellom ”sex” og ”gender”

Den feministiske standpunktteoriens analyse av kjønn kan kritiseres for å mangle en viktig dimensjon, nemlig en problematisering av det fastgrodde skillet mellom *sex* og *gender* (Moore, 1994:12). *Sex* refererer vanligvis til biologisk kjønn/anatomi, karakterisert ved blant annet kjønnsorganer, gener og hormoner. Biologisk kjønn antas å utgå fra naturen, slik at skillet mellom kvinner og menn gjøres ut fra naturlige, universelle karakteristika. *Gender* refererer på sin side til den sosiale, kulturelle og psykologiske konstruksjonen av kategoriene maskulinitet og femininitet. Sosialt kjønn framstår da som noe man ”trer ned over” de biologiske kjønnsforskjellene.

Mange kjønnsforskere hevder at vi ikke kan ta biologisk kjønn for gitt, at dette også må ses som en konstruksjon (jf Butler, 1999; Moore, 1988, 1994; Young, 2005). Et krysskulturelt perspektiv – som gjør det mulig å sammenlike forskjellige kulturer – kan få oss til å se at det finnes mange forskjellige måter å forstå kjønn og seksualitet på (Moore, 1988, 1994; Nanda, 2000). Men før jeg går nærmere inn på dette temaet, kan det være viktig å presisere hva som ligger i begrepet seksualitet i denne sammenheng.

Seksualitet, slik det ofte brukes, refererer til erotiske lyster/begjær, seksuelle praksiser eller seksuell orientering (Nanda, 2000:5). Det er imidlertid verdt å merke seg at den moderne vestlige oppfatningen av seksualitet bare er én av mange oppfatninger. Og vi kan ikke uten videre overføre denne til andre kulturer. I Vesten identifiserer man folk som heteroseksuelle eller homoseksuelle, i et opposisjonsforhold – altså som gjensidig utelukkende kategorier: Enten orienterer man seg mot det samme, eller det motsatte kjønn. Og her snakker vi om biologisk kjønn. Å orientere seg mot begge er selvsagt også en

variant, men opposisjonen hetero-homo og mann-kvinne er like fullt til stede som strukturerende ramme – som forståelseskategorier – innenfor den vestlige kulturkretsen.

Det er ikke før på 1850-tallet at man begynte å tenke i kategoriene homo/hetero i vestlig kultur. Før denne tiden var det ikke avgjørende hvilket biologisk kjønn man hadde sex med, men hvordan man hadde sex. Det var skillet mellom aktiv og passiv rolle som var avgjørende for om det var akseptabelt eller ikke, det vil si at det var skillet mellom aktiv og passiv rolle i sexakten som avgjorde om det var akseptabelt (Weeks, 2003). Det ble ansett som naturlig at en mann hadde sex med en kvinne for så vidt som mannen var den aktive, penetrerende part. Det ble også ansett som naturlig at to menn hadde sex, så lenge den eldste mannen, som aldersmessig hadde høyest status, var den aktive, mens den yngste, med lavere status, var passiv og underordnet. Dersom man derimot byttet om på det, og den med høyest status tok den passive rollen, var det ikke lenger akseptabelt, for da ble sexen ansett som unaturlig.

Begrepet seksualitet er i seg selv et moderne, vestlig produkt. På midten av 1800-tallet begynte man, sterkt influert av Darwins evolusjonstenkning og europeisk borgerlig kultur, å vektlegge opposisjonen mellom kvinnelig og mannlig, både biologisk og sosialt. Tanken var at denne opposisjonen var fordelaktig for reproduksjonen. Det sto så å si om menneskeartens overlevelse. Normal seksualitet var tiltrekningen mellom motsetninger, og det var først *da* man begynte å dele inn befolkningen i homo og hetero. Homoseksuelle ble ansett som degenererte eller syke helt fram til siste halvdel av 1900-tallet, godt hjulpet av nasjonalistiske strømninger, nazismen i særdeleshet (jf. Linke, 1999; Mosse, 1985). Seksualitet var primært noe man var, altså en identitet eller et karaktertrekk, og ikke noe man gjorde, uavhengig av personlighet (Foucault, 2001)³. Selv om det innenfor vestlig kultur finnes flere kategorier for å klassifisere kjønnsvariasjon, deriblant transvestitter, transseksuelle, transkjønnede og interkjønnede, bygger alle disse kategoriene på det samme tankesettet – den vestlige biologiske tokjønnsmodellen (Nanda, 2000).

I noen kulturer, som i nordamerikanske indianersamfunn, er seksualitet derimot underlagt kjønnsroller. I andre kulturer kan seksualitet være definerende for kjønn. Det er også slik at det å undertrykke seksualitet, eller det å avstå fra sex, kan være definerende for kjønnsidentitet. Poenget er at forholdet mellom kjønn og seksualitet varierer, men at det er snakk om variasjoner over et tema (Nanda, 2000). På bakgrunn av dette kan vi hevde at

³ I tråd med Foucault (Gordon, 1980) antyder Butler (2001:333) at identitetskategorier ofte fungerer som verktøy for regulerende systemer, enten i form av normaliserende kategorier som har en underordnende struktur, eller et samlingspunkt for stridspørsmål vedrørende den samme underordningen.

forholdet mellom kjønn og seksualitet ikke kan fastslås på forhånd, men at det må utforskes innenfor en historisk, kulturell og politisk ramme. De fleste – ja, kanskje alle – kulturer har imidlertid det til felles at kjønn og seksualitet er sentrale elementer i samfunnsformasjonen, og slik er kjønn og seksualitet sentrale kategorier for forståelsen av kultur og samfunnsorganisering, inkludert normative forestillinger om hva som er godt og riktig med hensyn til fellesskap eller samfunnsorganisering. Dette kommer ofte til uttrykk som ”samfunnets moral” eller – i mer ekstreme tilfeller – som samfunnets eller befolkningens hygiene/renhet.

Den sentrale rollen kjønn og seksualitet har i samfunnsformasjonen nødvendiggjør en problematisering av de utematiserte, normative forutsetningene som bidrar til at noe betraktes som naturlig og dermed universelt hva gjelder kjønn, seksualitet, familie og slektskap. I vestlig kultur er det våre ideer om kjønn (ikke kroppene som sådan) som gjør at vi insisterer på at folk er enten kvinner eller menn (Bilton et al., 2002). Denne prosessen med å tilskrive folk et kjønn, kalles kjønnsattribuering i faglitteraturen.

Spørsmålet blir da om en slik utematisert, normativ forutsetning om et fastgrodd skille mellom biologisk og sosialt kjønn, hvor det biologiske kjønn ligger til grunn for det sosiale kjønn, kommer til uttrykk i den utvalgte pensumlitteraturen. Uttrykker pensumtekstene en forestilling om seksualitet som identitet eller særtrekk ved personer, eller en forestilling om at seksualitet defineres av seksuelle handlinger og begjær?

2.2.1.1 Kvinners antatte universelle underordning

Selv om krysskulturelle studier kan danne basis for den feministiske posisjonen om at kjønn er sosialt konstruert og ikke biologisk gitt, kan krysskulturelle variasjoner i den sosiale konstruksjonen av kjønn ikke forklare kvinners universelle underordning (Moore, 1994:10). Antropologien har utviklet to sammenliknende teorier for å bøte på dette. Den første hevder at kvinner overalt blir assosiert med natur, delvis som et resultat av deres reproduktive funksjon, mens menn blir assosiert med kultur. Det blir antydning at nedvurderingen av natur i forhold til kultur overalt ligger til grunn for det hierarkiske forholdet mellom menn og kvinner. Den andre teorien understreker at kvinner er underordnet menn fordi de er lenket til hjemmets sfære, som en konsekvens av deres rolle i reproduksjon og omsorg for barn, mens menn blir assosiert med den offentlige sfæren i samfunnslivet. Begge disse teoriene kan imidlertid ses i sammenheng med subjektfilosofien, og dermed som etnosentriske (ibid:11). Kategoriene natur, kultur, offentlig og privat kan anses å være historiske og kulturelle konstruksjoner i seg selv, og de

overensstemmelsene som trekkes mellom disse kategoriene og kjønnskategoriene kan dermed ikke være universelle. Det som imidlertid er viktig i forhold til disse to teoriene om kvinners underordning er at de prøver å gi sosiale forklaringer på kvinners posisjoner i samfunnet, ifølge Moore (ibid:11). Men utgangspunktet for begge teoriene er at det biologiske og det sosiale er atskilt. At de tar for gitt skillet mellom *sex* og *gender* åpner dem for kritiske nytolkninger som utfordret forestillingene om den universelle kategorien ”kvinne”, og antakelsen om en underliggende likhet i alle kvinners eksistens. Mange etterlyser kulturelle og historiske analyser. De mener at selv om man kan finne likheter mellom godt spesifiserte situasjoner, kan man aldri klare å forutsi effektene av interseksjonaliteten mellom for eksempel etnisitet, klasse og kjønn. Denne kritikken kan ses som en generell kritikk av universaliserende teorier, metafortellinger og totaliserende typologier, en kritikk som ligger til grunn for nyere feministisk teori og kjønnsforskning, slik som skeiv teori.

2.3 Skeiv teori

Som et alternativ til skillet mellom *sex* og *gender* har Judith Butler (1999), som er en av de fremste talspersonene for skeiv teori, utviklet en tolkning av kjønn som performativt. Ifølge denne tolkningen er kjønn en sosial utfoldelse, som skapes og gjenskapes i institusjonaliserte praksiser (ibid:33). De diskursive institusjonaliserte reglene for heteroseksualitet lager kjønnede forestillinger som mennesker gjentar og henviser til. Innenfor en slik forståelse er kjønn verken naturlig eller medfødt, men en sosial konstruksjon som er hensiktsmessig for spesielle formål eller institusjoner. Kjønn er den performative effekten av gjentatte handlinger. Disse handlingene, som læres og repeteres innenfor svært strenge regulative rammer, skaper vel å merke en illusjon om en medfødt og stabil kjerne. Performativitet må imidlertid ikke forstås som at kjønn er et individuelt valg eller en konstruksjon man kan ikle seg. I tråd med Foucaults tenkning ses performativitet som en nødvendig forutsetning for subjektet. Selvet blir konstituert i og gjennom handlinger. Det finnes ikke et opprinnelig selv i forkant av handlingene – et selv som er årsaken til handlingene (Sullivan, 2003:41).

Poststrukturalistiske teoretikere, som Foucault (gjengitt i ibid:39), hevder at det ikke finnes objektive og universelle sannheter, men at bestemte former for kunnskap, og de formene for væren som de skaper, blir normalisert gjennom bestemte kulturelle og historiske forståelser. Sagt på en annen måte er heteroseksualiteten, ifølge dette perspektivet, en historisk, kulturell og politisk spesifikk effekt av kunnskap og makt.

Dermed vil også den dominante posisjonen heteroseksualitet har, kunne bestrides og være åpen for forandring. I sitt trebindsverk, *Seksualitetens historie*, analyserer Foucault (1999c; 2001; 2002) hvordan diskursive praksiser konstruerer seksualitet, og hvordan normaliserende diskurser konstituerer forskjeller ut ifra en ideell norm. Det er denne typen logikk som ligger til grunn for og legitimerer en bestemt form for seksualitet som norm og annen seksualitet som avvik fra normen.

Denne oppmerksomheten rundt subjektivitetens heterogene og konstruerte karakter har banet vei for skeiv teori. Det som blant annet kjennetegner skeiv teori, er at den ikke skiller mellom biologisk og sosialt kjønn. Snarere retter den søkelyset mot skillet mellom kjønn (mann/kvinne) og kjønnethet (maskulinitet/femininitet). Imidlertid er skeiv teori vanskelig å definere presist og avgrense nøyaktig, siden begrepet brukes på mange forskjellige måter av samtidens teoretikere og aktivister. På samme måten som feministiske og poststrukturalistiske teoretikere har utviklet en mengde kritiske responser på liberal humanisme som til tider kan stå i motsetning til hverandre og konkurrere innbyrdes, rommer skeiv teori et mangfold av tilnærminger som dels overlapper, og dels kolliderer. Imidlertid er det ”familielikheter” mellom skeive teoretikere.

Begrepet ”skeiv” i denne sammenhengen er per definisjon alt som er på kant med det antatt normale, det legitime, det dominerende, og refererer nødvendigvis ikke til noe spesielt (Sullivan 2003:43). ”Skeiv” posisjonerer seg vis-á-vis det normative, og beskriver nye forståelsesmåter som man på forhånd ikke kan ane rekkevidden og omfanget av.⁴ Skeiv teori er konstruert som en rekke vage og udefinerbare praksiser og (politiske) posisjoner som har potensiale til å utfordre normative kunnskaper og identiteter. Siden

⁴ Dette synet deles av mange, som for eksempel skriver at begrepet ”skeiv” definerer en radikal problematisering av sosiale og kulturelle normer, forstillinger om kjønn, reproduserende seksualitet og familie. Andre tilføyer at skeiv teori ikke bare er ny vin på gamle flasker, men bærer i seg muligheten for nye meninger, nye måter å tenke på og nye måter for politisk handling. For andre indikerer begrepet ”skeiv” en identitet som beskriver homofile, lesbiske, biseksuelle, drag-artister, transvestitter og transseksuelle. På den måten fungerer begrepet noen ganger som ny vin på forannevnte gamle flasker. Problemet med en slik anvendelse av begrepet er at den på ingen måte dekonstruerer den humanistiske forståelsen av subjektet, i tillegg til at den dekker over forskjeller mellom for eksempel lesber og homser, transseksuelle og transvestitter, og ignorerer forskjeller som følge av klasse, rase, alder og andre operative forskjellsmarkører. Nok en gang blir seksualitet antatt å være en enhetlig og ensrettende faktor. Det kan nok innimellom være politisk hensiktsmessig å bruke et slikt samlebegrep for å understreke en type skeiv solidaritet, men faren er at man framstår som en eneste stor, skeiv familie (Sullivan, 2003:45).

”skeiv” er en posisjonering mer enn en identitet, er den ikke forbeholdt lesbiske og homofile, men kan inntas av enhver som føler seg marginalisert på bakgrunn av seksuell praksis. Det er gjennom skeiv teoris problematisering av utematisert, normativ heteroseksualitet at heteronormativitet som begrep har oppstått.

Butler (1999) stiller seg kritisk til den måten feminismen har forstått forholdet mellom biologisk og sosialt kjønn på. Hun går i rette med feministisk teori som har etablert en obligatorisk kopling mellom biologisk kjønn, sosialt kjønn og begjær. Denne koplingen bygger på følgende resonnement: Fra naturens side eksisterer et mannlig kjønn og et motsvarende kvinnelig kjønn, og i forlengelsen av disse har det oppstått en synkron kjønnsstruktur av kulturelt konstruerte forestillinger om det ”maskuline” og det ”feminine”. Hvert kjønn er så utstyrt fra naturens side med et heteroseksuelt begjær, der kjønnene instinktivt tiltrekkes av det motsatte kjønnnet. Gjennom grundige analyser sporer Butler koplingen tilbake til et maktpolitisk system som søker å opprettholde en illusjon om kjønnets indre kjerne. Denne koplingen gjør det mulig å diskursivt kunne regulere seksualiteten innenfor heteroseksualitetens obligatoriske rammer for femininitet og maskulinitet.

I hvilken grad, og eventuelt på hvilken måte kommer de ovenstående koplignene mellom henholdsvis biologisk kjønn, sosialt kjønn og begjær til syne i den utvalgte faglitteraturen? Finnes det ansporinger til alternative teoretiske forklaringer på forholdet mellom kjønn i pensumtekstene?

2.3.1 Femininitet

Femininitet kan ses som den prosessen hvor kvinner kjønnnes og blir spesifikke typer kvinner. Denne prosessen ses da som en vekselvirking mellom subjektet og dets omgivelser (Skeggs 1997:99). Femininitetsidealet som preger vestlige samfunn, kan sies å ha sine røtter i borgerlig kultur og nasjonalisme på 1800-tallet, og kan således sies å være konstruert på bakgrunn av blant annet etnisitet, klasse, alder og kjønn. Hvit middelklasse-femininitet framstår som idealet, med respektabilitet i fokus. I motsetning til dette står svarte og hvite arbeiderklassekvinner, som blant annet kodes som seksuelt avvikende. Femininitet konstrueres i kontrast til seksualitet, slik at de seksualiserte arbeiderklassekvinnene anses for å mangle femininitet (jf Linke, 1999; Mosse, 1985; Skeggs, 1997). På den måten framstilles arbeiderklassekvinnene som avvik fra kjønnsideologien, som vulgære, ikke-respektable. Slik utgjør heteroseksualiteten rammen for definisjonen av moderskap og ekteskap. Med andre ord er heteroseksualitet som normativt ideal

institusjonalisert gjennom familien. Alle samfunnsborgere berøres derfor av heteroseksualiteten som organiserende system, også de som definerer seg som homo eller på andre måter motsetter seg heteroseksualiteten. Heteroseksualitet viser til den ”korrekte” formen for seksualitet, men i tillegg er det påkrevd at man har riktig alder, rett hudfarge og rett klasse for å være ansett som respektabel (Skeggs, 1997).

Finner vi forestillinger om femininitet – i form av respektabel middelklasse-femininitet – i pensumtekstene?

2.3.2 Maskulinitet

Begrepet ”hegemonisk⁵ maskulinitet” ble formulert på 1980-tallet, og har hatt stor innflytelse på den etterfølgende tidens tenkning rundt menn, sosialt kjønn og sosiale hierarkier. Det ble introdusert av Robert W. Connell (2005:829), og dreier seg om skillet mellom kulturelt dominerende og underordnede eller marginaliserte maskulinitetspraksiser. ”Hegemoni”-begrepet var aktuelt å bruke i den forbindelse for å knytte maskulinitet til dominante kulturelle idealer, som vel å merke ikke behøvde å være i overensstemmelse med flertallet av menns praksisformer. Samtidig viste begrepet til en innbyrdes strid mellom forskjellige maskulinitetskonstruksjoner – altså normative/ideologiske forestillinger om maskulinitet – om hvilken maskulinitets-konstruksjon som skulle ha makt til å definere hva maskulinitet er. Dette innebar også at maskulinitetsbegrepet ble sett på som historisk foranderlig, ved at det hele tiden ville være andre maskuliniteter som kunne konkurrere om hegemoniet (Connell & Messerschmidt, 2005:832). Begrepet hegemonisk maskulinitet korresponderer således på grunnleggende vis med feministisk teori som nettopp viser til kjønn som sosialt konstruert og dermed foranderlig.

Flere feltstudier har avdekket et mangfold av maskuliniteter, både innenfor skolen, på arbeidsplasser og i samfunnet forøvrig (Willis, Cockburn, Herdt og Hunt i *ibid*:842). Hegemonisk maskulinitet anses som normativt dominerende fordi den konkretiserer den mest respekterte måten å være mann på. Det handler om respektabel maskulinitet på samme måte som det ovenfor er vist til feministisk respektabilitet. Den hegemoniske maskuliniteten forutsetter at alle andre menn skal posisjonere seg i forhold til den. Ideologisk legitimerer den en underordning av kvinner. Hegemonisk maskulinitet innebærer ikke voldsmheter, men den gir overtak i form av styrke gjennom kultur,

⁵ Connell og Messerschmidt (2005) viser til Gramscis bruk av begrepet hegemoni. Gramsci hevdet at den vesteuropeiske arbeiderklassen hadde mistet sin klasses tilhørighet og kulturelle identitet gjennom å ta opp i seg den borgerlige ideologien og kulturen. På den måten kunne borgerskapet opprettholde sitt politiske og kulturelle hegemoni, og de grunnleggende klasses motsetningene forble usynlige (SNL, 2005-07c).

institusjoner og overbevisninger. Begrepet defineres således i form av logikken i en patriarkalsk kjønnsforståelse. Hegemonisk maskulinitet oppstår under spesifikke forhold, og er dermed også åpen for historisk forandring. Med andre ord er hegemoniet noe det kjempes om, slik at gamle former kan erstattes av nye (ibid:833).

Flere har imidlertid stilt seg kritiske til begrepets opprinnelige utforming (Petersen, Collier og Donaldson i ibid:836-45). Denne kritikken har blant annet dreid seg om begrepets dikotomiseringen av menns og kvinners erfaringer innenfor forskning og populærlitteratur. Det finnes en tendens innenfor mannsforskningen til å anta at det finnes atskilte sfærer for kjønnene. Dermed anses kvinner som lite relevante for analyser, og maskulinitet analyseres ved bare å se på menn og deres innbyrdes relasjoner (Brod i ibid: 837). Videre kritiseres begrepet for å overse at det finnes to former for hegemoni, både en intern og en ekstern (Demetriou i ibid: 844). Den eksterne formen for maskulinitet refererer til menns institusjonaliserte dominans over kvinner, og den interne til det sosiale overtaket en gruppe menn har over andre menn. I tillegg har underordnede og marginaliserte grupper ikke blitt oppfattet å ha innvirkning på konstruksjonen av hegemonisk maskulinitet.⁶

Hegemonisk maskulinitet er altså ikke nødvendigvis den dominerende formen for maskulinitet. Kan maskulinitetene som beskrives i pensumtekstene ses i lys av begrepet hegemonisk maskulinitet eller er det andre former for maskulinitet som trekkes fram?

2.4 Heteronormativitet som teoretisk begrep

Slik det går fram av det ovenstående, henspiller både respektabel femininitet og hegemonisk maskulinitet på normativ heteroseksualitet. Struktureringen av kjønn ut fra normativ heteroseksualitet handler om institusjonelle og ideologiske realiteter som privilegerer heteroseksuelle praksiser (Young, 2005:24). Det handler om utformingen av og konsekvensene av lovverk og politikk både i offentlige og private institusjoner som fordeler posisjoner og goder. Likeledes handler det om struktureringen av undervisning og massemedia i tråd med disse institusjonene, og alle de antakelsene mennesker møter hverandre med i hverdagen. Slike sosiale kjensgjerninger har konsekvenser for mange

⁶ Det blir hevdet at begrepsliggjøringen går glipp av en "dialektisk pragmatisme" som ligger i maktdynamikken i indre hegemoni, hvor hegemonisk maskulinitet tar opp i seg det som kan være pragmatisk nyttig fra andre maskuliniteter for å kunne fortsette dominansen. En slik tilnærming fører til et annet syn på historiske forandringer av maskulinitet. Hegemonisk maskulinitet tilpasser seg ikke bare endrede historiske forhold. Snarere er det slik at den hegemoniske maskuline sammenslutningen er en hybridisering som, gjennom å ta til seg forskjellige elementer, blir i stand til å rekonfigurere seg selv og tilpasse seg nye historiske forandringer, hevder Demetriou (i Connell & Messerschmidt, 2005: 844).

kvinner og menns liv, og noen ganger forårsaker disse kjensgjerningene alvorlige lidelser eller begrensninger for noen. Det utematiserte heteronormative systemet begrenser mange personers liv, deres ulike seksualiteter og begjær, ifølge Iris Young. Dette fører til at noen tilpasser seg dette systemet for å oppnå materielle goder og aksept, mens andre skaper seg et liv utenfor de sosiale relasjonene hvor deres ønsker og begjær ikke passer inn, eller andre igjen protesterer åpenlyst (se også Butler, 1999, 2004).

Men på samme måten som ved begrepene hegemonisk maskulinitet og respektabel femininitet, forandrer heteronormativiteten seg også historisk, blant annet ved å ta opp i seg praksiser fra det som blir kategorisert som avvikende seksualiteter. Dette gjøres for å kunne rekonfigurere seg og tilpasse seg nye historiske forandringer. Ett eksempel kan være det norske radioprogrammet Juntafil, som er NRK P3s seksualopplysningsprogram for unge i alderen 15 til 25. Her sender unge lyttere inn spørsmål som besvares av et panel bestående av andre ungdommer og fagfolk. Svarene kan virke åpne og frilynte, men synes i stor grad å gå ut på å forsikre spørsmålsstillerne om at de er normale, det vil si heterofile, selv om deres seksuelle handlinger innebærer seksuell aktivitet med samme kjønn. Så i stedet for å åpne for andre former for seksualitet, kan programmet hevdes å utvide grensene for det heteroseksuelle, det normale, det respektable og det hegemoniske. Dermed restabiliseres heteronormativiteten – innenfor nye, utvidete grenser.

2.4.1 Heteronormativitet som analytisk grep

På bakgrunn av denne teoretiske gjennomgangen vil jeg undersøke hvordan heteronormativitet kommer til uttrykk i spesialpedagogikkens autoritative pensumtekster. Til grunn for disse analysene vil jeg hente opp de teoretiske aspektene jeg har framhevet i de forskjellige avsnittene i dette kapitlet. Dette er aspekter jeg anser som viktige i forhold til å avdekke de utematiserte heteronormative forutsetningene i tekstene jeg analyserer. De viktigste spørsmålene til de utvalgte tekstene vil dermed dreie seg om:

- subjektfilosofiens forestilling om det angivelig universelle, nøytrale, mannlige subjektet,
- den feministiske standpunktteoriens forestilling om noe essensielt kvinnelig,
- den utematiserte, normative forutsetningen om et fastgrodd skille mellom biologisk og sosialt kjønn, hvor det biologiske kjønn ligger til grunn for det sosiale kjønn,
- forestillingen om seksualitet som en identitet eller et særtrekk ved personer, eller en forestilling om seksualitet definert av seksuelle handlinger,

- koplingene mellom henholdsvis biologisk kjønn, sosialt kjønn og begjær og eventuelle ansporinger til annen teoretisk forklaring på relasjonene mellom kjønn,
- forestillinger om respektabel femininitet og hegemonisk maskulinitet.

Når alle tekstene analyseres rundt de samme aspektene, fører det nødvendigvis til gjentakelser av teoretiske perspektiver og funn. Disse gjentakelsene er viktige i den forstand at de viser sammenbindingen mellom henholdsvis de forskjellige tekstene og de utematiserte heteronormative forutsetningene.

I analysen av de utvalgte pensumtekstene vil det teoretiske rammeverket for den heteronormativiteten det redegjøres for i dette kapitlet være utgangspunkt for min posisjon.

3 Forskningsprosessen

For å kunne gjøre heteronormativiteten empirisk forskbar, er det nødvendig å gå veien om en utlegning av eller redegjørelse for premissene for forskningsprosessen. Som en overgang fra gjennomgangen av heteronormativitet til analyse av diskurser som metode, starter jeg derfor med å gjøre rede for forskningstilnærmingen. Det gjør jeg ved først å redegjøre for utvalget av pensumtekster, for deretter å si noe om teorier om – og analyse av – diskurser. Metodologien vil således handle om den generelle tilnærmingen til kunnskapsproduksjon, mens metoden vil handle om de spesifikke undersøkelsesverktøyene jeg vil bruke.

Som det går fram av de foregående kapitlene, er temaet for masteroppgaven spesialpedagogikkens utematiserte heteronormative forutsetninger. Sagt på en annen måte ønsker jeg å undersøke hvordan heteronormativiteten kommer til uttrykk i kunnskapsproduksjonen innenfor dette spesifikke fagfeltet, og det vil jeg gjøre gjennom en analyse av hvordan utvalgte lærebøker målbærer heteronormativitet. Heteroseksualitet er ikke en ensartet enhet – den eksisterer i mange utgaver. I vestlig kultur finnes det imidlertid et hierarki bygget på heteroseksuell respektabilitet og hegemoni. Det som blir verdsatt som ”normativt” er en spesiell utgave av heteroseksualitet, basert på en dominerende, tradisjonell kjønnorden (Jackson, 2006:105). Struktureringen av kjønn ut fra normativ heteroseksualitet handler om institusjonelle og ideologiske tatt-for-gittheter som privilegerer heteroseksuelle praksiser. Dette uttrykkes blant annet gjennom måten fagbøker

ikke tematiserer kjønn og kjønnetthet på. Heteronormativiteten er skjult fordi den er for synlig, så å si – den blir tatt for gitt.

Teoriene om diskurser er basert på samme vitenskapsteoretiske fundament som skeiv teori, slik denne er redegjort for i foregående kapittel. Jeg benytter en analyse av diskurser, hovedsaklig i tråd med Laclaus og Mouffes (2001) diskursforståelse, som igjen bygger på Foucaults (1999c) teori om diskurser. Videre tar jeg med meg den språkforståelsen som ligger til grunn for skeiv teori – og som her kommer til uttrykk gjennom analysen av diskurs – fra gjennomgangen av heteronormativitet. Anvendt i min studie må imidlertid teori om diskurs og analysemodellen til Laclau og Mouffe spesifiseres i forhold til denne studiens tekstlige materiale. Den må i tillegg spesifiseres til pensumtekstenes *uartikulerte* (utematiserte/underliggende) forestillinger. Som jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet, handler Foucaults teori om diskurser om historiske epokers tanke-systemer og praksiser. Kritikere mener imidlertid at hans teori om diskurser blir for abstrakt. Laclaus og Mouffes teori om diskurs handler derimot i stor grad om en metodologi for å identifisere tanke-systemer og praksiser i en konkret, lokal praksis. Deres teori kan derfor kritiseres for å mangle en historisk dimensjon.

I denne analysen av diskurser, som har et kritisk, konstruktivistisk fundament, er det sentralt å overskride inneforståtheter. Det er viktig å identifisere de selvfølgeriggjorte kategoriene som anvendes i produksjonen og reproduksjonen av verden eller virkeligheten. Ut fra dette kan vi si noe mer spesifikt om forholdet mellom språk og virkelighet, og hvordan språket former denne virkeligheten. I dette tilfellet vil omdreiningspunktet være språkets rolle i produksjonen og reproduksjonen av heteronormativitet innenfor spesialpedagogikkens tekstproduksjon. Innenfor en spesialpedagogisk fagtradisjon, hvor fokuset på normalitet og avvik danner forståelsesrammene, er det min påstand at en rekke forestillinger om kjønn inngår, men forblir *uartikulerte*.

3.1 Utvalg

Jeg har valgt ut aktuell pensumlitteratur ved å gå inn på nettsidene til de forskjellige utdanningsinstitusjonene som tilbyr masterstudier i spesialpedagogikk⁷. Deretter har jeg

⁷ Pensumlistene finnes på følgende nettsider:

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4410/h06/pensumliste.xml> (ISP v/UiO),

<http://www.svt.ntnu.no/adm/stud/pensumet/Vår%2007/pensumliste-v07.pdf> (NTNU, DMM, HiST, HiNT),

<http://www.hiof.no/neted/upload/attachment/site/group16/EMNE%203.doc> (HiOF),

<http://www.hinesna.no/content/view/993/470/> (HiNesna),

<http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/master/spesialpedagogikk/> (IAS v/UiS),

http://www.hisf.no/no/ali/studium_ved_ali/masterutdanningar/spesialpedagogikk (HiSF)

plukket ut noen fagbøker som brukes av flere studiesteder, slik at de representerer de tre fagområdene masterstudiet ved UiS er delt inn i: *Inkluderende pedagogikk*, *Lese- og skrivevansker* og *Sosiale og emosjonelle vansker*. I tillegg har jeg tatt med en (ny) innføringsbok i spesialpedagogikk, siden denne er med på å danne grunnlaget for en forståelse av det spesialpedagogiske fagfeltet.

I analysen er det tekst, og ikke forfatter, som er sentral. Foucault (gjengitt i Bogdal, 1999:22) betrakter ikke forfatteren som et intensjonelt subjekt som ligger bak de utsagnene som skal analyseres. I stedet ser han forfatteren som et subjekt konstituert av bestemte, historisk rekonstruerbare, konkrete praksiser. Forfatteren befinner seg dermed i en posisjon som formidler. Fra et slikt perspektiv får ikke teksten mening fra et bakenforliggende subjekts opprinnelige utsagn. Meningene blir alltid historisk framstilt innenfor kulturelle institusjoner.

3.2 Diskursteori/teori om diskurser

Diskurs⁸ må ses i relasjon til makt. Jeg ser derfor nærmere på forholdet mellom makt og kunnskap hos Foucault (Schaanning, 1993). Foucaults maktbegrep er knyttet til mellommenneskelige situasjoner. Han analyserer hvordan makt utøves som et sett av praksiser, teknikker og strategier (Schaanning, 2001: 298). Foucault identifiserer det han kaller disiplinerende makt. Dette er makt som er normaliserende, det vil si at den skaper individer som nærmer seg en spesiell standard. Makten avgjør hva som er normalt, og deretter etableres tiltak og praksisformer som former individet etter standarden (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002: 52-57).

Foucaults maktbegrep tilsier at makten ikke bare undertrykker, den er også produktiv. Den produserer kunnskap om individet og den skaper diskurser (Schaanning, 1993: 175). Måten kunnskapen om individet etableres på, kaller Foucault for individualisering. Det innebærer at individene blir objekter for et granskende blikk som observerer, registrerer og undersøker. Fra å være en grå masse av objekter, transformeres de til å bli individuelle subjekter. Den enkelte blir ”spesiell” eller ”særegen” – et ”tilfelle”. Vitensdisiplinene ”fabrikkerer” individer. På den måten oppstår en kunnskap om individets

<http://studie.hibo.no/studiehandbok/?view=studie&avdKode=460000&stpKode=MASPE> (HiBo)

⁸ Diskurs kan referere til ”de som taler”, ”det som det tales om” og en underliggende logikk/et innhold. Foucault tilfører en fjerde bruksmåte, som ikke utelukker noen av de andre, nemlig ”objektdannelse” (Skålevåg, 2003: 21). Hos Foucault defineres en diskurs som ”praksiser som former sitt objekt”. Slik konstituerer diskursen og det diskursen ”er om” hverandre gjensidig. Det ene kan ikke tenkes uten det andre, og det finnes ikke noe skille mellom objektet og praksisene objektet blir til innenfor.

særegenheter som kan nedtegnes i vedkommendes biografi (Schaanning, 1993:171). Samtidig med individualiseringsprosessen etableres det Foucault kaller subjektivisering. I dette tilfellet konstituerer individet seg selv som subjekt. Individet blir ikke bare merket og utskilt av en individualiserende makt, men det oppfatter etter hvert seg selv som et særegent og spesielt subjekt. Disse to prosessene – individualisering og subjektivisering – er gjensidig bekreftende.

Vi kan si at det vokser fram to motstridende praksiser: På den ene siden konstrueres normaliserende maktteknikker som korrigerer og ensretter individenes atferd. På den andre siden gir disse teknikkene individene en individualitet ved at det konstrueres kunnskap om den enkelte. Normalisering og individualisering går således hånd i hånd. Foucault snakker her om en maktutøvelse som er typisk for moderne samfunn. Påstanden er at kunnskap og makt betinger hverandre gjensidig. Den nevnte kunnskapen om individet kan bare framskaffes ved hjelp av en rekke maktmekanismer: disiplin, overvåkning, eksaminering, registrering, klassifisering og hierarkisering. Maktprosedyrer presser fram kunnskaper om individene (Foucault, 1999b).

Kunnskapservervelse forutsetter altså utøvelse av makt. Men det omvendte gjelder også: Kunnskap er en forutsetning for makt. Den som vil styre eller lede en befolkning, må vite noe om denne befolkningen. Og den som vil styre eller lede seg selv, må ha kunnskap om hvordan vedkommende ”er”.

Ut fra dette ser vi at maktbegrepet til Foucault skiller seg fra konvensjonelle, rådende maktbegreper. Det rådende maktbegrepet i samfunnsvitenskapene faller i høy grad sammen med dagliglivets forståelse av makt. Makt festes til konkrete fenomener og prosesser, gjerne til institusjoner og individer. Makt sies å være noe som aktører ”har” og utøver. Vi definerer makt som hvordan en aktør kan få en annen til å gjøre noe, mer eller mindre mot sin vilje. Og så analyserer vi makt i tråd med dette. Denne maktforståelsen kan være nyttig, men den har sine begrensninger. Den overser særlig to vesentlige sider ved makt som er verdt å nevne. For det første fokuserer vi i mindre grad på den makten som ligger i selve språket, i kategoriene våre om hvordan ting normativt ”skal være” – altså våre ideer om hva som er normalt, slik Foucault er opptatt av. For det andre taper vi av syne hvordan etterlevelsen av formelle lover og regler ikke bare hviler på lovens bokstav, men også på uformelle mekanismer. Her står selvdisciplinen sentralt.

Det er en del sosiale mekanismer som bidrar til sosial orden, og disse mekanismene kan ses som maktmekanismer. En sosial orden er alltid karakterisert av maktforhold, men det er ikke alltid så lett å få øye på makten, fordi den er – som Foucault hjelper oss til å

erkjenne – skjult i sosiale relasjoner og institusjoner. Makten er forankret i de materielle praksisene. Normaliseringsmakten er således diffus. Den virker på et mikroplan, hvor den fyller ut relasjonen mellom institusjonens og systemets overordnede politikk og den enkeltes kropp. Som sådan kan ikke makt sies å være en egenskap eller eiendel hos maktutøver. Makt er snarere en strategi som har sin virkning i et nettverk av relasjoner.

For å få en forståelse av spesialpedagogikkens utematiserte heteronormative forutsetninger, vil jeg gjøre en analyse av fagdisiplinens diskurser. Et sentralt kjennetegn ved teori om diskurser er at sosiale fenomener er knyttet til beskrivelsen av fenomenene (Foucault, 1999c). Dette henger sammen med viktigheten av å se hvordan begrepene vi bruker, ikke bare bidrar til å avdekke sosiale fakta, herunder forskjeller mellom mennesker, men også konstruerer disse sosiale faktaene. Maktens produktivitet er derfor en sentral innsikt når vi skal problematisere kjønn og kjønnethet.

3.3 Analyse av diskurser

Å analysere diskurser utfra et kritisk, konstruktivistisk fundament vil si å avdekke de måtene språket legitimerer og opprettholder asymmetriske maktforhold på (Willig, 1999:10). Dette kan ses i sammenheng med Foucaults påstand om at en måte å undergrave en "sannhet" på ikke er å erstatte den med en annen "sannhet", men å undersøke de diskursive prosessene som skiller mellom troverdige og falske utsagn. En analyse av diskurser kan bidra til å forbedre vår forståelse av hvordan diskursiv praksis for eksempel posisjonerer kvinner, hvordan kjønn individualitet/subjektivitet konstitueres og hvilke konsekvenser dette har for kvinners erfaringer.

Foucaults (1999c) diskursbegrep viser ikke bare til skrift og tale generelt eller språket som form. Diskursbegrepet viser til skrift og tale slik de utøves innenfor bestemte vitensdisipliner og språket slik det er knyttet til utøvelsen av bestemte (makt)praksiser. Disse praksisene er institusjonaliserte. Det er denne språkforståelsen Laclau og Mouffe (2001) legger til grunn for sin teori om diskurser. I motsetning til Foucaults fokus på historiske epokers tanke-systemer og praksiser, er imidlertid Laclaus og Mouffes teori om diskurser innrettet mot å analysere tanke-systemer og praksiser i mindre skala, gjerne sosiale felt innenfor ett og samme samfunn i en og samme tidsepoke/periode.

Laclau og Mouffe ser for seg diskursene som bestemte domener, hvor man forsøker å gjøre uttrykk entydige, det vil si definere dem innenfor en felles forståelsesramme. Dette kaller Laclau og Mouffe "artikulasjon". Det dreier seg om å gjøre uttrykkene entydige gjennom å skape relasjoner til andre uttrykk innenfor samme diskurs og utelukke de mange

andre meningene et uttrykk kan ha. En diskurs etableres da som en strukturert helhet, hvor hvert uttrykk er entydig fastlagt som ”moment” gjennom sin relasjon til andre uttrykk, og hvor alle andre betydninger av uttrykkene og alle andre måter de kan være relatert til hverandre på utelukkes (ibid:105). En diskurs er dermed en reduksjon av muligheter for tyding av uttrykk, og dermed et forsøk på å skape entydighet.

De mulighetene som diskursen utelukker, kaller Laclau og Mouffe ”det diskursive feltet” (ibid:111). Det diskursive feltet er således et lager av meningsdannelser som uttrykk har eller har hatt i andre diskurser, men som den spesifikke diskursen ignorerer eller avviser for å skape entydighet. Den tradisjonelle medisinske diskursen er for eksempel konstituert gjennom å utelukke diskurser om alternative behandlingsmetoder, hvor kroppen i større grad ses som en holistisk enhet som gjennomstrømmes av energier i forskjellige baner. En diskurs konstituerer seg alltid i forhold til det den utelukker, altså til det diskursive feltet.

Det kan innvendes mot Laclaus og Mouffes teori om diskurser at den ikke inneholder en klargjøring av om det diskursive feltet inneholder et ustrukturert hav av mulige meningsdannelser, eller om det kun er snakk om at de konkurrerende diskursene, altså diskurser innenfor samme felt/kulturelle orden virker konstituerende på en diskurs. Det ser ut til å være konkurrerende diskurser som opptar Laclau og Mouffe, og siden det også er mitt anliggende, velger jeg å forholde meg til deres teori om diskurser, uten å ta stilling til denne innvendingen.

Det diskursive feltet er altså diskursens ytre, alt det den utelukker. Men fordi diskursen konstitueres i forhold til dette ytre, står den alltid i fare for å bli undergravet av dette ytre, altså av at andre definisjoner av uttrykkene skal forstyrre diskursens entydighet. Her kommer begrepet ”elementer” inn (ibid:106). Elementene er de uttrykkene som ennå ikke er artikulerte innenfor en diskurs, som altså er flertydige. Diskursen forsøker å gjøre elementene til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet, og slik reproduseres diskursen på nytt og på nytt.

Diskurs kan på den måten ses som en lukning, eller en stopp i glidningen av uttrykkenes meninger. Men lukningen kan aldri bli total (ibid:113). Den entydige diskursen kan aldri bli så fiksert at den ikke kan forstyrres og forandres av det diskursive feltets flertydighet. Men enhver diskurs er konstituert som et forsøk på å dominere det diskursive feltet, å stanse glidningen av uttrykkenes meninger, og å konstruere et sentrum. Ifølge Laclau og Mouffe (ibid:112) etableres derfor diskursene rundt ”nøkkelbegreper” (forankrings-/nodalpunkter), som er sentrale momenter som holder diskursen oppe. Og de

andre momentene i diskursen får sin mening gjennom den relasjonen de har til nøkkelbegrepene.

Det vil imidlertid alltid finnes meningsmuligheter som kan utfordre og forandre diskursens struktur. Diskursen er som nevnt en midlertidig lukning, den fikserer mening på en bestemt måte, men den bestemmer ikke at denne meningen skal være den samme i all framtid. Derfor er det alltid kamp om hvordan strukturen skal se ut, hvilke diskurser som skal herske og hvordan de enkelte uttrykkene skal defineres. Makt er følgelig en sentral dimensjon av enhver diskurs, og en analyse av diskurser kommer ikke utenom et søkelys på makt.

Laclaus og Mouffes teori om diskurser er velegnet til å identifisere diskurser i form av artikuleerte talemåter. Teorien deres er i mindre grad rettet mot en dekonstruksjon av hvordan disse artikuleerte begrepene, og sammenhengen dem imellom, hviler på uartikuleerte/utematiserte forutsetninger. Når teorien har et slikt fokus på det artikuleerte, risikerer den å miste av syne de historiske, utematiserte forutsetningene⁹ som de (artikuleerte) diskursene hviler på eller må ses innenfor rammen av. Dette er ikke en kritikk av Laclaus og Mouffes teori om diskurser i seg selv, men snarere en påpekning av viktigheten av å sette analysen av diskurser inn i et større (historisk) perspektiv.

3.4 Metode

Jeg analyserer hver bok for seg. Dette fører nødvendigvis til gjentakelser av like funn, noe som er intensjonelt. Gjentakelsene bekrefter pensumlitteraturens utematiserte forestillinger og antakelser om kjønn og kjønnethet, og kan være med på å avdekke en spesialpedagogisk diskurs.

Som utgangspunkt leser jeg hver tekst med spesiell oppmerksomhet rundt nøkkelbegreper jeg tar med fra gjennomgangen av heteronormativitet og skeiv teori. Dette er uttrykk som kan assosieres med kjønn og kjønnethet. Når jeg lokaliserer disse uttrykkene i tekstene, leter jeg etter utsagn i teksten som kan vise hva funnene står i sammenheng med. Jeg vil altså løfte fram tekstenes nøkkelbegreper. På dette punktet er det nødvendig å overskride Laclaus og Mouffes diskursforståelse, som ville betydd å løfte fram klare nøkkelbegreper som artikuleres innenfor diskursene. I stedet vil jeg hovedsaklig løfte fram de uartikuleerte, implisitte nøkkelbegrepene, det vil si de forankringspunktene som er til stede i tekstene, men som ikke tematiseres. Imidlertid vil det også forekomme

⁹ Dette kan også kalles preteoretiske antakelser – antakelser som legger føringer på de artikuleerte begrepene/forestillingene og sammenhengene mellom momentene.

artikulerte nøkkelbegreper i tekstene, men som analysene vil avdekke, henger de sammen med begreper som ikke er artikulerte. I de tilfellene hvor ”kjønn” blir artikulert i pensumtekstene, vil analysen vise at det meste av diskursens forutsetninger forblir implisitte. I diskusjonen forsøker jeg å sette dem inn i en heteronormativ diskurs for å vise hvordan de er med på å produsere og reprodusere heteroseksuelle normer. I analysene vil jeg også studere heteronormativiteten med søkelys på normalitet, ut ifra antakelsen om at enhver norm produserer sitt avvik, og at dynamikken mellom normalitet og avvik er basert på en rekke utematiserte antakelser om det normale.

I analysen av *Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler* velger jeg imidlertid å konsentrere meg om tekstens kjønnede beskrivelser av informantene i de studiene boken bygger på, siden analysen ellers ville blitt svært lang. Denne teksten har langt flere henvisninger til kjønn og kjønnethet enn de andre pensumtekstene, men det er likevel de utematiserte forutsetningene som er mitt hovedanliggende. I tillegg velger jeg å se på bruken av illustrasjoner i denne teksten. Jeg ser på bildene som del av det tekstlige materialet – en del av diskursen – og skal derfor ikke begi meg inn på en bildeanalyse.

Deretter vil jeg bruke pensumtekstenes nøkkelbegreper som inngang til en drøfting av hvordan den utematiserte heteronormativiteten er med på å produsere og reprodusere normalitet/avvik innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Min påstand er at de autoritative tekstene ikke tematiserer heteronormativitet, og at de ansvarlige for utvelgelsen av pensumlitteratur heller ikke har fokus på denne problemstillingen. Dette er et tankekors tatt i betraktning at det spesialpedagogiske fagfeltet er så sterkt innrettet mot nettopp normalitet og avvik.

4 Kjønnen i spesialpedagogiske utfordringer og dilemmaer

*Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*¹⁰ (Morken, 2006), er ifølge ”vaskeseddelen” en innføringsbok i spesialpedagogikk som ser på spesialpedagogiske utfordringer og dilemmaer i et moderne, flerkulturelt samfunn.

Analysen deles inn i fire hovedavsnitt. Første hovedavsnitt kalles ”*Kjønn og kjønnethet*”. Andre hovedavsnitt har overskriften ”*Seksualitet og avvik*”. Tredje

¹⁰ Heretter kalt *Normalitet og avvik*

hovedavsnitt kalles ”*Spesialpedagogikkens overrepresentativitet og skolens feminisering*”. Fjerde hovedavsnittet har overskriften ”*Hva analysen avdekker*”.

4.1 Kjønn/kjønnethet

I dette hovedavsnittet knyttes analysen til tekstens forståelse av begrepene ”kjønn” og ”kjønnethet”. Begrepene drøftes i lys av både subjektfilosofiens og den feministiske standpunktteoriens forestillinger om et skille mellom biologisk og sosialt kjønn, og den skeive teoriens forklaring av kjønn som performativt. Avsnittet deles videre inn i ”*Kategorier og identitet*” og ”*Det flerkulturelle samfunnet og moderniteten*”.

Teksten starter med en presentasjon av faget pedagogikk for å vise forholdet mellom dette faget og spesialpedagogikk. Her blir det hevdet at det som pedagogikk handler om, oppsto med mennesket, siden

mennesket fra naturens side er karakterisert av å være et vesen som må oppdras. (s.19)

Det vises til pedagogikkfagets bakgrunn i andre vitensdisipliner, som filosofi, teologi og etter hvert også psykologi og sosiologi. Mens pedagogisk psykologi er relativt individorientert, er pedagogisk sosiologi mer samfunnsorientert, ifølge teksten. Fra disse sammensatte fagene trekkes det fram forskjellige faktorer som kan ha betydning for oppvekst og opplæring, slik som ”*kjønn, politiske ideologier og økonomiske strukturer*” (s.29). Med tekstens utgangspunkt i pedagogisk sosiologi, kan ”kjønn” forstås som en sosial konstruksjon. Imidlertid kommer ikke teksten nærmere inn på hvordan kjønn konstrueres, hvilken betydning kjønn kan ha for oppvekst og opplæring, eller hvilke andre momenter begrepet står i relasjon til. Hvis man ser kjønn som performativt, vil altså kjønn, slik begrepet brukes i denne teksten, være en effekt av makt og av de kjønnete forestillingene som eksisterer i samfunnet. Teksten synes imidlertid å ta for gitt at leseren er inneforstått med en slik entydiggjøring. Det kan tyde på at det ikke tas høyde for de sosialkonstruktivistiske premissene som forutsettes for å se kjønn som konstruksjon. Dermed havner teksten i en posisjon der sosialkonstruktivismen nevnes i tilknytning til kjønn, men ikke brukes. Dette fenomenet – nevnes, men ikke brukes – diskuterer Gudrun-Axeli Knapp i artikkelen ”Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theory” (2005). Knapp viser til en voksende (amerikansk) produksjon av blant annet introduksjonslitteratur, som tilbyr oversikt over og utdrag av teorier og diskusjoner. Hun bruker denne typen litteratur som eksempel på det Derrida kaller ”doxografisk diskurs” (se Knapp, 2005:254). Doxografisk diskurs viser til andrehånds eller metateoretiske diskurser

hvor teorier har en tendens til å opptre som siteringer i form av kategoriserende enheter. Derrida viser til språkhandlingsteoriens skille mellom å bruke (*use*) og å nevne (*mention*), og påpeker det underliggende imperativet i doxografisk diskurs: "Ikke gjør bruk av begrepet, bare nevnt det" (se *ibid*:254). Hvis du bare passer på å nevne/sitere sentrale forskjellsmarkører, kan du fortsette å gjøre det du alltid har gjort. Vil den videre analysen av teksten *Normalitet og avvik* bidra til å belyse hvorvidt det er dette som er tilfellet i denne teksten?

I bokens tredje kapittel drøftes normalitet, avvik og funksjonshemming ut fra et avvikssosiologisk perspektiv. Under tittelen "*Et mangfold av avvik*" (s.47) tar teksten blant annet for seg avvik som statistisk fenomen. Her vises det til hvordan forskjellige egenskaper ved en befolkning kan fordeles langs en såkalt normalfordelingskurve (gausskurve). Teksten forklarer hvordan gjennomsnittsverdien for en egenskap i befolkningen i de fleste tilfeller danner normen, mens ytterpunktene, både de med høyest og de med lavest verdi, utgjør avvikene. Teksten viser også til hvordan normalfordeling kan bidra til avvik, ved at for eksempel karaktersetning ikke primært fastsettes etter elevenes prestasjoner, men konstrueres som en innbyrdes rangering. Deretter gis eksempler på hva som ikke lar seg gjennomsnittsberegne.

Kjønnsfordelinga i et samfunn følger for eksempel ikke gausskurven. Det normale er å være enten mann eller kvinne, mens de som ikke passer inn i denne todelinga, vil kunne framstå som avvikere. Beregning av gjennomsnittlig kjønn er derfor meningsløst (s.48).

Normalitet og avvik har ingen refleksjoner rundt kjønn som konstruksjon i ovenstående tekstutdrag, men bidrar snarere til å naturalisere den vestlige biologiske tokjønnsmodellen ved ganske enkelt å slå fast at slik er det. Idet teksten avviser at kjønn kan fordeles langs en normalfordelingskurve, sier den samtidig at det normale er å være enten mann eller kvinne, altså en todeling. Her snakkes det om medfødte egenskaper som deler befolkningen inn i kvinner og menn ut ifra kroppslige, såkalte normale, karakteristikk. Butler viser i boka *Undoing Gender* (2004:4) til den utbredte praksisen med å la barn som er født med tvetydige genitalier undergå store operative inngrep for å normalisere dem i form av ett kjønn. I kjølvannet av denne praksisen har det oppstått en opposisjon som mener at barn som er født med såkalt "*intersex*", eller tvetydige genitalier, er deler av et menneskelig biologisk mangfold og bør behandles ut ifra en antakelse om at deres liv er like verdige som andres. I Norge er regelen at ingen nyfødte barn forlater sykehuset uten et definert kjønn. Butler mener at de normene som skal ivareta en idealistisk anatomi, i så måte er

med på å skape et skille mellom hva som er menneskelig og hva som ikke er det, hvilke liv som er verdige og hvilke som ikke er det.

Som et annet eksempel på normer for kjønn, viser Butler til det ”DSM IV”¹¹ kaller ”kjønnsidentitetsforstyrrelser”. Her blir transseksualitet¹² diagnostisert som en psykisk lidelse. For noen mennesker betyr dette en degradering av den måten de lever sine liv på. Diagnosen kjønnsidentitetsforstyrrelse er imidlertid avgjørende for dem som ønsker kjønnsskifteoperasjoner. Dette betyr at de midlene vi setter en diagnose med, fører til en patologisering av transseksualitet, samtidig som det å bli gjenstand for en slik patologisering konstituerer det viktigste midlet for å få skifte kjønn (Butler, 2004:5). Slik opprettholdes den heteroseksuelle forståelse av inndeling i to kjønn som normen, og alle andre varianter som avviket.

4.1.1 Kategorier og identitet

”Kjønn”, ”kjønnethet” og ”seksualitet” kan ses som både kategorier og identitet, slik blant annet diskusjonen av det fastgrodde skillet mellom *sex* og *gender* avdekker. I dette avsnittet analyseres tekstens utematiserte bruk av kategorier og hvordan identitet blir forstått både som kollektiv og individuell.

Normalitet og avvik drøfter i tredje kapittel ”avvik” som et individuelt fenomen, et interaksjonelt fenomen og et samfunnsmessig fenomen (s.47). Den ser blant annet på makt og moralsk overtak i moderne, komplekse samfunn. For å plassere det som her kalles makt og moralsk overtak, vises til Howard Becker. Becker beskriver hvordan noen sosiale grupper (hvite, middelklasse) lager regler som andre grupper (svarte, arbeiderklasse) må følge. Videre skriver Becker at

[d]istinctions of age, sex, ethnicity, and class are all related to differences in power, which accounts for differences in the degree to which groups so distinguished can make rules for other (s. 57-58).

Hvilken kopling er det så Becker gjør mellom de forskjellige kategoriene og makt? Innenfor feministisk teori oppsto det kritikk av feminisms marginalisering av visse grupper, blant annet svarte kvinner. Behovet for en inkluderende feminisme åpnet dermed opp for forskjellsmarkørene ”rase/etnisitet, klasse, kjønn/seksualitet etc.”. På den måten ble triaden ”rase-klasse-kjønn” befestet innenfor feministisk teori, sammen med andre forskjellsmarkører som religion, alder, funksjonsdyktighet, og det ”uunngåelige etc.”. Mye

¹¹ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

¹² Forstås som at en person av et gitt biologisk definert kjønn viser særtrekk for det andre kjønn eller ønsker å leve som det andre kjønn

av den økende bruken av ”rase-klasse-kjønn etc.” fungerer som en slags stenografi for det nyeste innen feministisk teori, mener Knapp (2005:255). En forutsetning for den økte bruken av triaden er at dette er en konkretisering i form av en formulering man bare trenger å nevne, ikke tematisere. Samtidig får formuleringen en funksjon som moralsk mantra som signaliserer to ting på en gang: ”Jeg er faglig oppdatert” og ”Jeg er politisk korrekt”. Dermed kan man, ved bare å nevne forskjellsmarkører, delegere den resterende tematiseringen til dem det gjelder, altså de ”andre”. I sitatet fra Becker som pensumteksten viser til i dette tilfellet, er den doxografiske diskursen ”rase-klasse-kjønn etc” til stede. Hvordan Beckers originaltekst anvender den doxografiske diskursen, forblir utematisert i tekstens anvendelse av sitatet. Dette tyder på at sosialkonstruktivismen i sitatet er et overflatefenomen, mens Becker for øvrig anfører et essensialiserende perspektiv.

For å underbygge sin påstand om at *avvikstenkning* ikke nødvendigvis er en effekt av avvikskategorisering, griper teksten fatt i hvordan menneskene bruker kategorisering for å rydde og begripe verden i form av begreper. Teksten hevder at

[s]osiale kategorier viser til forskjeller mellom grupper av mennesker. Den sosiale kategorien kjønn viser for eksempel til forskjellen mellom mann og kvinne, alder til forskjellen mellom ung og gammel og etnisitet til forskjellig historisk og kulturell bakgrunn (s.70).

Ifølge teksten bidrar de sosiale kategoriene til viktige funksjoner, som for eksempel å gi sosial identitet og forståelse av den sosial virkeligheten. Her anvender teksten begrepet ”kjønn” som en variabel¹³ som har to verdier, nemlig ”mann” og ”kvinne”. Igjen forutsetter teksten en vestlig heteroseksuell forståelse av inndeling i to kjønn som norm. Verken normen eller andre varianter, altså avviket, blir tematisert eller problematisert.

Teksten tar for seg hvordan begrepsbruk kan være med på å kategorisere mennesker. Som eksempel vises til at begrepet ”menneske med funksjonshemming” er med på å understreke at dette er en person på lik linje med andre personer, og at funksjonshemmingen er et resultat av relasjoner og prosesser. Imidlertid ønsker en del mennesker med funksjonshemninger å understreke at funksjonshemmingen er en grunnleggende del av dem selv, og derfor bruker de begrepet ”funksjonshemmet person”. Videre viser teksten til at

[a]ndre vil kanskje innvende at mennesker med funksjonshemming på lik linje med andre mennesker har flere ulike identiteter, knytta til for eksempel arbeid, etnisitet, livssyn og kjønn (s.71-72).

¹³ Variabel blir her forstått som et kvantitativt uttrykk for en faktor ved observerte fenomener som kan variere i kvantitet eller kvalitet (Gall, Gall, & Borg, 2006:657).

Og derfor bør ikke funksjonshemming ha forrang framfor andre identiteter, ifølge teksten.

Slik jeg forstår dette utsagnet, blir identitet betraktet som et produkt av sosiale relasjoner og prosesser, men teksten er på samme tid skeptisk til at kollektive identiteter skal overskygge ens personlighet. Kollektiv identitet står da i opposisjon til individuell identitet, og er potensielt undergravende for ens personlige, individuelle "jeg". I dette kan ligge at teksten anser den individuelle identiteten som primær i forhold til den kollektive. Det trekkes ofte et skille mellom sosial og individuell identitet både innenfor sosiologisk og hverdagslig diskurs, men dette skillet blir problematisert av samfunnsvitenskapene. Young (1995) påpeker at grupper dannes og oppløses, og endringer i gruppetilhørighet – kollektiv identitet – vil erfares som endringer i individuell identitet. Identitet vil defineres både i relasjon til hvordan vi selv og andre identifiserer oss i termer av grupper. Identitet forstås da som en kontinuerlig, relasjonell prosess av intern og ekstern identifikasjon. Ifølge Young (2000) er en persons identitet dens egen, formet i aktive forhold til sosiale posisjoner, snarere enn konstituert av dem. Slik blir personlige identiteter på samme tid unike og mangfoldige. De er unike fordi personlig erfaring av kulturell mening og strukturell posisjon oppstår i unike hendelser og i samhandling med andre individer, og de er mangfoldige fordi en spesifikk gruppeidentitet bare er én dimensjon av individenes identitet. Kollektive identiteter står dermed ikke i motsetning til individuelle identiteter, ei heller står de i veien for mangfoldighet.

Når *Normalitet og avvik* uttrykker at menneskene har flere identiteter, kan det synes som om disse identitetene ses innenfor en additiv forståelse. Additivitet innebærer en forestilling om identiteter som essensielt konstituerte, som noe som kan isoleres fra hverandre, og hvor én identitet adderes til en annen. En slik addering av identiteter er mye kritisert av forskere som påpeker den gjensidige konstitueringen av kategorier, såkalt interseksjonalitet. Blant annet kritiserer Butler (gjengitt i Knapp, 2005:254) bruken av "etc." på slutten av setningen, og Knapp er blant interseksjonalistene som slutter seg til en slik kritikk. Ulike sammenhenger kan da gi forskjellig mening til de forskjellige identitetene teksten trekker fram, slik at identitetene ikke kan betraktes hver for seg. De skaper hverandre gjennom å forsterke eller svekke hverandre, utfylle hverandre eller konkurrere med hverandre.

4.1.2 Det flerkulturelle samfunnet og moderniteten

I dette avsnittet analyseres tekstens forståelse av ”kjønn” og ”kjønnethet” i lys av subjektfilosofien patriarkalske maktmodell. Videre analyseres tekstens plassering av minoritetsungdom i en tradisjonell tenkning rundt kjønn som fant sted for flere hundre år siden, i et krysskulturelt perspektiv på kjønn og seksualitet.

I bokens fjerde kapittel drøftes spesialpedagogikkens forhold til samfunnsmessige utfordringer, i denne forbindelse det flerkulturelle samfunnet og modernitet. Knyttet til kulturbegrepet ser teksten to andre begreper som er svært aktuelle, nemlig ”etnisitet” og ”identitet”. Disse tre begrepene ses som en slags ”tidstypisk ideologi” (s.85). Teksten viser til at kulturbegrepet er et kollektivt begrep, og at enkeltmennesker ikke kan opprettholde en kultur. Problemet blir dermed, slik teksten ser det, forholdet mellom individ og fellesskap. For å vise at mennesker hører til i grupper, i mange forskjellige grupper som konstruerer sine virkeligheter på ulike måter, siterer teksten antropologen Fredrik Barth, som sier at

*[f]or å beskrive slike forskjeller sier vi at alle mennesker er **posisjonerte** (utheving i teksten), ulike i utgangspunktet i kjønn, evner og talenter, og senere gjennom livet i alder, interesser, erfaringer, utdannelse, kunnskap, makt (s.90).*

I dette tilfellet kan ”kjønn” være brukt både som biologisk og sosialt kjønn. Det kan imidlertid se ut som om begrepet er brukt i en determinerende (biologisk) betydning. Slik det står her, blir kjønn selvforklarende, innenfor en heteroseksuell norm for kjønn og kjønnethet. Dermed kan det virke som at teksten også her blander premisser og ender opp med en nokså uavklart tilnærming til kjønnsrelasjoner og andre relasjonelle kategorier, ikke bare med hensyn til hva som er sosialt og hva som er essensielt/universelt, men – relatert til dette – også hva som er kollektivt og hva som er individuelt.

Moderniteten blir historisk drøftet i lys av begrepene ”tidlig- og senmodernitet”. Teksten bruker her blant annet teoretikeren Thomas Ziehes (s.112-113.) beskrivelse av senmodernitetens ungdom, oppvekst og læreprosesser, i det han kaller ”kulturell frisetting”. Ifølge teksten innebærer senmoderniteten at barn og unge blir mer isolert fra voksenverdenen og arbeidslivet, og dermed fra de arenaene hvor de kollektive identitetene og tradisjonelle verdiene blir overlevert. Men samtidig er ungdommene under mindre innflytelse av for eksempel familie, noe som gir økte muligheter til å prøve ut og endre egen identitet. Teksten bruker unges framtidsplaner som eksempel på den kulturelle frisettingen den mener har funnet sted. Som eksempel på det såkalte tidligmoderne viser teksten til at

[a]rbeidersønnen ble arbeider og jenter var uten adgang til mannsdominerte yrker (s.113).

Ifølge teksten har disse yrkesvalgene med ”*naturnødvendighet*” (s.113) å gjøre. Trass i at yrkesvalg i det senmoderne ikke fungerer på samme måten, siterer teksten Johan Fornäs, som sier at

jenter [unngår] mannsdominerte yrker på grunn av de vanskene og problemene et slikt valg vil kunne innebære, og fordi de heller ikke har noe ønske om et slikt yrke (s.113).

Det er åpenbart at teksten her knytter tidligere kjønnsroller til en naturlig orden gjennom bruken av begrepet ”*naturnødvendighet*”. Dette kan ses i lys av en patriarkalsk maktmodell, hvor man mente at det fantes et naturlig kjønns hierarki med kjønnsdelt arbeidsdeling. Patriarkalske forestillinger lever også videre innenfor moderne samfunn, og relasjonen mellom kjønnene forklares fremdeles av mange som en naturlig følge av menns og kvinners kropper, hvor kvinnen er komplementær til mannen. Teksten drøfter ikke Fornäs’ utsagn ytterligere, men lar det stå som en utematisert selvfølgelighet. I dette utsagnet kan det imidlertid implisitt ligge en antakelse om at kvinner (jenter) og menn (gutter) har iboende spesifikke væremåter som skiller dem universelt. Dette skriver seg inn i en heteroseksuell modell ved at kjønn (*gender*) blir sett som et fellesskap. Innenfor feministisk antropologi har en slik essensialisering og universalisering av kjønn lenge vært kritisert med henvisning til den enorme variasjonen i kjønnsideologi og kjønnsatferd på verdensbasis (se bl.a. Moore, 1988). Ifølge Butler (1999) er forestillingen om et universelt kjønnsfellesskap en effekt av et regulerende system som streber etter å framstille en homogen kjønnsidentitet gjennom en tvungen heteroseksualitet (ibid:42). Måten sitatet er gjengitt på, åpner ikke for at kvinner og menn kan ha forskjellige feminiteter og maskuliniteter, men går i retning av vestlige kjønnsstereotyper som projiseres over på alle verdens mennesker.

I forbindelse med det boken *Normalitet og avvik* kaller ”*innvandra minoriteter i det seinmoderne samfunnet*” (s.114), drøfter teksten om den vestlige kulturens ungdomsroller også gjelder for første og andre generasjons innvandrerungdom. Teksten skriver at innvandrede minoriteter fra tradisjonelle landsbygder sannsynligvis har få forestillinger om modere ungdom, samt ingen kollektiv erfaring med å være ungdom i sitt opprinnelsesland. Derfor blir deres (norske) ungdomsidentitet problematisk, idet den kan føles som et svik mot foreldrenes kultur. Videre skriver teksten at

[i] den moderne skolen legges det vekt på selvstendighet og egenaktivitet, tradisjonelle kjønnsroller og autoriteter utfordres og kulturer og religioner relativiseres (s.114).

Teksten knytter det tradisjonelle til det tidligmoderne, og mener både minoritets- og majoritetslever kan oppleve konflikter mellom hjemmets forventninger til tradisjonell, autoritær undervisning og skolens såkalte seinmoderne idealer om kreativitet, selvstendig tenkning og elevdeltakelse. Teksten tematiserer ikke de tradisjonelle kjønnsrollene som blir utfordret, men knytter dem opp til pakistanske, tyrkiske og arabiske innvandrere (s.114). Dette henspeiler på en etnosentrisk tenkning, hvor det ikke-vestlige blir sammenliknet med en vestlig, heteroseksuell tenkning omkring kjønn og kjønnsroller som fant sted for flere hundre år siden. Imidlertid kan et krysskulturelt perspektiv avsløre at det finnes mange måter å forstå kjønn og kjønnsroller på. Det er også stor variasjon innenfor ulike kulturkretser, slik at enhver homogenisering vil være en ignorering av den store variasjonen/heterogeniteten og således en universalisering av ens eget partikulære ståsted. Så til tross for at teksten trekker inn det flerkulturelle, bidrar ikke dette til å problematisere egne tatt-for-gitt-antakelser, men fungerer snarere som en bekreftende speiling av disse – det vil si at ”de andre” brukes som et negativt speilbilde. Når det gjelder kjønnsnormer og kjønnsatferd ser altså teksten ser ut til å historisere sitt studieobjekt (”de andre”) ved å nekte det samtidighet med ”oss” (jf. Fabien, 1983).

4.2 Seksualitet og avvik

Dette hovedavsnittet ser på hvordan teksten synes å ta utgangspunkt i modernitetens forestilling om det heteroseksuelle, mannlige, hvite, borgerlige subjektet som standard for forståelse av seksualitet og avvik. For å gjøre analysen oversiktlig, deles avsnittet inn i avsnittene *”Seksuell legning”, ”Kunstnere, homofile og sinnsyke”, ”Kategoriseringens inneforståthet”, ”Avvik som individuelt fenomen – sunnhet og sykdom”, ”Avvik som samfunnsmessig fenomen – samfunnslim” og ”Rase, klasse, kjønn, etc.”.*

I forbindelse med det teksten kaller *”spesialpedagogikkens tradisjonelle inndeling i ulike fagområder”* (s.44), viser den til en mer eller mindre uttalt avviksforståelse som ligger til grunn for denne inndelingen. Teksten tar derfor opp problemstillinger knyttet til normalitet og avvik. Den viser til at i ethvert samfunn vil det finnes regler for sosial atferd, men at mennesker til tross for dette oppfører seg forskjellig. Ifølge teksten kan brudd på regler og normer oppfattes som avvik, og den som begår disse regelbruddene, risikerer å

bli kategorisert som avviker. Hvilken standard har teksten som utgangspunkt for ”normalitet”?

4.2.1 Seksuell legning

Studiens gjennomgang av heteronormativitet i kapittel 2 viser til hvordan seksualitet er et moderne begrep som har sterke bindinger til den vestlige tokjønnsmodellen og samfunnsformasjon (reproduksjon) innenfor skillet mellom *sex* og *gender*. I dette avsnittet drøftes hvordan blant annet ”seksuell legning” blir oppfattet som en avvikskategori, i tråd med et universaliserende heteroseksuelt utgangspunkt. Teksten skriver at

[d]et finnes mange former for avviksklassifisering. Avvik kan relateres til for eksempel sykdom, kriminalitet, etnisitet eller seksuell legning (s.45).

Imidlertid påpekes det i det følgende at avvik er et relativt begrep, avhengig av sammenheng. Som eksempel vises til at å være kriminell i et fengsel eller muslim i Pakistan er lite avvikende.

Tekstens eksempler er i utgangspunktet ikke likeartede, men går i retning av kategorimistak ettersom sykdom og kriminalitet fungerer som avvikskategorier i vårt samfunn, i opposisjon til normer om sunnhet og lovlidighet. Etnisitet og seksuell legning er kategorier som vi definerer eventuelle avvik innenfor. Kategorien etnisitet rommer for eksempel både norsk og tyrkisk etnisitet, og kategorien seksuell legning rommer for eksempel både homo og hetero. Slik teksten bruker kategoriene, forutsetter imidlertid kategorien etnisitet at det bare er ”de andre” som har en etnisitet, og likeledes er det bare avvikerne som har en seksuell legning. Dette er helt i tråd med at man universaliserer ens eget partikulære ståsted (å være hvit, norsk heteroseksuell anses som nøytralt). I moderne vestlige samfunn er det dessuten forskjell på avvikskategorier og sykdomskategorier, og videre forskjell på avvikskategorisering og ”oss/de andre”-kategorisering. Mens sykdomskategoriseringen har som utgangspunkt at det er en *midlertidig* tilstand med muligheter for at man kan bli frisk, er avvikskategoriseringen vanligvis mer permanent. ”Oss/de andre”-kategoriseringen er på sin side definert av kulturell forskjellighet, som i noen tilfeller kan bli oppfattet som avvik eller sykdom, men det er allikevel ikke utgangspunktet for kategoriseringen. (jf. Sirnes, 1999). Dette viser at *Normalitet og avvik* har et heteronormativt utgangspunkt og i tillegg en etnosentrisk basis, som må ses i sammen med at det heteroseksuelle, mannlige, hvite, borgerlige subjektet i moderne samfunn setter standarden som alt (annet) vurderes opp imot.

4.2.2 Kunstnere, homofile og sinnssyke

Avvik kan også ses i relasjon til respektabilitet og hegemoni. I dette avsnittet analyseres hvordan ”avvik” konstrueres på bakgrunn av samfunnets oppfatninger av normalitet. Pensumteksten viser til en bok med sosiologiske grunnbegreper for å gi eksempler på ulike avviksformer eller -grupper.

Ei sosiologibok starter avsnittet om avvik med ei liste over ulike minoriteter som ikke regnes som folk flest: innvandrere, snobber, kriminelle, byoriginaler, alkoholikere, helter, narkomane, kjendiser, kommunister, handikappede, negere [sic], kunstnere, homofile og sinnssyke (Brinckmann 1991) (s. 46).

Teksten forteller oss at enhver tid og ethvert samfunn har sine avvikere, og at en liste på 1600-tallet ville utelatt narkomane og kommunister. I vår egen tid

kan innvandrere og homofile stå som eksempel på sentrale avvikskategorier (s.46).

Teksten uttrykker at det som i denne sammenhengen er mest interessant, er at all oppmerksomheten som blir disse gruppene til del, er med på å utvide grensene for norsk normalitet, siden

[h]vem eller hva som oppfattes som avvikende, sier like mye om samfunnet som om avvikerne eller avviksgruppene (s.46).

Gitt tekstens ansporing til historisk relativisme kunne eksempelet fra nåtiden – homofili – vært utgangspunkt for en tematisering av det som Butler (1999) kaller ”den heteroseksuelle matrisen”. Dette er et begrep som betegner vår kulturs forestillinger om kjønn og seksualitet, og som er en effekt av et maktpolitisk sannhetsregime. Via påbud og forbud sikrer kulturen en tvungen heteroseksualitet. Identiteter formes og reguleres gjennom å ta del i en rekke praksiser. Disse spesifikke handlingene, som repeteres og læres innenfor strenge, regulative rammer, gjør at man forveksler årsaken med effekten, og på den måten oppstår en forestilling om at det ligger en ”opprinnelig natur” til grunn for de legitime kjønnsidentitetene og de kulturelt sanksjonerte seksuelle praksisene (Mortensen, 2007). Men slik det framstilles i *Normalitet og avvik*, forblir avvikskategoriene variabler, og dermed uproblematiskerte størrelser. Sosialkonstruktivismen (relativismen) ligger som en tynn hinne over en ellers gjennomgående realisme (og dertil hørende essensialisme hva angår kjønn og seksualitet).

Teksten siterer Howard Becker for å vise hvordan statistisk forståelse kan føre til en sammenblanding av forskjellige former for avvik, som for eksempel

people who are excessively fat or thin, murders, redheads, homosexuals and trafficviolators (s.48).

Becker skriver i denne sammenheng at noen av disse personene vanligvis ses på som avvikere, mens andre ikke har brutt noen regler/normer i det hele tatt. Så en statistisk forståelse fanger ikke opp hva samfunnet forstår som avvik. Teksten problematiserer imidlertid ikke de avviksskapende prosessene i Beckers eksempler, forankret i symbolstrukturer med et fallogosentrisk utgangspunkt, og institusjonalisert via reproduserende sosiale praksiser. Nok en gang kommer de sosialkonstruktivistiske premissene i skyggen av tekstens overordnede heteronormative, realismeforankrede perspektiv.

4.2.3 Kategoriseringens inneforståthet

Utgangspunktet for analysen i dette avsnittet er heteronormativitetens forståelsen av ”kjønn” som en vestlig tokjønnsmodell og ”seksualitet” som opposisjonen homo-hetero. Pensumtekstens overordnede heteronormative realismeforankring kan ses i sammenheng med tekstens tematisering av funksjonshemming, der den tar for seg kategoriseringens inneforståtheter. Som tidligere påpekt viser teksten til at sosiale kategorier har viktige funksjoner, slik som å skape en forståelse av den sosiale virkeligheten. Samtidig tilføyes at forskjell så lett blir til avvik:

Kvinner blir til avvikende kjønn, alderdom til tapt ungdom, etnisitet til fremmedkulturell, homofili til seksuelt avvik. Unge norske heterofile menn gjøres til norm. Slike normdannelser skaper avvikere (s.70).

Teksten viser videre til at begreper og språkbruk kan bli sosial og kulturell virkelighet, ved at begrepene assosieres til andre karakteristikk og kan påvirke mellommenneskelige relasjoner. Slik skaper ordene språklig handling og makt, ifølge teksten. Dette er utvilsomt en sosialkonstruktivistisk ansporing, som later til å ta tekstens analyse et skritt videre i kritisk retning. Men sett i lys av det ovenstående er imidlertid ikke denne kritiske tilnærmingen konsistent. For til tross for at teksten retter blikket mot kategoriens inneforståthet og dermed bidrar til å avnaturalisere dem (dvs. framhever deres konstruerte/kontingente karakter), samtidig som den vektlegger kategoriens høyst reelle konsekvenser, synes tekstens bruk av sosiale kategorier å forutsette den samme inneforståtheten. Sett i sammenheng med kapitlet for øvrig, gir tekstens sosialkonstruktivistiske bemerkninger altså inntrykk av å være relativt løsrevet fra dens egne (utematiserte) teoretiske forutsetninger. Dette kunne vært et godt utgangspunkt for å

diskutere heteronormativitet, siden teksten for det meste bruker kjønn og seksualitet i sitt eksempel. Men siden teksten lar denne diskusjonen ligge, og dermed lar disse momentene forbli det den selv kaller ”*kategoriernes ureflekterte selvfølghelighet*” (s.69), står teksten for en performativ selvmotsigelse, der den hevder én ting og gjør en annen.

4.2.4 Avvik som individuelt fenomen – sunnhet og sykdom

I de to neste avsnittene knyttes analysen til tekstens drøftinger av ”sunnhet/sykdom” og ”normalitet/avvik”. Som påpekt i redegjørelsen av subjektfilosofiens og den feministiske standpunktsteoriens skille mellom *sex* og *gender*, ble homoseksuelle betraktet som syke helt fram til siste halvdel av 1900-tallet, og seksualitet ble betraktet som en identitet eller et karaktertrekk. Preger slike forestillinger også pensumteksten?

Når teksten retter et kritisk blikk mot avvik som et individuelt fenomen, forstår den avvik som noe som tar utgangspunkt i individet, som egenskaper eller sykdomstilstander. Den medisinske normalitetsbeskrivelsen tar utgangspunkt i sunnhet som normalitet og sykdom som avvik. Den viser til hvordan spesialpedagogikken tradisjonelt har vært sterkt influert av medisinfaget, men stiller spørsmål ved om spesialpedagogikken kan helbrede. Man må unngå å bruke en medisinsk diskurs når det handler om andre livsområder enn de som kan forstås i form av sunnhet og sykdom, ifølge teksten. For hvis den medisinske diskursen brukes på sosial atferd, kan det bli problematisk. Teksten stiller spørsmålene:

Hva er sunn atferd? Hva er mental sykdom? Er alkoholisme, kriminalitet og homofili sykdom? (s.49).

Ifølge teksten er problemet at man lokaliserer kilden til avviket i individet og dermed tildekker at avviksstemplingen er en del av problematikken¹⁴. I tillegg poengterer den at

det fins mange helt friske avvikere: Ikke engang medisinere vil karakterisere alle kriminelle for syke (s.49).

Her ser vi et eksempel på en tilsvarende ansats til problematisering av avviksproduserende mekanismer knyttet til normaliteten. Men igjen later teksten til å stoppe i ansatsen, og synes å falle ned på de samme kategoriene som den retter et kritisk blikk mot. I dette tilfellet problematiseres ikke kategorien ”syk” som sådan. I stedet legges til grunn den sosialt konstruerte kategorien ”syk” når teksten legger opp til en diskusjon av hvem som er berettiget til å kalles ”syk”. Dermed bidrar teksten (uintendert) til å ”friskmelde”

¹⁴ Her kunne man kople Foucaults analyser av galskapens historie, fengselsvesenets historie og seksualitetens historie. Dette overskrider imidlertid rammene for denne analysen og vil derfor ikke utdypes nærmere her.

normalsamfunnet, altså akseptere den binære opposisjonen som ligger til grunn for konsolideringen av normaliteten.

4.2.5 Avvik som samfunnsmessig fenomen – samfunnslimet

Videre tar teksten for seg ”avvik” som samfunnsmessig fenomen, hvor utgangspunktet er hva som er bra for samfunnet, alternativt hva som bidrar til samfunnsmessig skade og destabilisering. Her poengterer teksten blant annet at samfunnet trenger avvikere for å skape samhold blant gode samfunnsborgere (ibid:55). Samholdet innad skapes altså av en felles ytre fiende. Men problemet blir å definere ”*hva som er dysfunksjonelt for et samfunn*” (s.55), siden dette blant annet varierer over tid. Nelson Mandelas fangenskap og senere presidentembete og Nobels fredspris brukes som eksempel på dette. Ytterligere viser teksten til at

[h]omofili er et annet eksempel: Fram til 1972 var homofil praksis forbudt i Norge fordi det ble sett på som umoralsk, nedbrytende og samfunnsskadelig. Selv om slike homofobe oppfatninger fortsatt eksisterer, utfordres de i dag av langt mer liberale oppfatninger (s.55).

Tilsynelatende kan sitatet se ut til å være i tråd med Foucaults (1999c) perspektiver på relasjonen mellom normalitet og avvik, slik dette er presentert i foregående kapittel. Men uten en eksplisitt problematisering av normalitetens og avvikets konstruerte karakter kan denne typen bemerkninger (mis)forstås i retning av nødvendigheten av å skille ut avviksgrupper med hensyn til samfunnets integrasjon – altså avvik som samfunnslim. Dette kan ses i sammenheng med det foregående, altså tekstens tilsynelatende tilslutning til blant annet den binære opposisjonen mellom syk og frisk, der søkelyset rettes mot innholdet i kategoriene snarere enn mot selve kategoriseringsprosessen og dens historiske, politiske og kulturelt kontingente karakter. Med andre ord er det et uklart forhold mellom det deskriptive (er) og det preskriptive (bør) i tekstens utlegning. Med henvisning til Lyotard (1985) kan vi slå fast at uten en klarhet i skillet mellom det som *er* og det som *bør være*, kan vi lett havne i en posisjon der en beskrivelse av hvordan samfunnet *er* fungerer som et legitimerende grunnlag for hvordan det *bør være*.

4.2.6 Rase, klasse, kjønn, etc.

I dette avsnittet analyseres teksten med utgangspunkt i en direkte kopling mellom ”seksualitet” og ”identitet” – slik det ofte gjøres i den vestlige kulturen – der mennesker identifiseres som enten heteroseksuelle eller homoseksuelle. *Normalitet og avvik* tar utgangspunkt i at identitet dreier seg om menneskers oppfatning av seg selv og hvem de er.

Teksten definerer identitet som både individets oppfatning av seg selv og grupper mer eller mindre kollektive selvforståelse. Derfor kan identitet forstås som

et mangfoldig fenomen som kan knyttes til så ulike kriterier som alder, funksjonsevne, hudfarge, individualitet, klasse, seksualitet, språk m.m. (s.93).

I tråd med fokuset på identitet, slik det er omtalt tidligere i pensumteksten, kan man ha forskjellige identiteter i ulike sammenhenger, og man kan også skifte identitet i løpet av livet. Det er også forskjell på den identiteten individer og grupper tillegger seg selv, og den de tilskrives av andre, framholder teksten videre. Det som er verdt å merke seg i denne sammenhengen, er at teksten gjør en direkte kopling mellom seksualitet og identitet blant annet. Dermed utelukker den at seksualitet kan være noe annet enn det som lar seg uttrykke i identitetskategorier. Det vil si at teksten forutsetter en opposisjonslogikk mellom hetero og homo. Den direkte koplingen mellom seksualitet og identitet peker blant annet mot et normaliserende rammeverk der den type heterogenitet som ikke kan innordnes en identitetslogikk (a/ikke-a) faller utenfor rammen. Som blant andre Moore (1994:24) gjør oppmerksom på, er det mange mennesker som opplever at teorier om kjønnsforskjell og deres egne kjønnede erfaringer ikke korresponderer særlig godt med avgrensede, binære kategorier. Den inneforståtte sammenkoplingen bidrar således til å bekrefte den samfunnsmessige rammen som teksten forsøker å rette et kritisk søkelys mot. Sagt annerledes: Den naturaliserende realismen ser nok en gang ut til å snike seg inn bakveien, for ikke å si ta plass i forgrunnen.

4.3 Spesialpedagogikkens overrepresentativitet og skolens femininisering

Nøkkeltbegrepet i analysen av dette avsnittet er ”det nøytrale, mannlige subjektet” som utgangspunkt for bedømming av rettferdighet og likhet. Avsnittet har et delavsnitt som kalles ”*Likhet og rettferdighet*”.

Når teksten i *Normalitet og avvik* diskuterer makt og moralsk overtak, ser den på hvem sine regler som gjøres gjeldende i ulike samfunnsinstitusjoner. Teksten stiller spørsmål ved om skolen og opplæringsystemet er preget av sterke gruppeinteresser og gruppenormer, om hvem som vinner fram – på bekostning av noen. Har alle en mulighet til å lykkes i skolesammenheng? Teksten fremholder at

[v]i vet at gutter er sterkt overrepresentert innenfor det spesialpedagogiske hjelpeapparatet. Hva med innvandrerbarn, og hva med arbeiderklassebarn? (s.58).

Implisitt kan vi ane at dette utsagnet sikter til debatten om den såkalte ”feminisering” av den norske skolen. Denne debatten pågår fortsatt. 19. februar 2007 gikk for eksempel kunnskapsminister Øystein Djupedal ut i Dagbladets temanummer ”Utdanning” og kalte den norske skolen for feminin (Landsend, 2007). Bakgrunnen for dette er en NOVA-undersøkelse av karakterene til 3847 skoleungdommer i alderen 16-17 år, som konkluderer med at guttene og barn av foreldre med lavere utdanning gjennomsnittlig gjør det langt dårligere enn jentene i skolen.

Kunnskapsministeren synes det har blitt rettet for lite oppmerksomhet mot forskjellene i gutters og jenters skoleprestasjoner, og sier at utfordringen framover blir å sørge for at skolen blir en mer maskulin arena. Dette mener han kan gjøres ved å rekruttere flere menn inn i skole og barnehage, og legge om undervisningen – med mer data og action i stedet for de klassiske virkemidlene. I disse utsagnene ligger det implisitt en antakelse om en universell kvinnelighet, hvor den kvinnelige kjønnsrollen innebærer omsorgsrasjonalitet (mer enn formålsrasjonalitet), passivitet (passiv tilegnelse av kunnskap) og vektlegging av det relasjonelle (i motsetning til det individuelle). Vi øyner her en motsetning mellom det feminine subjektet og det aktive, rasjonelle mannlige subjektet (Butler, 1999:48).

For å utdype temaet har Dagbladet hentet inn uttalelser fra tre (mannlige) forskere. Tormod Øya ved NOVA uttaler at skolen er blitt en ”jenteskole”, hvor systemet er bedre tilpasset jenters væremåte. Øya mener derfor at skolen er en fremmed kultur for guttene. Han sier videre at skolens innhold og pedagogiske praksis ikke er kjønnsnøytral, og at det finnes en overvekt av kvinnelige lærere som bidrar til å feminisere skolen. Han mener at gutters holdninger generelt fører til at de opplever nederlag i skolen, og at de guttene som har like verdier og holdninger som jentene, presterer like godt som dem. Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark tror på sin side at skolens krav til å sitte i ro og forholde seg til boklig lærdom og å arbeide selvstendig fører til at en del gutter faller ut. Han mener at mange gutter vil profittere på at skolen stiller tydeligere krav om hva som forventes av dem. Kåre Heggen ved Høgskulen i Volda viser i sin tur til skolens vektlegging av lydighet, konformitet og passiv læring, samt samarbeidsevne og kommunikasjon som viktige faktorer.¹⁵ Disse egenskapene forbinder vi med mer tradisjonelle feminine roller

¹⁵ Dette argumentet er tidligere framsatt av blant andre Peder Haug ved Høgskulen i Volda, som uttalte at han ikke tror guttene er dummere enn jentene, men at skolens undervisning rett og slett ikke treffer guttene (Jacobsen, 2003). Han mener det har skjedd en feminisering av norsk skole, som ikke bare skyldes det høye antallet kvinnelige lærere, men hele skolekulturen.

enn med maskuline, uttaler han. Slike mønstre vil skape konflikt mellom kjønnsrolle og elevrolle, især for gutter med bakgrunn i arbeiderklassen, hvor aktivitet, uavhengighet og aggressivitet kjennetegner det maskuline i større grad enn i andre sosiale lag, ifølge Heggen. Det er interessant å merke seg at disse tre opererer med ulike stereotype forestillinger av kjønn, som delvis overlapper og delvis motsier hverandre. Som Harriet Bjerrum Nielsen ved universitetet i Oslo bemerket i et innlegg i Dagbladet (23. februar, 2007): Kjønnstereotypene flourer både hos ministeren og flere av forskerne når det gjelder konkretiseringen av "det maskuline" og "det feminine". Situasjonen kjønnnes etter behov: Mens Kåre Heggen mener at jentene vinner fordi skolen belønner passivitet og konformitet, forklarer Thomas Nordahl det omvendt med at jentene vinner fordi skolen idag krever mer selvstendighet.

Anne Bitsch skriver i et innlegg i *Studvest* (nr. 5, 2007) at det er en tendens til at de som bekymrer seg for modernitetens tapere (menn) skylder på kvinner generelt, og feminister spesielt. Hun mener denne krigføringen mot feminister lider av alvorlige brister. Hun sier at det blant annet ikke finnes empiri som understøtter tesen om at gutter faller utenfor skolesystemet på grunn av en såkalt femininisering av skolen. Ifølge Bitsch kan det virke som om logikken bak disse påstandene om tapere og vinnere ser (kjønns)makt som en allerede definert størrelse. Dermed fremstår likestillingens fremgang som et null-sum-spill, der noen er dømt til å tape for at andre skal få det bedre.

Marie Simonsen (2007) skriver i en kommentar i Dagbladet 20. februar 2007 at Djupedal synes å mene at de tapende guttene i skolen kun kan reddes ved hjelp av lekende mannlige lærere som skaper "action", i kontrast til strenge, kjedelige kvinnelige lærere som bare er opptatt av pensum. Simonsen mener Djupedal bidrar til en sementering av forestillingen om at skolens problem er de mange kvinnelige lærerne, som utgjør en trussel mot guttene. Han er dermed med på å skape et bilde av skolen som et undertrykkende kvinneunivers, hvor gutter ikke får utfolde seg. Det er, ifølge Simonsen, ikke første gang Djupedal er med på å fremme stereotype kjønnsbilder. Nylig lanserte han ideen om å bruke Barbie-dukke i rosa tyll for å lokke jenter til realfagene.

Svein Ole Sataøen (2004:178 ff) viser i sin bok *Guteliv* til forskere som Bertill Nordahl og Ole Bredesen, som har skrevet om "feminiseringen" i skolen og hvilken betydning denne feminiseringen har for guttene. I lys av det ovenstående er det nærliggende å hevde at dette for mange har blitt en debatt om rettferdighet, siden skolen i deres øyne favoriserer jenter. Det normative grunnlaget for å vurdere elevatferd har gått fra å være nøytralt (les: maskulint) til å bli feminint. Den standarden som tidligere lå til grunn

for evaluering av elever, blir altså ansett for å være nøytral, i motsetning til feminin. Dette kan ses i sammenheng med forestillingen om den heteroseksuelle maskuliniteten som norm, altså det borgelige subjekt som inkorporert universalitet og således representant for hele menneskeheten. Når standarden skifter, går den fra å være nøytral til å være partisk, og sånn sett urettferdig.

Bjerrum Nielsen (2007), spør i sin kommentar til Djupedals utspill om skolen har forandret seg, og i så fall, om dette har noe med kjønn å gjøre. Skyldes forandringene at skolen har blitt femininisert gjennom mange kvinnelige lærere, eller har den blitt modernisert på grunn av krav til annen kompetanse fra arbeidsmarked og samfunn? Bjerrum Nielsen skriver at hvis det siste er tilfellet, vil kunnskapsministerens forslag om å innføre en utdatert maskulinitet i skolen være et paradoks. Skal flere mannlige lærere inn i skolen, bør det være for å få en jevn kjønnsfordeling som kan motvirke den framherskende forvirringen hvor femininitet og modernitet forveksles, ifølge Bjerrum Nielsen. Hun viser til den påfallende ulike tilnærmingen til de to tapende gruppene – guttene og barn fra arbeiderklassen – Dagbladet legger opp til i sitt temabilag. For barna fra arbeiderklassen ligger svaret på bedre skoleprestasjoner i å gi støtte til foreldrene, slik at de kan gi barna en bedre oppdragelse, og tilpasset opplæring til elevene for å tilfredsstille skolens krav. Dessuten er arbeiderklassebarnas skoleprestasjoner avhengige av deres valg og innsatsvilje. De må altså endre seg for å tilpasse seg skolen. Når det gjelder guttene, er det skolen som anses som problemet, og følgelig er det er den som må endres for å tilpasse seg guttenes, eller maskulinitetens, krav. Paradokset er at den ukritiske bruken av kjønns kategorier ikke viser at det tilsynelatende er en sterk overlapping mellom kjønn og klasse, mener Bjerrum Nielsen. Hennes påpekning av at det er skolen som må tilpasses guttene istedenfor at det må settes inn særskilte tiltak ovenfor disse elevene, slik tilfellet er for de andre såkalte tapende gruppene, må ses i lys av det overordnede poenget om den heteroseksuelle maskuliniteten som uuttalt norm – og dermed nøytralisert standard for bedømming, både i skolen og samfunnet forøvrig.

4.3.1 Likhet og rettferdighet

Analysen av dette avsnittet vil ta utgangspunkt i den feministiske standpunktteoriens forestillinger om ”kjønn” som noe essensielt. Hvordan oppfatter pensumteksten mennesker med samme kjønn i deres væremåte, og hvordan forstår teksten begrepet ”kvinne”?

I forbindelse med bokens avsnitt om likhet og rettferdighet ser *Normalitet og avvik* på begrepet ”resultatlikhet”, som teksten definerer som ”*sluttresultatet av*

fordelingsprosesser” (s.79). Ifølge teksten er rettigheter og muligheter ikke tilstrekkelig, og derfor må det settes i verk ordninger som kan sikre en riktig fordeling. Som eksempel viser den til kjønnskvoltering av kvinner til ledende stillinger. Teksten fortsetter med å vise til at for å oppnå inntektspolitisk resultatlikhet må lønns- og skattepolitikken forandres kraftig, og at i utdanningspolitisk sammenheng ville kanskje resultatlikhet bety rett og plikt til fem års universitetsutdanning og B på masteroppgaven for alle. Om det siste poenget uttrykker en harselerende omgang med begrepet om kjønnskvoltering skal jeg ikke reflektere rundt, men at teksten bruker kjønnskvoltering av kvinner som eksempel på resultatlikhet, kan kritiseres for å være en feilkopling. Kjønnskvoltering er utelukkende en politikk for sjanselighet, og brukes på samme måte som kompenserende tiltak som rettes mot (tradisjonelt) undertrykte grupper, slik som blant annet etniske minoriteter og funksjonshemmede, for at disse skal ha muligheten til å stille på tilnærmet lik linje med majoritetsbefolkningen i konkurransen på arbeidsmarkedet (skjønt ikke først og fremst i forhold til ledende stillinger). Det sentrale her er at teksten synes å legge for dagen en relativt ureflektert forståelse av kjønnsrettferdighet, noe som kan tyde på en utematisert forutsetning om en nøytral standard for bedømming basert på et spesifikt maskulint ideal (det borgelige subjekt).

I sin påfølgende redegjørelse av kulturbegrepet viser teksten til at dette begrepet innebærer mange forskjellige ting. Begrepet er ikke entydig, men kan knyttes til fenomener som kunst og litteratur, tradisjonell levemåte eller handlingsskjema. Teksten utdyper dette ved å vise til

bedriftskultur, finkultur, kvinnekultur, kystkultur, trafikkultur og ungdomskultur (s.86).

Sett i denne kultursammenhengen, ser det ut til at begrepet ”kvinnekultur” sikter til en feminin omgangsform. Det er i seg selv ikke noe galt i å bruke begrepet ”kvinnekultur” om en spesifikk omgangsform, men sett i lys av tekstens behandling av kategorier for øvrig, kan dette ses som nok et eksempel på at det å være kvinne forbindes med en spesifikk, iboende egenskap eller væremåte – og dermed noe entydig, som forener kvinner i deres væremåte (det felles begrenser seg altså ikke til kroppslige/biologiske kjennetegn).

Teksten viser til at ”kultur er et kollektivbegrep” (s.89) noe som synes å forutsette en motsetning mellom det kollektive og det individuelle. Når teksten så tematiserer identitet, synes tilnærmingen å bygge på nettopp dette binære begrepsparet, som da gjør seg gjeldende i form av en opposisjon mellom personlig/individuell identitet og kollektiv identitet, i tråd med det jeg påpekte i analysen ovenfor (med vekt på tekstens skepsis

overfor kollektive identiteter). Teksten vektlegger at en og samme person kan ha flere identiteter, det vil si at

[e]t og samme individ kan ha ulike identiteter som aktualiseres i ulike sammenhenger, for eksempel mannlig student på dagtid og folkemusikkutøver på kveldstid. Noen identiteter skifter også i løpet av livet, for eksempel identiteten som student eller som småbarnsmor (s.93)

Jeg har tidligere i dette kapittelet vist til hvordan teksten målbærer en oppfatning av identitet som noe avgrenset, essensielt og additivt. Det som imidlertid er sentralt å påpeke i denne sammenheng, er bruken av eksempler for å illustrere poenget med et mangfold av identiteter. Sitatet tyder på at teksten knytter det mannlige til utadrettede, produktive/skapende aktiviteter innenfor en offentlig sfære, mens det kvinnelige knyttes til reproduksjon og omsorg og den private sfæren. Den heteroseksuelle matrisen synes i så måte påfallende.

4.4 Hva analysen avdekker

Analysen av *Normalitet og avvik* avdekker en utstrakt bruk av doxografisk diskurs. Sosialkonstruktivistiske begreper og diskurser nevnes i stort monn, men brukes ikke. Sosialkonstruktivismen synes å ligge som en glasur over et realismebasert teoretisk rammeverk. Dette rammeverket synes å forutsette en prediskursiv virkelighet bak eller til grunn for de sosiale konstruksjonene. Dette gir seg uttrykk i naturaliserende/essensialiserende bruk av blant annet kjønnskategorier, som dermed reduseres til variabler ut fra en biologisk tokjønnsmodell. På denne måten gjør teksten seg skyldig i det som kan kalles en performativ selvmotsigelse, ved at den bekrefter de samme kategoriene som den sikter mot å forklare og problematisere. I stedet for å være gjenstand for forklaring, er kjønnsforskjellene noe som forutsettes (jf. Moore, 1994:21).

5 Kjønnen i inkluderende pedagogikken

*Deconstructing special education and constructing inclusion*¹⁶ (Thomas & Loxley, 2001) handler om dekonstruksjon av spesialpedagogikk, altså dekonstruksjon av tenkningen bak spesialundervisning. Gjennom å la skolen styres av prinsipper som skal gjelde for elevpopulasjonen som helhet, ønsker boken å konstruere inkludering.

¹⁶ Heretter kalt *Deconstructing special education*.

Denne analysen er delt inn i fire hovedavsnitt, hvor det første avsnittet har overskriften ”Kjønn/kjønnethet”. Andre hovedavsnitt kalles ”Seksualitet”. Overskriften på tredje hovedavsnitt er ”Kjønnsroller”, og fjerde hovedavsnitt kalles ”Hva analysen avdekker”.

5.1 Kjønn/kjønnethet

Dette hovedavsnittet ser på om – og i hvilken grad – forestillinger om ”kjønn” og ”kjønnethet” tematiseres i boken. Skiller teksten mellom kjønn og kjønnsutfoldelse, eller preges teksten av modernitetens kjønnsstereotyper? Dette hovedavsnittet deles inn i to mindre avsnitt, som kalles ”Kjønn som maktfaktor” og ”Rase, klasse, kjønn, etc.”.

Første kapittel av boken tar for seg det teoretiske grunnlaget i spesialpedagogikk. Teksten formidler at det innimellom kan være nyttig å gi slipp på teorien og stole på personlig kunnskap og erfaring, men kun hvis det ikke fører til at vi overser viktig empirisk kunnskap eller teoretisk innsikt (ibid:7). I teksten ligger en antakelse om at den teorien som ligger til grunn for spesialpedagogikken har ført til at allmennlærere har mistet troen på at deres egen kunnskap kan brukes, og har ledet oppmerksomheten bort fra hvordan vi kan bruke ”*humanity and common sense*” (s.8) for å gjøre skolen til en inkluderende arena. For å understreke dette poenget, brukes et sitat fra en eldre psykologibok, hvor følgende bemerkning er satt i forkant:

(in the gendered language of the time – for which we apologies) (s.8).

Unnskyldningen gjelder en tidsbestemt bruk av begrepet ”lekmann” (*layman*). En unnskyldning som dette er kanskje på sin plass, men den kan samtidig ses som et uttrykk for at språklige betegnelser og endelser antas å være det som gjør språket kjønn. Å fjerne de spesifikt hannkjønnede ordene - eller eventuelt å tilføre hunnkjønnsvarianter - vil da framstå som en løsning på problemet med et kjønn språk. I så fall vil oppmerksomheten bli rettet mot betegnelser og ikke perspektiver. Å redusere kjønnsdimensjonen av språket til et spørsmål om betegnelser og endelser, er på linje med å redusere kjønn til en variabel i vitenskapelige perspektiver. Ikke i noen av tilfellene ser man kjønn som et spørsmål om representasjon (hvordan kjønn representeres i teksten) eller vitenskapelig perspektiv (vitenskapsteoretiske forutsetninger).

Gjennom boken brukes konsekvent formuleringer som ”han eller hun”/”hans eller hennes” (se f.eks. s.54). Sett i lys av den sosialkonstruktivistiske analysen som her er gjort, er det imidlertid grunn til å se dette som uttrykk for politisk korrekthet innenfor et

perspektiv som ellers ikke tematiserer kjønn, men der kjønnsdimensjonen gjør seg gjeldende i form av en rekke utematiserte antakelser. Bruken av ”hun/hennes” framstår da som en supplementskategori, underlagt det maskuline subjekt (som er nøytralisert/universalisert).

I tredje kapittel blir begrepet ”spesielle behov” eksemplifisert med barn med atferdsproblemer. Hensikten med kapitlet er å få søkelyset bort fra kognitive, indreorienterte forklaringer på såkalte ”spesielle behov” hos barn, og rette fokuset mot skolens rutiner og prosedyrer. Teksten vektlegger dagliglivets praksis for å fange inn de aktuelle problemene elevene møter i skolen, framfor bare å ha en teoretisk eller profesjonell tilnærming til utfordringene. Som eksempel viser teksten til en enkel, ikke-teoretisk artikkel som en rektor ved en videregående skole har skrevet om temaet ”skolens mobbepolitikk”.

*Some years ago, having taken issue with a teacher (male) for shouting at a student (female), I was invited at a staff meeting (under any other business!) to outline my “policy on shouting”. Three points occurred to me:
... (iii) it is impossible to say, hand on heart, that we do not have bullying if big, powerful men verbally assault small, powerless young women (s.61).*

Teksten opplyser at bakgrunnen for at rektoren trekker denne historien fram ikke er hans profesjonelle eller teoretiske kunnskaper, men hans verdier og overbevisninger som lærer og person. Det er tydelig at rektoren ser det forkastelige i at voksne trakasserer elever, slik det fremgår av dette eksemplet. Det som imidlertid ikke tematiseres, er bruken av kjønnede stereotyper i teksten. Beskrivelsene av personene i eksemplet kan være benyttet for å understreke et poeng, men effekten er at stereotypiene er med på å verifisere antakelsene om sterke, mektige menn og små, svake kvinner. Det hadde vært tilstrekkelig å trekke fram den voksnes høylytte kjefting på en elev som eksempel, men for å forsterke dette, tyr altså artikkelen til bruk av kjønn for ytterligere å betone den store forskjellen. Begrepet ”mann” forsterker den overmakten det sterke, mektige subjektet innehar, mens begrepet ”kvinne” tydeliggjør underordningen av det lille, svake objektet. Dette kan antyde noe om hvilke verdier og overbevisninger som ligger til grunn for artikkelen, hvor de kjønnede stereotypiene er med på å plassere den i en heteronormativ tradisjon. I en slik framstilling kjennetegnes menn av å være store og mektige, mens kvinner kjennetegnes av det motsatte, av å være små og maktesløse. Artikkelen skiller ikke mellom kjønn og kjønnethet, og åpner dermed heller ikke for muligheten av flere maskuliniteter eller femininiteter. Slik slutter artikkelen seg til en heteroseksuell matrise, hvor det mannlige kjønn sikres en dominerende posisjon over det andre kjønn, det kvinnelige. Den

kjønnede framstillingsmåten i dette sitatet kommenteres ikke i teksten. Er det fordi det i dette tekstutdraget ikke finnes noen kjønnede betegnelser eller endelser, slik som i det første tekstutdraget i denne analysen?

5.1.1 Kjønn som maktfaktor

I dette avsnittet vil analysen ta utgangspunkt i antakelsen om at det ”biologiske” kjønn ligger til grunn for det ”sosiale” kjønn, en antakelse som er framtredd både innenfor subjektfilosofi og feministisk standpunktteori. Ligger det utematiserte, normative forutsetninger om et fastgrodd skille mellom biologisk og sosialt kjønn til grunn for *Deconstructing special education*?

I sjette kapittel fokuserer boken på samfunnspolitikk og hvilken betydning den har for en inkluderende skole. Ett av temaene som behandles i dette kapittelet, handler om hvordan politiske forslag mottas og tolkes av dem som er målet for de politiske tiltakene i skolen. Det antas at i denne prosessen finnes det ikke en enhetlig, objektiv forståelse av forslagene, men at det derimot foregår en kamp mellom forskjellige tolkninger, hvor de impliserte tar i bruk sine egne rammeverk for tolkninger. Resultatet av denne kampen, hvor én forståelse sannsynligvis vil dominere over de andre, er ifølge teksten:

structured by such internal factors as individual or sub-group status, commitment, resources, experience, gender, [or] position within the school
(s.99)

De faktorene som blir trukket fram i teksten, betegnes videre som allerede tilstedeværende maktrelasjoner i den konteksten hvor de politiske skrivene blir tolket. Uten en nærmere redegjørelse blir det allikevel uklart hvilke maktperspektiver som ligger til grunn for vurderingene av de forskjellige faktorenes makt. En kortfattet oppramsning av ulike faktorer som spiller inn i tolkningen av politiske forslag kan i seg selv tolkes i ulike retninger. Hva menes med for eksempel erfaring (*experience*), kjønn (*gender*) og posisjon (*position*) i dette tilfellet, og hvilke maktperspektiv er det snakk om?

Erfaringsbegrepet er ikke entydig, men et begrep som varierer i innhold, avhengig av hvilke forutsetninger det baseres på. For eksempel innebærer feministisk standpunktteori en antakelse om at all viten kommer fra erfaring. Slik skaper for eksempel erfaring med undertrykkelse en bestemt kunnskap som er nødvendig for å utfordre undertrykkelsen. For noen teoretikere innebærer dette at bare de som har den rette erfaringen med undertrykkelse, er i stand til å snakke om den, altså en *insider epistemology*. Dermed reduseres viten til en formel som sier at ”å være er å vite”, altså at

ontologi er lik epistemologi (Skeggs, 1997:26). I så måte står for eksempel den feministiske standpunktteorien i fare for å skape et hierarki gjennom å gi autoritet til visse grupper og bringe andre til taushet.

Til tross for denne slagsiden er det vanskelig å se bort fra erfaringsbegrepet, siden erfaringsbegrepet er grunnleggende for utviklingen av feministisk teori. Erfaring er viktig som en meningsskapende praksis, både symbolsk og i form av narrativer (ibid:27). Det vil være vanskelig å fjerne erfaringskonseptet, siden kvinner hele veien konstruerer seg selv i forhold til sine erfaringer som kvinner, mener Skeggs.

Skeggs ønsker å se på erfaring som en måte å forstå hvordan kvinner inntar begrepet ”kvinne”, en kategori som er klassebetinget, rasebetinget og produsert gjennom maktrelasjoner og gjennom kamp på forskjellige arenaer.

De Laurentis (gjengitt i Skeggs, 1997:27-28) skriver at erfaring er den prosessen subjektiviteten konstitueres gjennom. Subjektiviteten er derfor en pågående prosess, ikke et fiksert punkt hvorfra vi samhandler med verden. Tvert imot, mener hun, er erfaring effekten av samhandling, og et produkt av ens personlige engasjement i de praksisene, diskursene og institusjonene som gir mening til begivenhetene i livet. På den måten kan vi se viten som situert, at den skapes av personer med varierende grad av kulturell kapital, lokalisert i sammenhenger med varierende maktrelasjoner, og at det er en forbindelse mellom det ontologiske og det epistemologiske, men at denne forbindelsen ikke er fastlåst.

Forståelse av begrepet ”kjønn” beror på perspektiv. For eksempel problematiserer Butler (1999) feminismens søken etter en egen teori for kjønnsidentitet. Hun antyder at feministene mener de trenger en slik teori for å vite hva som skal være tema for den feministiske politikken. Objektet for en feministisk teori er ”kvinne”, og begrepet ”sosialt kjønn” er det som avslører hva en kvinne er. Innenfor en slik forståelse vil ”kvinne” som sosialt kjønn være forskjellig fra det biologisk kvinnelige. Butler kritiserer imidlertid dette skillet. Hun hevder at skillet mellom biologisk og sosialt kjønn innehar en binær stabil, kategorisk komplementaritet mellom mannlig og kvinnelig som reproducerer en heteroseksuell normativitet. Skillet mellom biologisk og sosialt kjønn bør således problematiseres for å utfordre enhver forestilling om en indre stabil kjønnsidentitet.

Det er derfor svært sentralt å redegjøre for perspektiv eller premisser når et vitenskapelig argument skal framsettes. En redegjørelse for hvilke maktbegrep som skal forutsettes, ville trolig bidratt til at også de andre begrepene i sitatet ville fått en bestemt mening og dermed kunne bli tolket i en bestemt retning. Når kjønn nevnes uten å brukes (redegjøres for), vil teksten kunne havne i den situasjon at den framstår som kunnskapsrik

og politisk korrekt, men unnlater å la kjønnsdimensjonen bli en integrert del av selve perspektivet (jf. Knapp, 2005).

5.1.2 Rase klasse, kjønn, etc.

I det følgende avsnittet er fokuset igjen på om – og i tilfelle hvordan – ”kjønn” tematiseres i pensumteksten. I første kapittel av *Deconstructing special education*, som omhandler det teoretiske grunnlaget for spesialpedagogikk, vises det til forskjellig kritikk av fagfeltet, blant annet av det vitenskapsteoretiske grunnlaget for spesialpedagogikk. Teksten har et lengre sitat som skal være eksempel på en tilnærming som kjennetegner posisjonen til flere av kritikerne. Sitatet tar utgangspunkt i de sosiale, økonomiske og politiske samfunnsstrukturene som, ifølge kritisk teori, kan være med på å avgjøre om noen barn får problemer. Her rettes det kritikk mot forestillinger om at årsaken til at noen barn opplever problemer i forhold til skoleprestasjoner bare finnes i negative, individuelle egenskaper, som *”low IQ, disability and inability”* (s.4). Videre vises det til at det vil være lettere å undersøke de sosiale prosessene som disse prestasjonene defineres i form av. Spørsmålet blir så hvem som skal vurdere hva disse prestasjonene er

in a society where the highest achievers are almost always white, upper- or middle-class males? (s.4).

I det ovenstående eksemplet er det altså sosiale, økonomiske og politiske strukturer, i form av ”rase, klasse, kjønn” som skal danne basis for undersøkelser av barns problemer i forhold til skoleprestasjoner. Teksten følger opp sitatet med å vise til hvordan utdanningssystemet tilsynelatende ser ut til å reprodusere underordede og maktesløse sosiale posisjoner for svarte barn, barn fra minoritetsgrupper, barn fra arbeiderklassen og funksjonshemmede barn, for å opprettholde spesialpedagogikken (ibid:4). Teksten kaller dette et forsøk på å få en bredere forståelse av et fagfelt som er orientert mot og låner sine analytiske instrumenter fra vitenskaper som sosiologi, psykologi og medisin.

Begrepet ”reisende teori” (*travelling theory*) (Knapp, 2005:250) viser til en forestilling om at en del teorier ikke forblir innenfor den disiplinen hvor de opprinnelig ble dannet. Begreper og teorier forflytter seg og spres, fra person til person og fra situasjon til situasjon. Underveis skjer det noe med disse begrepene og teoriene. De havner ikke bare på uventede steder; de brukes også på mange forskjellige måter. I tillegg ser man ofte at begrepene nevnes i tekster, uten at de brukes videre.

”Rase-klasse-kjønn” er en doxografisk diskurs (jf. Knapp, 2005) som har beveget seg rundt omkring innenfor blant annet feministisk diskurs. Feministisk diskurs er, i

videste forstand, en flerstemt diskurs som har et kritisk blikk på prosesser og problemer relatert til kjønn, seksualitet og kjønnethet. Feministisk diskurs går på tvers av land, vitensdisipliner, teoretiske paradigmer og akademiske, profesjonelle og praktiske felt, ifølge Knapp (ibid:252). Hun viser til feminismens noe skrøpelige grunnlag, med homogenisering og universalisering av kvinner. Dette grunnlaget kommer til syne i debatten om forskjeller og ulikheter mellom kvinner, hvor den feministiske standpunktteoriens essensialiserende/universaliserende form tilslører maktrelasjoner og eksklusjon innenfor det feministiske fellesskapet. Behovet for en inkluderende feminisme åpner opp for forskjellsmarkørene: ”rase/etnisitet, klasse, kjønn/seksualitet etc.”. På denne måten befester tredelingen ”rase-klasse-kjønn” seg innenfor feministisk teori som en fleksibel, reisende teori, sammen med andre forskjellsmarkører som religion, alder, funksjon, og (det uunngåelige) ”etc.”. Knapps refleksjoner rundt reisende teorier, feministisk teori og bruk av forskjellsmarkører kan også overføres til det spesialpedagogiske fagfeltet.

Eksempler på doxografisk diskurs kan også ses senere i boken, hvor temaet er at inkludering handler om mer enn spesielle behov, og at andre faktorer enn antatte lærevansker kan være årsaken til at barn har problemer i skolen. Som eksempler nevnes

a range of factors related to disability, language, family income, cultural origin, gender or ethnic origin, and it increasingly seems clear that it is inappropriate to differentiate among these as far as inclusivity is concerned.(s.118)

Videre opplyses det at nyere funn befester en gjensidig avhengighet mellom antatt atskilte faktorer som for eksempel rase og spesielle behov, og at dette kan føre til kategoriseringer på bakgrunn av antakelser og fordommer. Begrepet inkludering vurderes i så måte å fungere bedre i forhold til de faktorene som kan virke hindrende/begrensende enn begrepet integrering, og derfor anses det førstnevnte begrepet å kunne skaffe til veie et rammeverk for å vurdere alle barn:

– regardless of ability, gender, language, ethnic or cultural origin – (s.119).

Som påpekt ovenfor, virker det som om forskjellsmarkørene brukes i form av en doxografisk diskurs. Slik jeg leser de to sistnevnte utsagnene, nevnes forskjeller som kjønn, språk, etnisitet, ”etc.”. Det vises også til at disse forskjellene er gjensidig avhengige, men uten at det redegjøres for på hvilke måter disse faktorene står i relasjon til og påvirker hverandre. Igjen kan dette ses som uttrykk for politisk korrekthet innenfor et perspektiv hvor kjønnsdimensjonen gjør seg gjeldende i form av en rekke utematiserte antakelser.

5.2 Seksualitet

Seksualitet kan oppfattes på forskjellige måter, både som identitet eller særtrekk ved personer eller som definert av seksuelle handlinger, slik krysskulturelle studier avslører. Tematiserer teksten i *Deconstructing special education* forholdet mellom ”kjønn” og ”seksualitet”?

Femte kapittel i boken tar for seg hvordan forskjeller dannes på ulike måter. For å forsøke å avdekke den mekanismen som ligger bak kategoriseringer, drøftes begreper som ”forskjell” og ”mangfold” i lys av andre forfatteres definisjoner. Det endelige spørsmålet blir om forskjell kan *feires*, eller om forskjell bare kan oppfattes som å referere til *noe avvikende*. Teksten peker på variasjonen i hvordan skolens ansatte behandler ulike forskjeller, som

sexuality, clothing, patterns of speech and behaviour (s.77).

Videre sier teksten at det finnes sterke indikasjoner på at disse forskjellene kan assosieres med eksklusjon.

Når vi ser på forskjellige kulturers kjønnsystemer, kan vi slå fast at det er stor variasjon i oppfatninger om kjønn og seksualitet, både innenfor og mellom kulturer. For selv om mange begreper går igjen i mange samfunn, vil det vi legger i begrepene variere. Biologisk kjønn er veldig viktig i vestlige samfunn, mens i andre samfunn er kjønnsroller det viktigste. Og forholdet mellom kjønn og seksualitet varierer tilsvarende.

Skeggs studier i boka *Formation of Class & Gender* (1997) viser hvordan kvinnene forholder seg til seksualitet. Seksualitet blir konstruert i motsetning til femininitet, og de kvinnene som ikke lever opp til feminine normer, ses på som seksuelle, altså avvikende. Derfor er det viktig for kvinnene å opptre i tråd med de foreskrevne normene for heteroseksualitet. *Deconstructing special education* inneholder ikke en tematisering av forskjellskategoriene og deres eventuelle sammenheng med eksklusjon. Når blant annet begrepet ”seksualitet” nevnes som en forskjell, kan dette oppfattes som at teksten tar for gitt en innarbeidet entydiggjøring av begrepet i den diskursen teksten og leserne befinner seg innenfor.

5.3 Kjønsroller

Kjønsroller kan ses som en direkte følge av biologisk kjønn, eller naturens orden, slik tradisjonelle kjønnsroller blir oppfattet. Innenfor andre forståelser ses kjønnsroller som en sosial utfoldelse av kjønn, som skapes og gjenskapes gjennom institusjonaliserte praksiser.

I hvilken grad tematiseres ”femininitet” og ”maskulinitet” i pensumteksten, og eventuelt innenfor hvilken forståelse?

Sjette kapittel i boken tar opp emnet politikk og inkluderende samfunn, hvor blant annet betydningen for landets velferdspolitik ved det politiske skiftet i Storbritannia på 1990-tallet drøftes. Her brukes neokonservatismens oppskrift på ”det gode samfunnet”, basert på sterk styring, sosial formynderi, hierarki og underordning, og politikernes bekymring for velferdsstaten, som eksempel.

... the neo-conservatives objection to the welfare state is focused upon what they see as the erosion of traditional patterns of morality, authority and gender roles through the pursuit of equality via the extension of civil rights.(s.92)

Teksten gir videre uttrykk for at velferd i dette tilfellet ses på som et forstyrrende element i den naturlige sosiale orden. Vektleggingen av statens plikter underminerer de tradisjonelle forestillingene om familien, kirken, skolen og arbeidsplassen som grunnlaget for autoritet og underdanighet, ifølge de neokonservative politikerne.

I Connells og Messerschmidts artikkel ”Hegemonic Masculinity. Rethinking the concept.” (2005) diskuteres de tradisjonelle kjønnsrollene i lys av begrepet ”hegemonisk maskulinitet”. Som påpekt tidligere fokuserer begrepet på skillet mellom kulturelt dominerende og underordnede eller marginaliserte maskulinitetspraksiser, og knytter an til dominante kulturelle idealer som ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med flertallet av menns praksisformer.

Hegemonisk maskulinitet anses ikke som dominant i den forstand at den er overlegen i forekomst, men den er normativt dominerende fordi den konkretiserer den mest respekterte måten å være mann på. Begrepet står aller sterkest blant menn som får fordeler av patriarkatet uten å måtte ta i bruk en sterk maskulin dominans og blant gruppen av føyelige, heteroseksuelle kvinner. Hegemonisk maskulinitet innebærer ikke voldsomheter, men kan gi overtak i form av styrke gjennom kultur, institusjoner og overbevisninger. Hegemonisk maskulinitet lokaliseres til forskjellige nivåer. Lokalt, hvor kjønn formes i skolen og nabolaget, og regionalt, hvor for eksempel massemedia og staten er med på å konstruere modeller av maskulinitet

I utsagnet som jeg trekker fram fra pensumteksten ligger det forutsetninger som kjennetegner både det premoderne og det moderne. De tradisjonelle mønstrene for moral, autoritet og kjønnsroller viser til en familieordning som både i premoderne og moderne tid blir ansett som naturlig, hvor både moral og autoritet blir tilskrevet det rasjonelle, maskuline og står i motsetning til det feminine, underordnede. Teksten inneholder

drøftinger av både autoritet og sosial orden sett i relasjon til forskjellige politiske tendenser i Storbritannia i nyere tid, men lar de heteronormative forutsetningene som kommer til uttrykk gjennom politikernes vektlegging av tradisjonelle, hegemoniske kjønnsroller ligge.

5.4 Hva analysen avdekker

Boken *Deconstructing special education* er skrevet som et ønske om å dekonstruere tenkningen bak spesialpedagogikken og konstruere inkludering. I denne dekonstruksjon tematiseres kjønn og kjønnethet i liten grad. I dette kan det ligge en implisitt antakelse om at kjønn og kjønnethet er tilstrekkelig entydiggjort innenfor en inkluderende pedagogisk diskurs. Slik boken framstår, bygger den opp under heteroseksualitet som norm. Teksten inneholder flere steder det som kan identifiseres som heteronormativitet, men tematiseres nødvendigvis ikke i forhold til dette. Teksten åpner heller ikke for forskjellige typer maskulinitet og femininitet, og dermed kan enhver kjønn forskjellighet bli et avvik.

Flere steder i boken finner vi eksempler på bruk av tredelingen ”rase, klasse, kjønn”, og det uunngåelige ”etc”. Men også i denne pensumteksten forblir den doxografiske diskursen utematisert, og forskjellsmarkører nevnes, men brukes ikke i det videre arbeidet.

Feministisk kritikk av samfunnsvitenskaper har vokst fram fra den spesifikke neglisjeringen av kvinner i fagfeltene (Moore, 1988:1). Vi kan si at kvinner har vært til stede i spesialpedagogikken, men kanskje først og fremst som del av en variabel. Hovedproblemet er altså ikke empirisk, men heller symbolsk. Kritikk innenfor andre fagfelt, som antropologi, viser at problemet dreier seg om hvordan kvinner blir representert innenfor forskningen. Dette gir seg utslag på forskjellige måter. For det første gjennom de antakelsene og forventningene om forholdene mellom menn og kvinner som finnes blant dem som forsker. Dette har innvirkning på deres forståelse av hvordan disse forholdene påvirker samfunnet forøvrig. For det andre via de forutinntatthetene som befinner seg i de fellesskapene som studeres. Kvinner er underordnet menn i mange samfunn og kulturer, og dette formidles videre til forskerne. Noe av det viktigste vil derfor være å dekonstruere de maskuline strukturene. Dette kan gjøres gjennom å studere og beskrive hva kvinner egentlig gjør, i motsetning til det mannlige forskere og informanter sier de gjør. Men dette vil bare være første steg på veien, fordi det reelle problemet ikke befinner seg innenfor empirisk forskning, men på det teoretiske og analytiske nivået. På samme måten som mange feminister forstår at det ikke holder med ”tilsett-kvinne-og-rør-om-metoden” (Moore, 1988:3), kan ikke den teoretiske og analytiske forskningen kureres for sin

mangelfulle representasjon av kvinner kun ved å tilføye ”og/eller kvinne”. Kvinners analytiske usynlighet innenfor fag som domineres av en mannlig ensidighet kan ikke løses ved å ”tilsette” mer kvinner.

6 Kjønn i lese- og skrivevansker

Boken *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*¹⁷ (Gabrielsen, Oftedal, Dahle, Skaathun, & Gabrielsen, 2003) er ifølge ”vaskeseddelen” på baksiden av boken en innføring i sentrale temaer innenfor lese- og skriveutvikling. Tematikken er positiv lese- og skriveutvikling. Teksten framhever viktigheten av at lærerstudenter får et tilstrekkelig grunnlag for å arbeide med lese- og skriveopplæring, et fagområde teksten framholder ikke blir ivaretatt i tilstrekkelig grad i eksisterende litteratur på dette feltet.

Denne analysen deles inn i to hovedavsnitt. Det første avsnittet har overskriften ”Kjønn som variabel”, og det andre avsnittet kalles ”Hva analysen avdekker”.

6.1 Kjønn som variabel

I dette avsnittet analyseres tekstens bruk av kjønnete begreper i lys av forestillingen om komplementære, biologiske kjønn, hvor kjønnsforskjeller er universelle. Teksten bruker begreper som kan knyttes til kjønn/kjønnethet kun i det første, innledende kapittelet. Den første henvisningen til kjønn kommer i redegjørelsen av utdanningspolitiske indikatorer i en kartlegging av ulike sider ved leseferdigheten blant 9- og 14-åringer i 32 utdanningssystemer. Denne undersøkelsen, kalt IEA¹⁸, gir gode indikasjoner på hvilke faktorer som er med på å bestemme individenes leseferdighetsnivå i grunnskolealder, ifølge boken (ibid:22). Teksten viser til en rekke variabler som er tatt med fra de utdanningspolitiske indikatorene. Det understrekes imidlertid at resultatene baserer seg på ”korrelasjonsstudier”. Dette er studier av samsvar mellom to variabler, hvor målet er å beskrive styrke og tendens i forholdet mellom variablene. (Pallant, 2005:114). Man kan også bruke korrelasjonsstudier når en av variablene er dikotomisk, altså bare har to verdier, som i tilfellet kjønn (mann/kvinne). Korrelasjonsstudier indikerer om en variabel har sammenheng med en annen, men de kan ikke indikere om en variabel er foranlediget av en annen og kan derfor ikke betraktes som årsaksforklaringer (ibid:116). Det kan for

¹⁷ Heretter kalt *Lese- og skriveutvikling*.

¹⁸ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

eksempel være en tredje variabel som påvirker de to variablene man undersøker samsvaret mellom.

Ifølge boken er en av de faktorene som kan forklare at noen land fikk bedre resultater på undersøkelsen enn andre land

[en] høy andel av kvinnelige lærere (s.27).

Selv om det ikke går spesifikt fram av teksten, må vi anta at det her er snakk om en variabel kalt "lærer". Denne variabelen består sannsynligvis av to verdier: "kvinnelig" og "mannlig". Det normative utgangspunktet i disse utsagnene ser ut til å være "lærere" og "kvinnelige lærere". Det skjer en universalisering av det mannlige, heteroseksuelle, i tråd med forestillingen om det universelle, ahistoriske, transcendent subjekt. Læreren, i motsetning til den kvinnelige læreren, har ingen forskjellsmarkører, men er den nøytrale standarden som det kvinnelige vurderes opp mot. De som skiller seg ut fra denne målestokken, er per definisjon avvikere fra den uuttalte normen. Det ene begrepet i den binære opposisjonen (her: mannlig) er ikke bare viktigere enn det andre. Det er også opprinnelsen og årsaken til det andre begrepet (her: kvinnelig). Teksten tematiserer ikke eventuelle forskjeller mellom læreren og den "kvinnelige" læreren, selv om det går fram at den ene variabelverdien kan gi en annen lese- og skriveutvikling enn den andre verdien. I utsagnet kan det være to forståelser av "kvinnelig". Den ene bygger på en antakelse om at det er to typer biologiske kropper – mannlige og kvinnelige (Colebrook, 2004:12). Den andre forståelsen bygger på en antakelse om en sosial konstruksjon av kvinnelighet, som sier noe om kvinners kjønnsrolle. Et slikt skille mellom biologisk og sosialt kjønn blir blant annet kritisert av Butler (1999), idet det innehar en binær komplementaritet mellom mannlig og kvinnelig som reproducerer en heteroseksuell normativitet. Denne binære kjønnsmodellen må problematiseres, siden sosialt kjønn verken er naturlig eller medfødt, men en sosial konstruksjon som er hensiktsmessig for spesielle formål eller institusjoner, ifølge Butler (ibid). I dette tilfellet kan "kvinnelig lærer" vise til visse praksiser som er hensiktsmessige for pedagogikken, uten at disse praksisene blir ytterligere tematisert.

Videre viser *Lese- og skriveutvikling* til at i en annen undersøkelse, kalt IALS¹⁹, svarer

[o]ver halvparten av kvinner mellom 16 og 65 år i Norge [...] at de leser bøker minst én gang i uken, mens bare en tredel av mennene gjør det samme (s.35).

¹⁹ International Adult Literacy Survey.

Her bruker teksten begrepene ”kvinne” og ”mann” på en måte som igjen viser at det dreier seg om et begrepspar, en variabel som består av to verdier. Utgangspunktet ser ut til å være kvinne/mann, altså komplementære kjønn. Forståelsen av kjønn er utematisert, så vi må gå ut ifra at denne forståelsen, lik forståelsen av kjønn i eksemplet ovenfor, kan ha forskjellig utgangspunkt. Dette bekreftes ytterligere ved at teksten viser til at:

Dette må kanskje ses i sammenheng med en betydelig kjønnsforskjell med hensyn til det å lese bøker (s.35).

Litt lenger nede på samme side skrives det at

[d]et er betydelige kjønnsforskjeller i alle deltakerlandene, idet jentene er hyppigere låntakere enn sine jevnaldrende gutter (s.35).

De betydelige kjønnsforskjellene teksten viser til tematiseres ikke på annen måte enn at jentene leser/låner bøker oftere enn guttene. Kjønnsforskjellene viser til frekvenser innenfor variabelen ”kjønn”, hvor den ene verdien har høyere lese-/lånefrekvens enn den andre. Det antydes ikke hva det er som gjør at jenter leser/låner bøker oftere enn sine jevnaldrende gutter, men gyldigheten av disse observasjonene bekreftes ved at man

[b]lant 15-åringene i PISA-undersøkelsen finner [...] tilsvarende kjønnsforskjeller (s.35).

For å kunne se sammenhengen mellom holdninger til lesing og skåre på lese-tester, vises det til internasjonale undersøkelser om holdninger til lesing. Her kommer det fram at

... jenter er mer positive til lesing i alle land unntatt i Mexico. Sammenhengen mellom holdning til lesing og leseskåre er da også, og ikke overraskende, høy (s.36).

Teksten tematiserer ikke kulturens (her: Mexicos) betydning for begrepet ”jente”. Imidlertid har svarte feminister, feminister fra ikke-vestlige land og lesbiske feminister (se Moore, 1994: 11) kritisert forestillingen om den universelle kategorien ”kvinne” (jente) og antakelsen om underliggende likheter i alle kvinners (jenters) tilværelse. De mener at man kan finne likheter mellom godt spesifiserte situasjoner, men at man aldri vil klare å forutsi effekten av interseksjonaliteten mellom for eksempel rase, klasse og kjønn. Gjennom denne kritikken blir det skapt et vendepunkt i retning av pluralisme og særegenhet. Rekkevidden av enhver modell eller analytisk erklæring må reduseres til enkeltstående situasjoner. Denne utviklingen kan ses som del av en generell kritikk av universaliserende teorier, metafortellinger og totaliserende typologier.

Det innledende kapittelet i *Lese- og skriveutvikling* nevner også at det

[i]kke minst har vært en betydelig oppmerksomhet om det forholdet at norske 15-årige gutter er den gruppen som leser færrest bøker av alle (s.37).

Her vises det til den betydningen blant annet lesing har for lesekompetanse, og den bekymringen man har for lærerutdanningens svake vektlegging av lese- og skriveopplæring. De henvisningene teksten har til kjønnskategorier tas ikke med videre i debatten. Således blir kjønn, i dette tilfellet ”gutter”, kun en analytisk kjønnsmodell, hvor kjønn er selvforklarende (biologisk) og del av en heteroseksuell norm.

Skillet mellom biologisk og sosialt kjønn er omstridt. Mange kjønnsforskere (se bl.a. Butler, 1999; Young, 2005) har påpekt at vi ikke kan ta biologisk kjønn for gitt, som noe naturlig. Biologisk kjønn er også en konstruksjon, hevder de. Begrepene våre om biologisk kjønn er formidlet gjennom kultur. Kulturen setter grenser for hva som er gyldig kunnskap – hva som er mulig å forstå, hva som gir mening nettopp fordi menneskekroppen – dens anatomi og indre karakteristikk – formidles gjennom kulturelle kategorier. Dessuten viser sammenliknende studier at forståelsen av biologisk kjønn varierer fra kultur til kultur. Denne kunnskapen muliggjør en problematisering av den enkle todelingen i mannlig og kvinnelig biologisk kjønn – som betraktes som naturlig og dermed universell i vestlige samfunn.

6.2 Hva analysen avdekker

Kjønn i *Lese- og skriveutvikling* reduseres til en variabel innenfor et analytisk rammeverk som i sine utematiserte forutsetninger er kjønn og seksualisert. Man tilfører en ”forskjell” (kvinne/jente) innenfor det eksisterende rammeverket, uten å tematisere kjønn som et spørsmål om representasjon. Forskjellsanalyser framstilles ofte å gi objektive resultater, i motsetning til de subjektive oppfatningene man tillegger for eksempel samspillanalyser. Ifølge Hanne Haavind (2000:156f.) er også forskjellsanalyser basert på en forforståelse om hva kjønn kan bety. Selv om systematiske studier av kjønnsforskjeller har bidratt til å korrigere fordomsfulle antakelser om kvinners mangler og menns overlegenhet, vil det ikke dermed si at de er nøytrale. De analytiske retningslinjene som ligger til grunn for undersøkelsene kan framstå som objektive fordi de følger etablerte konvensjoner for hvordan kvinner og menn – gutter og jenter – skal sammenliknes. Men disse etablerte konvensjonene hviler på underliggende antakelser om hvordan kjønn ”er”, uten at dette problematiseres. Objektiviteten i eksisterende konvensjoner for vitenskapelig forståelse tas således for gitt og anvendes om og om igjen uten å tematiseres. Retningslinjer som er mer tilpasset formålet med den enkelte undersøkelse vil derimot ofte oppfattes som subjektive,

selvbekreftende og tvilsomme. På den måten kan en analysemetode som ikke har noen spesifikk begrunnelse for hvordan den passer til det empiriske materialet og hvordan den former resultatene oppfattes som den mest nøytrale, mens en kritisk, dekonstruerende analysemetode avvises som subjektiv.

Forskjellene som trekkes fram i *Lese- og skrivevansker* kan tolkes som funn som viser til det universelle ved kjønn hos kvinner og menn. Når teksten viser til flere undersøkelser som stadfester forskjellene, kan dette følge en metodisk konvensjon som tilsier at dersom man finner en type forskjell tilstrekkelig mange ganger, er dette uttrykk for noe gjennomgående og essensielt ved kjønn (Haavind, 2000:168). Det som ikke problematiseres i dette tilfellet er hvilke resultater som velges ut og hvilke analysemodeller som brukes for å sammenholde funn fra forskjellige undersøkelser. Ifølge Haavind er risikoen ved forskjellsanalyse at den gjennomføres automatisk og fikserer måten kunnskap blir koplet sammen på. Metoden er så velkjent at begrunnelser er blitt selvfølgelige. Det er denne selvfølgeligheten som gjør at vi ser metoden som nøytral og derfor aksepterer resultatene som bevis på hvordan kjønn "er". Forskjellsanalysene har erobret et hegemoni for hvordan resultater kan generaliseres til kategoriene "kvinner" og "menn".

Det problematiske med *Lese- og skrivevansker* er ikke at kjønn ikke nevnes i bokens resterende fire kapitler, men at kjønn reduseres til en dikotomisk variabel i det innledende kapitlet. Dermed utelukkes kjønn fra å være et spørsmål om vitenskapelige forutsetninger, i tillegg til at det utelukkes fra å være et spørsmål om representasjon. Ved at kjønn innføres som *et tema*, for deretter å demonstrere at *kjønn ikke er et tema* gjennom resten av boken, faller teksten så å si for eget grep. Teksten presenterer et tema og tar deretter ikke høyde for at det som er introdusert er viktig. Dette kalles en performativ selvmotsigelse. Sagt på en annen måte tar man i bruk legitime begreper man ikke forholder seg til, eller som Knapp (2005) uttrykker det:

Mention differences [race, class, gender] and continue doing what you've always done (ibid:255).

7 Kjønnen i atferdsvansker

Boken *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*²⁰ (Ogden, 2002) er en presentasjon av den kunnskapen vi i dag har om problematferd i skolen, ifølge "vaskeseddelen". Boken drøfter hvordan slik atferd kan forstås, og hvordan en økt kompetanse blant lærere kan

²⁰ Heretter kalt *Sosial kompetanse*.

bidra til å skape et godt læringsmiljø. Det hevdes at elevenes atferd er den største utfordringen i dagens skole, og at

[i] et faglig perspektiv kan atferdsproblemer i skolen beskrives som avvik fra normene for hvordan en skal oppføre seg i klasserommet eller i skolemiljøet. Det handler om elever som bråker for mye, som ofte kommer i konflikt med andre, som samarbeider dårlig eller gjør for lite i timene (s.17).

Analysen deles inn i fire hovedavsnitt, hvor det første har overskriften ”Gutter/maskulinitet”, det andre hovedavsnitt har overskriften ”Jenter/femininitet”. Tredje hovedavsnitt kalles ”Kjønn og kjønnsforskjeller”, og fjerde hovedavsnitt har overskriften ”Hva analysen avdekker”.

7.1 Gutter/maskulinitet

I dette hovedavsnittet analyseres teksten i forhold til nøkkelbegrepene ”kjønn” og ”kjønnethet”. Oppfattes det biologiske kjønn som determinerende for det sosial kjønn – slik subjektfilosofien og standpunkt-feminismen ser det – eller ses både biologisk og sosialt kjønn som konstruksjoner? Dette hovedavsnittet deles inn i to nye avsnitt. Første avsnitt kalles ”Kjønn og kjønnethet”. Det andre avsnittet kalles ”Det nøytrale subjektet”.

Teksten åpner med å beskrive problematferd i skolen, og her gjøres det rede for hvordan problembildet endrer seg fra barndom til ungdom. Problemene blir ifølge teksten først synlige i 1.-2. klasse:

Blant individuelle risikofaktorer for alvorlige atferdsproblemer regnes blant annet vanskelig temperament, hyperaktivitet, oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og trassig atferd. Det er en sterk overvekt av gutter med slike problemer (s.21).

Videre viser teksten til at noen barn

på grunn av sitt temperament kan være vanskelig å oppdra. Det ser ut til at disse barna er mindre mottakelige for positive og negative konsekvenser. Men det er først når barnet i tillegg er aggressivt at problemene oppstår og avviksutviklingene begynner (s.21).

Antakelsen er at

[n]år barnet er umulig å kontrollere, øker negative tilbakemeldinger, og barnets eksplosive reaksjoner på korrigerende og veiledning blokkerer for læring av både skolefaglige og sosiale ferdigheter (s.21).

Teksten viser deretter til at det ikke finnes "tiltak eller behandlingsmetoder" (s.21) for atferdsproblemer, men at de kan modereres hvis tiltakene settes inn så tidlig som mulig.

Dette kan ses i sammenheng med det teksten tidligere skriver om at

atferdsproblemer ofte oppfattes som egenskap ved eleven, men at de også kan være et resultat av samhandlingen med andre. Selv om noen barn ut fra sin bakgrunn og sine kjennetegn er mer utsatt enn andre for å utvikle atferdsproblemer, så opprettholdes atferden av problematiske transaksjoner med omgivelsene (s.16).

Selv om dette tekstutdraget åpner for at omgivelsene kan spille en rolle i utviklingen av problematferd, ligger det likevel en kausalitetstenkning bak som plasserer problemet i individet, enten som årsak eller effekt. I den videre framstillingen av problematferd benytter imidlertid teksten for det meste en indreorientert psykologisk-medisinsk tilnærming til problematferden. I denne meningssammenheng finnes de individuelle risikofaktorer teksten refererer til i individet og ikke i omgivelsene til individet.

Det kjønnete begrepet "gutter", slik det anvendes i det første av disse utdragene, brukes som en verdi på en dikotomisk variabel, hvor den andre verdien sannsynligvis er "jenter". "Gutt" anvendes i dette tilfellet som en selvforklarende naturlighet som ikke trenger noen videre problematisering, siden den videre teksten går tilbake til å bruke det nøytrale begrepet "barn". Implisitt synes det likevel å ligge en utematisert kopling til "guttete" atferd, erfaring eller praksis (maskulinitet).

Et av kapitlene i Connells bok *The Men and the Boys* (2000:148ff.) tar for seg utviklingen av maskuliniteter i skolen, hvor Connell undersøker samvirket mellom elever og skole fra et sosiokulturelt perspektiv. Connell hevder at en av de viktigste sidene ved skolen, som har mye å si for utviklingene av kjønnsroller, er vennemiljøet. Maskulinitet blir aktivt konstruert, ikke bare mottatt. Samfunnet, med skole- og vennemiljø tilbyr guttene en plass i et historisk situert kjønns hierarki, men det er aktørene selv som avgjør hva de vil ta til seg, mener Connell (ibid:162). Det han kaller "protestmaskulinitet" kan være et interessant eksempel å ta med i denne analysen. De fleste guttene lærer seg å håndtere normene for hvordan man oppfører seg i skolen uten store gnisninger, men noen tar det disiplinære systemet som en utfordring. Spesielt ser dette ut til å være tilfellet i vennegrupper som investerer mye i å være "tøffe og konfronterende" (ibid:163). Dette har ingenting med predisposisjoner å gjøre, slik pensumteksten antyder, men er et resultat av å "ta en utfordring" (ibid:163), ifølge Connell. Han mener dette er en måte å forstå gutters engasjement i voldelige aktiviteter og seksuell trakassering. Grupper av gutter tar del i slike aktiviteter, ikke fordi de drives til det, men for å oppnå eller forsvare sin prestisje

eller å markere avstand til noe. Å bryte regler blir en viktig del av det å skape en maskulinitet når guttene mangler andre ressurser for å nå en slik målsetting.

7.1.1 Kjønn og kjønnethet

Dette avsnittet deles det inn i to underavsnitt, som kalles ”*Antisocial atferd*” og ”*Innadvendt og utagerende atferd*”. Forutsetter pensumteksten en direkte kopling mellom ”kjønn” og ”kjønnethet”, altså at det er én måte å være gutt på og tilsvarende én måte å være jente på, eller åpner teksten for flere muligheter?

Sosial kompetanse viser til en undersøkelse av den prosentvise utbredelsen av atferdsproblemer i 4. og 7. klasse og første år i videregående skole. Teksten viser til små forskjeller mellom kommunene og skolene, men

[s]om forventet ble langt flere gutter enn jenter identifisert som problematiske (s.25).

Som analysen av pensumboken *Lese- og skriveutvikling* i foregående kapittel viser, er det ikke bemerkelsesverdig innenfor en kvantitativ tilnærming å slå fast at det finnes en fordeling mellom to kjønn. Det som imidlertid dermed forblir utematisert, er om, og eventuelt hvordan, dette har med kjønn å gjøre. Det som ikke blir tematisert er om kjønn innebærer medfødte egenskaper eller kjønnsroller, og hva som legges i det å være gutt eller jente. Når kjønn brukes på en utematisert måte, kan det fort forstås i retning av stereotypier, og det skilles ikke mellom kjønn og kjønnethet (maskulinitet/femininitet). Teksten kan sies å ta for gitt en direkte kopling mellom kjønn og kjønnsatferd, altså et en-til-en-forhold mellom kjønn og kjønnsstereotype roller; gutter har en ”guttete” oppførsel – jenter er ”jentete”. Når vi opphever skillet mellom kjønn og kjønnethet, gir vi ikke rom for ulike maskuliniteter og femininiteter.

Et annet eksempel på dette finner vi i det teksten beskriver som ”*aggressive og utagerende elever i klasserommet*” (s.175), elever som tidligere ble plassert i egne klasser og spesialskole:

Men de fleste av disse elevene ... befinner seg i utgangspunktet i ordinære skoler. De fleste av dem er gutter. ... Noen er kroniske skulkere, mens andre kommer og går som det passer dem. ... Mye annen problematferd, som når de protesterer, somler eller nekter, handler om å unngå å gjøre det de ikke vil. (s.175-176).

Her kan det virke som om kjønn og kjønnsatferd knyttes direkte sammen, på samme måten som beskrevet ovenfor.

Teksten viser til undersøkelser omkring mobbing i skolen, og her omtales både mobbere og ofre. De elevene som er mest utsatt for mobbing er

de yngre og de svakere elevene ... Det var også en tendens til at gutter ble mer utsatt for mobbing enn jenter (s.26).

Her finnes en overlappning mellom å være yngre, svak og å være gutt. Mobbeofferet er karakterisert av å være yngre og svak, altså det som innenfor hegemonisk maskulinitet kalles "underordnet maskulinitet". Kjønn blir formet i skolen og nabolaget gjennom vennegjengens strukturer, kontroll over skoleplassen, homofobiske uttalelser og mobbing, ifølge Connell (2000:162). Den hegemoniske maskuliniteten tilsier at mannens kropp anses som hard og kontrollert, og symboliserer således virilitet og orden. Det rådende borgerlige mannsidealet formuleres som en stereotypi som gjøres tydeligere gjennom sitt motstykke. For å befeste det maskuline idealet har ikke bare kvinnen, men også – mer indirekte – jøden, sigøyneren og den homoseksuelle mannen, blitt utpekt som annerledes, avvikende (Lindberg, 2002:20). Den ideelle mannskroppen i det vestlige samfunnet blir definert gjennom bestemte kroppspraksiser, som sport, vold, heteroseksuell utfoldelse og kroppsbygging (Connell, 2000: 86). Slik vil det å være svak assosieres med det motsatte av maskulinitet, altså femininitet, homo-seksualitet eller andre forskjellsmarkører, og således være avvik fra det mannlige heteroseksuelle. I tekstens redegjørelse for faktorer som kan føre til mobbing, synes det å ligge en antakelse om at avviket, motsatsen konstruert av heteronormativitet, fører til at noen blir mobbet, uten at dette tematiseres noe videre.

Kjønn er ikke noe annet enn en sosial utfoldelse (kjønnethet) (Butler, 1999). De diskursive reglene for heteroseksualitet lager kjønne forestillinger som menneskene gjentar og henviser til. At den kjønne kroppen er performativ antyder at den ikke har noen ontologisk status bortsett fra de forskjellige handlingene som konstituerer dens virkelighet (ibid:136). I denne reproduksjonen av kjønnsutfoldelse konstitueres noen personer som uverdige, som utenfor heteroseksualiteten. Derfor bør en radikal kjønnspolitikk ifølge Butler bestå i å problematisere den vestlige tokjønnsmodellen.

Kjønns ontologi – altså vanlige oppfatninger om kjønns innerste vesen – danner grunnlaget for kjønnsnormer. Det er her snakk om uttalte normer som må ses som kulturelt, historisk og politisk situerte. Disse kjønnsnormer er, ifølge Butler (1999:141) regulerende fiksjoner. Kjønns ontologi er en nødvendig del av dannelsen av disse fiksjonene som regulerer vår kunnskap og vår væren, og en nødvendig del av framstillingen av disse fiksjonene som sannheter. Stigmatisering og avstraffing av såkalte "unaturlige" handlinger og identiteter er tydelig overalt i samfunnet. Disse prosessene har

som oppgave å styrke og/eller naturalisere det som oppfattes som ”normalt”. Vi er alle både aktører i og resultater av slike disiplinerende regimer.

7.1.1.1 ”Antisosial atferd”

I dette avsnittet vil analysen dreie seg om fenomenet ”overrepresentasjon av gutter” med atferd som karakteriseres som ”problematisk” eller ”antisosial”. Ligger det en utematisert forutsetning om noe essensielt maskulint som grunnlag for den atferden som er temaet i teksten?

Sosial kompetanse viser til studier om ”selvrapportert antisosial atferd” blant ungdommer, hvor det blant de tjue prosentene som var mest ansvarlige for variasjoner i atferden befant seg

[c]irka 5 prosent [som] var ansvarlige for de alvorlige kriminelle handlingene, og guttene rapporterte flere antisosiale handlinger enn jentene (s.26).

Videre viser teksten til flere undersøkelser som indikerer at andelen gutter med det som betegnes ”alvorlige atferdsforstyrrelser” er langt større enn andelen jenter, og at lærere vurderer langt flere gutter enn jenter som problematiske.

Gruppen av elever som har utagerende og innadvendte atferdsproblemer i en grad som utløser bekymring og reaksjoner synes å ligge rundt 10 prosent, med en klar overvekt av gutter (s.27).

Teksten henviser også her til kjønn i form av en dikotomisk variabel med vekt på andeler/prosenter, og tematiserer ikke dette videre.

Connell og Messerschmidt (2005:833) skriver i sin artikkel ”Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept”, at de fleste alminnelige lovbrudd såvel som de mer alvorlige utføres av menn og gutter, ifølge data fra kriminologiske studier. Dessuten kan det virke som om menn har monopol på organisert kriminalitet og hvitsnippsforbrytelser. Forfatterne tematiserer vel å merke dette ved å flytte fokuset fra kjønn som en variabel til kjønnethet, i dette tilfellet maskulinitet. Det hegemoniske maskulinitetsbegrepet har, ifølge forfatterne, hjulpet til å teoretisere relasjonen mellom maskuliniteter og et mangfold av forbrytelser, som voldtekt, hvitsnippsforbrytelser og overfall. Imidlertid har det blitt rettet kritikk mot bruken av hegemonisk maskulinitet for å forklare vold og kriminalitet. Da kriminologien vendte seg mot maskulinitetstudier, ble etter hvert hegemonisk maskulinitet assosiert med negative karakteristikk av menn som ufølsomme, uavhengige, aggressive – særtrekk som ble sett på som årsaken til kriminalitet. Denne kritikken bygger på en analyse av den psykologiseringen som skjer i mange diskusjoner rundt menn og maskulinitet.

Menns atferd blir tingliggjort i et maskulinitetsbegrep som deretter gir en sirkelforklaring hvor maskuliniteten er årsaken til atferden. Dette kan ses i mange diskusjoner om menns helse og gutters utdanning – rett og slett i alle nåtidens problemer samlet under banneret ”maskulinitetskrise” (ibid: 840). Forfatterne mener at dette ikke bør være noe problem hvis man beveger seg bort fra en streng teori om personlige egenskaper. Hegemonisk maskulinitet dreier seg for det meste om positive handlinger som å skaffe inntekter til huset, opprettholde et seksuelt forhold og være far. Hegemonisk maskulinitet ville ikke være relevant hvis de eneste karakteristikken ved den dominerende gruppen er vold, aggresjon og selvsentrering. (ibid:841).

Det diskusjonen egentlig dreier seg om angående bruk av hegemonisk maskulinitet i forhold til kriminalitet, helse og utdanning, er en rekke populære ideologier om hva som faktisk kjennetegner det å være en mann. Det er menns og gutters faktiske forhold til felles forestillinger eller modeller av maskulinitet som står sentralt i forståelsen av kjønnete konsekvenser av vold, helse og utdanning. Men det er noen som finner denne tanken uakseptabel ved at dens forklaringer enten er universaliserende, tautologiske eller for sammenblandede. Det er ikke noe overraskende i antakelsene om at forskjellige praksiser oppstår fra vanlige kulturelle mønster. Koordinering og regulering oppstår innenfor sosiale fellesskap, i institusjoner og i hele samfunn. Begrepet ”hegemonisk maskulinitet” er, ifølge Connell og Messerschmidt, ikke ment å være altomfattende eller en primærårsak. Det er ment som et middel for å gripe fatt i en viss dynamikk innenfor en sosial prosess (ibid:841).

7.1.1.2 ”Innadvendt og utagerende atferd”

Gjennom tidene har det feminine blitt beskrevet i form av blant annet passivitet, lidenskaper og følelser, og tilsvarende har det maskuline blitt beskrevet som aktivitet, fornuft og rasjonalitet. Er det en slik forestilling som ligger til grunn for den teksten som analyseres i dette avsnittet?

Sosial kompetanse utdyper i første kapittel begrepene ”innadvendt problematferd” og ”utagerende atferd” (s.30), hvor innadvendt problematferd blir forklart som alderstypiske utviklingstrekk som øker fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Utagerende atferd er ifølge teksten vanligere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.

Gutter har flere atferdsproblemer enn jenter før puberteten, mens jentene har flere problemer i ungdomsalder, særlig depresjoner og psykosomatiske symptomer (s.30).

Her kan vi ane en kopling mellom gutter og utagerende atferd og jenter og innadvendt atferd, men Ogden går ikke lenger enn dette. Det kan igjen oppfattes som at skillet mellom kjønn og kjønnethet anses som opphevet, altså en tatt-for-gitthet som ikke behøver å tematiseres ytterligere, siden den er en selvforklarende naturlighet. I teksten ligger det implisitt en utematisert kopling til ”guttete” og ”jentete” atferd eller praksis, som igjen er ensbetydende med maskulinitet og femininitet. Videre ligger det også implisitt en antakelse om personlige egenskaper (jf. Connell & Messerschmidt, 2005), slik jeg beskrev i eksemplet ovenfor.

En slik sammenkopling av kjønn og kjønnsroller kan skape grunnlag for kjønnsstereotyper. I dette tilfellet er utagerende atferd ensbetydende med å være gutt og innadvendt atferd karakteriserer det å være jente. Dette er antakelser som bygger på symbolske strukturer fra klassiske og premoderne kjønnsmodeller, hvor det feminine ble oppfattet og beskrevet i form av lidenskaper, følelser og det irrasjonelle (Braidotti, 1997:92). I motsetning til dette står det maskuline, utadrettede ikke-feminine. Selv om den utagerende atferden anses å være problematisk, er den allikevel tegn på maskulinitet, om enn ikke hegemonisk, slik Connell & Messerschmidt (2005) også viser til. Disse symbolske strukturene fortsetter inn i moderne, vestlig tenkning, men gis et annet innhold, som for eksempel utagerende og innadvendt atferd, i tråd med den indreorienteringen som kjennetegner moderne, vestlig tenkning (jf. Foucault, 1999c)

For å utdype utviklingen av ”atferdsproblemer”, henter *Sosial kompetanse* fram Pattersons teori om sosial læring og sosial interaksjon (se s.42). Teorien beskrives som empirisk basert og skal gjøre det mulig å forstå hvordan barn utvikler fenomenet antisosial atferd og hvordan vi kan ”predikere hvilke barn som er mest utsatt for å utvikle en slik atferd ”(s.42). Utviklingen av fenomenet antisosial atferd beskrives i fire faser, og det er først på slutten av den tredje fasen at teksten presiserer at

*modellen begrenser seg til å forklare og predikere antisosial atferd hos gutter.
Hos jenter kan utviklingen være annerledes (s.45).*

Teorien tar utgangspunkt i sosiale interaksjoners betydning for utvikling av antisosial atferd, som foreldre med manglende foreldreferdigheter, dårlige vennerelasjoner og manglende mestring av skolegang. At teksten presiserer at denne teorien kun omfatter gutters utvikling først langt ute i redegjørelsen for teorien, og både før og etter denne presiseringen bruker subjektbetegnelsen ”barn” og ikke ”gutt(er)”, gir assosiasjoner til den måten heteroseksuelle hvite menn og mannlighet har stått som symbol på det universelle, nøytrale. Her kan vi igjen ane at det implisitt ligger en kopling til subjektfilosofiens

universelle, mannlige subjekt, på samme måten som analysen av *Normalitet og avvik* viser til i debatten om femininisering i den norske skolen. Bak det kjønnsnøytrale begrepet "barnet" befinner (det også nøytrale) begrepet "gutter" seg.

Når *Sosial kompetanse* senere går over til å redegjøre for undervisningsstrategier, tar teksten blant annet utgangspunkt i "psykopedagogiske" prinsipper for arbeid med atferdsproblemer. Her legges det for eksempel vekt på hva man som lærer skal tolerere av atferd, elevenes alder tatt i betraktning.

Yngre elever har for eksempel store motoriske bevegelsesbehov, i en periode "sladrer" elevene på hverandre for alt, i prepuberteten er jenter ofte hemmelighetsfulle og i ungdomsalderen bruker særlig guttene mye "sex-språk" og banning (s.93).

Igen ser vi eksempler på stereotypisk atferd bundet opp til kjønn, uten at skillet mellom kjønn og kjønnsroller blir tematisert. De kjønnede praksisene forbindes nok en gang med innadventt (feminin) og utagerende (maskulin) atferd. Det gis ikke åpning for ulike maskuliniteter og femininiteter. Det er en vanlig oppfatning at ens kjønnsutfoldelse er en indre, essensiell egenskap som kommer til uttrykk, for eksempel hos kvinner, i form av passivitet, moderlige følelser eller, som teksten viser til, ved å være hemmelighetsfull (Sullivan, 2003:81). Feminister imøtegår denne typen essensialisme ved å argumentere med at kjønn, på samme måten som forestillinger om det individuelle, er en sosial konstruksjon. Som jeg har vist til tidligere i denne analysen, tolker Butler (1999) kjønn som performativt. I denne tolkningen ligger en forståelse av at kjønn er en sosial konstruksjon, og at kjønnsutfoldelsen læres gjennom gjentatte handlinger innenfor heteroseksuelle regimer. Dette skaper en illusjon om en medfødt og stabil kjerne. I tråd med Foucault (2001) hevder Butler at hvis årsaken til begjær og handlinger kan lokaliseres i aktørens indre "selv", kan de politiske regulerings- og disiplinære praksisene som produserer disse tilsynelatende logiske kjønnene, effektivt holdes utenfor. Slik kan makt- og kunnskapssystemer konstituere og regulere det seksuelle, gjennom å lage spesifikke identiteter som reproducerer heteroseksualiteten. Det er viktig å se dette, sier Butler (ibid: 136) fordi å erstatte det politiske og diskursive opphavet til kjønnsidentitet med en psykologisk kjerne hindrer analyse av kulturelle, politiske og historisk spesifikke makt- og kunnskapssystemer og den subjektiviteten de skaper. Antakelse om at det finnes et subjekt i forkant av kjønnsutfoldelse avvises. I samsvar med Foucaults tenkning, forstår Butler (1993: 95) performativitet som en nødvendig forutsetning for subjektet. Ifølge henne finnes det ikke et "jeg" som opptrer (*perform*). "Jeg-et" blir konstituert i og gjennom performative

prosesser. Selvet blir konstituert i og gjennom handlinger. Selvet er ikke årsaken til handlingene.

7.1.2 Det nøytrale subjektet

I dette avsnittet spør jeg hvorvidt subjektfilosofiens forestilling om mannen som symbol på det universelle, nøytrale subjektet, preger pensumteksten. *Sosial kompetanse* bruker i noen tilfeller både mannlige og kvinnelige pronomener samtidig, men det er ikke gjennomført i hele boken. Som eksempel kan følgende passasje trekkes fram:

... der læreren forsikrer om at eleven er oppmerksom og har forstått hva læreren forventer av ham/henne. ... En gjennomsnittselev gjør det han eller hun blir bedt om 7-8 av 10 ganger (s.168-169).

I andre tilfeller benytter teksten kun ett pronomener:

Læreren kan velge å gripe inn ovenfor elevatferd, men noen ganger lar han det være, for eksempel hvis han mener at det vil skape flere problemer enn det løser, eller hvis han vil vente til klassegruppen selv reagerer på atferden (s.93).

Disse tekstutdragene illustrerer hvordan teksten trolig forsøker å være politisk korrekt, ved å bruke både "han" og "hun", men at det i noen tilfeller glipper, slik at teksten vender tilbake til den såkalt nøytrale bruken av mannlige pronomener. Det som er verdt å merke seg i denne sammenhengen, er at tilføyelsen av "hun" eller "henne", i en tilnærming som ellers domineres av "han", bidrar til å redusere det kvinnelige til en avlegger av det mannlige. I tråd med Derrida (gjengitt i Colebrook, 2004:54), kan vi se bruken av kjønnete pronomener som et uttrykk for en kulturell forestilling om at det finnes én norm for menneskeheten, nemlig det maskuline, og at det feminine kun er et sekundært begrep og således et avvik av denne opprinnelige normen.

I samme avsnitt som *Sosial kompetanse* bruker pronomenerne "ham/henne", gir teksten også et eksempel på hvordan en lærer kan følge opp en reprimande med forslag til positive alternativer:

Joachim, ikke avbryt Vigdis mens hun snakker – rekk opp handa og vent til det blir din tur (s.170).

Bruken av et guttenavn på personen som har en uakseptabel atferd, kan være tilfeldig, men like fullt kan det være en underliggende antakelse om at gutter representerer en kjønnatferd som skriver seg inn i en stereotyp maskulinitet, som derigjennom underbygger heteronormativitet.

7.2 Jenter/femininitet

I det følgende analyseres *Sosial kompetanse* i forhold til nøkkelbegrepet ”kjønn”, i likhet med analysen i foregående hovedavsnitt. Her vil analysen dreie seg om hvorvidt det biologiske kjønn er avgjørende for det sosialt kjønn, eller om både biologisk og sosialt kjønn oppfattes som konstruerte i den analyserte teksten.

Der hvor jenter omtales, er det flere ganger i form av utsagn som bekrefter feminine stereotyper. Teksten viser blant annet til at

[i] ungdomsalderen synes det å være en overvekt av jenter som utvikler emosjonelle problemer (s.22).

Mangelen på tematisering av kjønn og kjønnethet skaper igjen en forestilling om at visse egenskaper henger sammen med det ene eller det andre kjønn, og på den måten underbygges naturaliserte, stereotype kjønnsoppfatninger. En slik framstilling bidrar til å skape en gåtefull kvalitet eller essens som alle kvinner har, fordi de er biologiske kvinner (Young, 2005:31). Det er trolig antakelser om at kvinnelighet i større grad dreier seg om emosjonelle egenskaper, som ligger til grunn for den type utematiserte utsagn som tekstutdraget illustrerer.

Sosial kompetanse vurderer forskjellige risikofaktorer som kan ha betydning for utvikling av atferdsproblemer. I den forbindelse betraktes også beskyttende faktorer i barns oppvekst. I tillegg vises det til det komplekse samspillet mellom de forskjellige faktorene som kan være grunnlaget for at noen barn utvikler seg mer positivt enn forventet. Teksten redegjør blant annet for at

[e]n rekke undersøkelser har vist at forhold som kan fungere som ”vaksinasjonsfaktorer” er knyttet til følgende kjennetegn: a) Individuelle kjennetegn; jenter synes å være mer motstandsdyktige enn gutter, og barn med positivt temperament, som er verbalt dyktige og positivt sosialt orientert, klarer seg bedre enn barn uten slike kjennetegn” (s.53).

Selv om teksten i det videre ser på andre faktorer, som familie og venner, tematiserer den ikke om dette er egenskaper som følger kjønn, eller om det er egenskaper som er produkter av kulturelle, symbolske forestillinger som (gjen)skapes i samfunnets sosiale relasjoner og institusjoner. Imidlertid uttrykkes det senere i avsnittet at

[...] problemer [kan] være latente, slik at noen kan være motstandsdyktige som barn, men ikke som ungdom (s.54).

Dette utsagnet indikerer at teksten ser kjønn som bestemmende eller determinerende for egenskaper, altså at kjønn er en naturlig, indre essens som kommer til uttrykk i form av

karakteristikk som for eksempel (hos kvinner) passivitet, morsfølelser og liknende (Sullivan, 2003:81).

Sosial kompetanse er et av hovedtemaene i boken, og kapittelet som omhandler dette, ser nærmere på lærernes vurderinger av den sosialt kompetente elev:

Jentene ble mer positivt vurdert enn guttene (s.209).

Videre beskriver teksten hva de sosialt kompetente barna er kjennetegnet av. Der slås det blant annet fast at:

Selvhevdelse var også det ferdighetsområdet der det var minst forskjell i jentenes favør i 4. klasse, og det eneste området der guttene i 7. klasse fikk høyere gjennomsnittsvurdering (s.210).

Siden dette tekstutdraget uttrykker er en indreorientert psykologisk tilnærming til sosial kompetanse, måles ferdighetene i forhold til oppsatte kriterier og regnes ut i prosenter og gjennomsnitt. Ved en slik tilnærming vil kjønn være en dikotomisk variabel som sosial kompetanse måles opp mot. Dermed vil de forskjellige ferdighetene framstå som egenskaper ved det kjønnede individet. Og på denne måten framstår de naturaliserte forestillingene om kjønn som vitenskapelig signifikante.

7.3 Kjønn og kjønnsforskjeller

Dette hovedavsnittet analyserer grunnlaget for tekstens bruk av begrepene ”kjønn” og ”kjønnsforskjeller”. Analysen viderefører fokuset på hvilket perspektiv som ligger til grunn for den måten kjønn oppfattes på, og om dette har betydning for de kjønnsforskjellene som beskrives. Avsnittet deles inn i to delavsnitt, som har overskriftene ”*Kjønn som variabel*” og ”*Kjønnsforskjeller*”.

7.3.1 Kjønn som variabel

Begrepet ”kjønn” anvendes i flere sammenhenger i teksten, i alle tilfeller som variabel med to verdier: gutt/jente (mann/kvinne). Julie Pallant skriver i sin håndbok til statistikkprogrammet SPSS (2005:94-5) at det innenfor statistikk finnes to grunnleggende varianter: likheter og forskjeller mellom grupper. Som eksempel på dette viser hun til likheter i alder og forskjeller i kjønn. Denne tilnæringsmåten kan illustreres av følgende utsagn i pensumteksten:

Utover dette er det rundt 20 prosent som har atferdsproblemer i mer varierende grad, avhengig av utvalgets sammensetning når det gjelder kjønn, alder og geografi. ... For øvrig varierte ikke lærervurderingene med lærernes alder, kjønn, utdanning eller videreutdanning. ... I all hovedsak er dette i

overensstemmelse med de danske resultatene som viste at lærerens kjønn, antall år de hadde hatt klassen [...] ikke hadde noen betydning for forstyrrende atferd i den danske folkeskolen (s.27ff.).

I denne type tilnærming henger ”kjønn” sammen med inndeling i to grupper, og det er middels- eller gjennomsnittsverdiene for disse to gruppene som vanligvis sammenliknes. Pallant (2005:97) skriver at når det gjelder sammenlikninger av data fra kjønn, bruker man såkalte uavhengig tester, siden dette er tester av to forskjellige, uavhengige grupper, eller to ulike typer mennesker.

7.3.2 Kjønnforskjeller

Når *Sosial kompetanse* tar i bruk begrepet ”kjønnforskjeller”, synes kjønnforskjeller å hense på kvantitative verdier innenfor hver kjønnskategori. Teksten viser blant annet til at

[d]et var flere, men i hovedsak små forskjeller i problembildet mellom de to kommunene og skolene, mens klasse- og kjønnforskjellene var relativt store (s.25).

Senere i teksten, hvor det gjøres rede for sosial kompetanse hos barn og unge, vises det til flere internasjonale undersøkelser, og begrepet ”kjønnforskjeller” går igjen i en rekke utsagn, slik som disse:

Deretter følger en oppsummering av lærervurderinger, egenvurderinger og foreldrevurderinger av 10- og 13-åringenes sosiale ferdigheter, der kjønnforskjellene og perspektivforskjellene utdypes (s.205).

[Jentene ble mer positivt vurdert enn guttene,] og kjønnforskjellene var mer markerte i 4. enn i 7. klasse (s.209).

Mot slutten av det kapittelet som disse utdragene er hentet fra, er det et eget avsnitt om kjønnforskjeller. Dette er imidlertid i hovedsak en oppsummering av lærervurderinger fra en bestemt undersøkelse som tekstforfatteren har foretatt i samarbeid med en annen forsker. Jeg har valgt å sitere hele dette avsnittet, ettersom teksten bruker resultatene som grunnlag for en refleksjon jeg finner relevant for analysen:

Kjønnforskjeller

Undersøkelsen viste markante kjønnforskjeller i vurderingene (Bache-Hansen og Ogden 1996). Tendensen var den samme blant 10- som blant 13-åringene; jentene kom bedre ut enn guttene enten en la egenvurderinger, foreldrevurderinger eller lærervurderinger til grunn. Jentene var mer empatiske ifølge barna selv og mer samarbeidsorienterte ifølge foreldre- og lærervurderingene. Kjønnforskjellene var ikke så uttalte på 7. som på 4. klassetrinn, men var også der større i lærervurderingene enn i foreldre- og

egenvurderingene. Blant 13-åringene var jentene mer kompetente og de mente også at de fleste sosiale ferdigheter var viktigere enn det guttene syntes. Dette tyder på at jentene var mer motiverte for å benytte sosiale ferdigheter enn guttene. Og mens empatiske ferdigheter ble prioritert høyest blant jentene, sto samarbeidsferdighetene høyere i kurs blant guttene. Gresham og Elliott (1990) fant også konsistente kjønnsforskjeller i sitt normeringsmateriale. Jentene ble vurdert som mer sosialt kompetente på alle klassetrinn fra 1. til 10. klasse, og det samme viste seg i en nordisk undersøkelse av 10-åringer (Bache-Hansen og Ogden 1998). Samtidig bør det nevnes at egenvurderingene viste mindre forskjeller enn vurderingene som ble foretatt av foreldre og lærere. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hvorfor lærervurderingene reflekterte kjønnsforskjeller i sterkere grad enn foreldre- og egenvurderingene. Det kan virke som et paradoks at skolen, som har målfestet arbeidet for likestilling mellom kjønnene og som i ulike sammenhenger legger stor vekt på å behandle dem likt, er den oppvekstarenaen som reflekterer de største kjønnsforskjellene i vurderingen av barna. Noe av forklaringen kan ligge i at lærernes mer positive vurderinger var knyttet til oppgaveorienterte sosiale ferdigheter og dermed var et uttrykk for at jentene i større grad enn guttene mestret "elevrollen". Dette kan skyldes kjønns spesifikke forventninger til jenter og gutter, men også andre forhold på det sosiale området som kan gi grunnlag for å formulere normative forventninger til barn og unge på ulike alderstrinn (s.213-214).

Teksten viser til at det er et paradoks at skolen, med sitt fokus på likestilling mellom kjønnene, viser til de største kjønnsforskjellene i sine vurderinger. Det kan synes som at teksten uttrykker en oppfatning om at fokuset på kjønnsforskjeller bidrar til å forsterke skillet mellom jenteatferd og gutteatferd (kjønnet atferd) i skolen, det vil si en oppfatning om at likestillingsarbeidet paradoksalte nok forsterker kjønnsdifferensiert atferd. Denne oppfatningen kan, ut fra teorigrunnlaget for denne analysen, ses i sammenheng med at gutter gjennom likestillingsfokuset gis et kjønn, og på den måten gjøres til en forskjellsmarkør.

Historisk har bruken av forskjeller og likheter mellom kjønn skiftet. Ifølge Haavind var man tidligere opptatt av å dokumentere likheter mellom kjønnene, for å kunne motsi tradisjonelle forestillinger som førte til utelukkelse av kvinner. Senere er det forskjellene mellom kjønnene som regnes som funn. Disse forskjellene kan tolkes som en todelt essens fordelt i kvinne- og mannspersoner. De små forskjellene som en gang kunne benyttes som argumenter mot forskjellsbehandling, brukes nå som et argument for at likestillingen har kommet for langt (Haavind, 2000:168).

Sosial kompetanse forklarer de rapporterte kjønnsforskjellene med at lærerne har *kjønns spesifikke forventninger* som favoriserer jentene. Med dette grepet understrekes det at "problemet" med kjønnsforskjeller i skolen skyldes en femininisering av standarden for bedømming. Dermed antyder teksten at løsningen på "problemet" er en avfeminisering av

lærernes forventninger, som er i sin tur innebærer at den forbindelsen mellom kjønn og kjønnethet forblir utematisert. Dette står i kontrast til teoretikere som Butler (1999), som mener vi må ta et oppgjør med den automatiserte koplingen fra kjønn til kjønnethet som gjøres innenfor den (uuttalte) heteroseksuelle matrisen. Det dreier seg om å rokke ved de naturaliserte forestillingene omkring kjønn og seksualitet, hvor det mannlige – det universelle subjektet – gis en dominerende posisjon over det kvinnelige, og hvor det heteroseksuelle, maskuline subjektet er utgangspunktet for å konstruere normalitet.

Pensumtekstens forklaring på kjønnsforskjeller føyer seg for øvrig inn i rekken av bekymringsmeldinger som har kommet fra flere hold de siste årene, om den såkalte ”feminiseringen” av offentlige institusjoner og praksiser som skole, media/aviser og eldreomsorg. Diskusjonen dreier seg dypest sett om rettferdighet, der utgangspunktet er en bekymring (fra ulike debattanter) om at skolen favoriserer jenter. Standarden for evaluering av elevene har, ifølge disse, gått fra å være nøytral til å bli partisk, i tråd med signalet som gis i *Sosial kompetanse*. Det som imidlertid ikke tematiseres i pensumteksten eller i debatten, er at den såkalt nøytrale standarden i realiteten trolig er en maskulin standard. I så måte kan både pensumteksten og debatten hevdes å bygge på antakelsen om det universelle, mannlige subjekt. I det minste kan vi hevde at verken pensumteksten eller debatten bidrar til å problematisere en slik forestilling.

I siste del av *Sosial kompetanse* rettes det en kritikk mot det perspektivet som teksten selv er skrevet innenfor. Det påpekes at

[d]et er en svakhet ved de fleste teorier om sosial kompetanseutvikling at de i så liten grad har vært opptatt av å beskrive sosial kompetanse i forhold til kjønn og alder. De fleste tilnærmingene har et uklart forhold til hva som er aldersadekvat kompetanse eller hvordan gutters og jenters kompetanse skiller seg fra hverandre (s.215).

Teksten går imidlertid ikke videre i denne kritikken, og stadfester dermed indirekte at gutters og jenters sosiale kompetanse vurderes ut fra et indreorientert psykologisk perspektiv, der kjønn forblir en variabel.

7.4 Hva analysen avdekker

Sosial kompetanse kan som påpekt sies å ha en indreorientert psykologisk tilnærming til fenomenet atferdsvansker. Konteksten er biologisk, der gener antas å være styrende for kjønnsatferd. Teksten henter sitt tallmateriale fra kvantitativ forskning, noe som utelukker en tematisering av kjønnskonstruksjon og -representasjon forankret i sosiale relasjoner og

institusjoner. Selv om teksten beskriver problematferd som brudd på sosiale eller kulturelle normer og verdier, ses ikke atferdsvanskene i et sosiokulturelt perspektiv.

Teksten viser i hovedsak til kjønns kategorier (mann/kvinne eller gutt/jente) – som utgår fra kjønn som variabel. ”Kjønn” ser i teksten ut til å anvendes som en selvforklarende naturlighet man ikke trenger å problematisere. Teksten problematiserer i alle fall ikke hva som menes med det å være av et spesifikt kjønn, og hvorvidt kjønn innebærer medfødte egenskaper eller kjønnsroller. Et eventuelt skille mellom kjønn og kjønnethet (eller kjønnsroller) åpnes det ikke for. Det innebærer at teksten viderefører og vitenskapelig legitimerer stereotypiske forestillinger om kjønnsatferd, som ikke åpner for ulike maskuliniteter og femininiteter.

I flere av utsagnene i teksten bygges det opp under en antakelse om at skolens tidligere standarder for å evaluere elevene, var nøytral, mens den nå er partisk fordi den er feminin. Således kan tekstens kritikk av skolens forskjellsbehandling av elevene på bakgrunn av kjønn, settes i forbindelse med pågående debatter om femininisering av offentlige institusjoner og påstander om at likestillingen har gått for langt. Det kan tyde på at pensumteksten representerer og viderefører en utbredt, naturalisert forestilling om kjønn.

8 Kjønn i atferdsvansker, nok en gang.

*Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler*²¹ (Pedersen, 2006) tematiserer ifølge vaskeseddelen ”normative spørsmål” knyttet til politikken rundt rusmiddelbruk blant ungdom. Teksten er basert på forfatterens egne studier, som er plassert i en ramme av nyere samfunnsforskning. Ønsket er å kombinere faglig forankret kunnskap og originale data med en enkel framstillingsform. Dette for å kunne nå grupper som jobber med eller berøres av rusmiddelbruk blant ungdom, og som ønsker mer innsikt i forskning, forebygging og/eller behandling.

Analysen av *Bittersøtt* organiseres i fem hovedavsnitt. Første hovedavsnitt kalles ”Kvinner og femininitet”. Andre hovedavsnitt har overskriften ”Menn og maskulinitet. Det tredje hovedavsnittet kalles ”Kjønnsbaserte forskjeller”. Fjerde hovedavsnitt kalles ”Kjønn som illustrasjon”, og det femte hovedavsnittet har overskriften ”Hva analysen avdekker”.

²¹ Heretter kalt *Bittersøtt*.

8.1 Kvinner og femininitet

Analysen i dette avsnittet har ”kvinner” og ”femininitet” som nøkkelbegrep. Ved å se på hva disse begrepene knyttes opp til i pensumteksten, vil jeg rette blikket mot den feministiske standpunktteoriens forestilling om noe essensielt kvinnelig. Kommer dette perspektivet også til uttrykk i denne pensumteksten?

Bokens første kapittel beskriver gleder og smerter ved rusmiddelbruk. Kapitlet innledes med en beskrivelse av et intervju med en kvinnelig informant.

[T]elefonsvareren ble koplet inn – suggererende musikk og to muntre pikestemmer som sammen kvitret ... Ertende tone, to jenter på farta. ... Selv benket hun seg i en kurvstol, med beina sammenkrøllet, i jeans og strikket genser. Pen, slank, men litt sky. ... Det lekne preget skjulte at depresjon og utrygghet hadde vært fast følge (s.11).

Videre gir teksten en beskrivelse av informantens oppvekst og livsstil, og hvordan hun forholder seg til forskjellige rusmidler. Hennes opplysninger flettes inn i en generell beskrivelse av de problemene som finnes i forhistorien til en ”typisk” (s.13) rusmiddelbruker, en forhistorie som vanligvis ikke kommer fram i mediene, ifølge boken.

Bak den lette og estetiserende stilen hadde også Pia rikelig av sårbarhet (s.14).

Denne teksten holdes i en skjønnlitterær stil vi finner i mye av sjangeren kiosklitteratur. Beskrivelsen inneholder ord som gir assosiasjoner til det feminine, og som åpner for aspekter av stereotype forestillinger som gjennom tidene har beskrevet det feminine. Vår kultur har etablert en solid motsetning mellom det feminine og det rasjonelle. Det feminine har blitt beskrevet i form av materie, lidenskaper, følelser og det irrasjonelle (Braidotti, 1997: 92). De gjeldende betegnelse på kvinnens natur har utviklet seg over tid, fra spørsmålet om kvinner har sjel til problemer med kvinners evne til moralsk opptreden. *Bittersøtt* beskriver på en kjønnsbekreftende måte både denne informanten, og andre informanter som jeg trekker fram eksempler på senere i analysen.

Skeggs analyser av klasse, kjønn og seksualitet i boka *Formation of Class & Gender* (1997) viser eksempler på hvordan femininitet er den prosessen der kvinner kjønnnes og blir spesifikke typer kvinner. Denne prosessen er en vekselvirkning mellom subjektet og dets omgivelser. Hun understreker at muligheten for å skape seg selv som feminin er alltid betinget av omgivelsene. Videre framholder Skeggs at å være, bli og praktisere femininitet er svært forskjellig for kvinner avhengig av blant annet klasse, rase, alder og nasjonalitet.

Hvordan kvinner kjønnes i denne teksten – belyses i avsnittene ”*Respektabel femininitet*”, ”*Skillet mellom biologisk og sosialpsykologisk kjønn*” og ”*Passiv femininitet versus aktiv maskulinitet*”.

8.1.1 Respektabel femininitet

Respektabel femininitet er heteronormativitetens forestillinger om at det finnes en riktig måte å være kvinne på, slik det er beskrevet i kapittel 2. I dette avsnittet analyserer jeg teksten for å se om ”middelklassefemininitet” ligger til grunn for tekstens beskrivelser av det feminine. Videre henter jeg fram flere dimensjoner ved respektabiliteten i to underavsnitt som kalles ”*Å være en av jentene*” og ”*Respektabel alder, klasse, etnisitet, etc.*”.

I *Bittersøtt* presenteres en del av teksten i tekstbokser, på samme måten som også tabeller og figurer blir presentert. Disse tekstene blir kalt ”*kasuistiske eller skjønnlitterære illustrasjoner*” (s.5) i bokens forord. I en tekstboks finner vi en historie fra Tyrilikollektivet. Historien skildrer et ritual hvor beboere kvitter seg med ting fra sitt tidligere liv innenfor ruskulturen. En av deltakerne beskrives slik:

Hun var kanskje seksten, og hadde på seg trangt lakkskjørt, høyhælte sko og en ettersittende bluse. Hun var sterkt sminket, virket seksuelt utfordrende, men også utrygg. ... Hun stolpret seg fram til en grøft i utkanten av tunet. Bar med seg en sekk med klær, en bag, noen smykker og en kassettpiller. Alt med preg av livet på gata (s.41).

Hvilken type femininitet ligger så til grunn for tekstens beskrivelse av jenta? Femininitetsidealet som preger vestlige samfunn, vokste fram på 1800-tallet, i en kombinasjon av borgelig kultur og nasjonalisme (Skeggs, 1997:99). Hvite, respektable middelklassekvinner framstår som idealet. I kontrast klassifiseres arbeiderklassekvinner som sunne, robuste og tøffe, men paradoksalt nok også som årsaken til infeksjoner og sykdom. Og ikke minst kodes både svarte og hvite arbeiderklassekvinner som seksuelt avvikende. Den hvite middelklassefemininiteten konstrueres med andre ord gjennom tydelige skiller til de potensielt farlige arbeiderklassekvinnene, spesielt med hensyn til seksualitet. De seksualiserte arbeiderklassekvinnene anses for å mangle femininitet. Deres kropper anses for å være ute av kontroll, og de assosieres med det som er flytende og truer med å flomme over (jf. Linke, 1999; Mosse, 1985). På den måten framstilles de som vulgære, ikke-respektable. Arbeiderklassekvinnene er ute av stand til å leve opp til det feminine middelklasseidealet, som krever at de framstår som stille, statiske, usynlige og fattede. Det er ut fra ønsket om ikke å framstå som vulgære, smakløse og seksuelle, med

andre ord ut fra ønsket om å framstå som respektable, at kvinnene i Skeggs' studie investerer i feminitet. Et godt eksempel på dette finner vi i Bittersøtt, når arbeiderklassekvinner beskrives.

Se for deg husmødrene fra arbeiderklassen som samles på campingplassen: kaffe, røyk, intimitet. Kos snarere enn sensualitet er det som slår oss. Tenk på den røffe forsvarsadvokaten sammen med sin belastede klient på trappa utenfor tinghuset. Svart kappe, hes stemme og dype drag av sigaretten (s.59).

I dette tekstutdraget finnes flere dimensjoner – knyttet til sosial klasse og kjønn. For det første en klassesdimensjon, hvor beskrivelsene av kvinnene og deres miljø befester stereotyper om arbeiderklassen. Beskrivelsen av forsvarsadvokaten kjennetegnes av en beskrivelse som likner den mediene, og TV-underholdningen, gir av ledende skikkelser innenfor advokatstanden, og dermed av middelklassen. For det andre konstitueres advokatens hegemoniske maskulinitet i kontrast til det avvikende. I dette tilfellet er det avvikende både den belastede klienten på trappa til tinghuset og arbeiderklassekvinnene på campingplassen. For det tredje innebærer teksten forestillinger om respektabilitet og om mangel på sådan.

Ifølge Skeggs skjer arbeiderklassekvinnenes investering i feminitet ut fra en antakelse om at ens ytre uttrykker ens indre (1997:102). Kvinnene må opptre feminint for å være feminine. De må ha en feminin framtoning for å bli oppfattet som respektable. Men for mye feminitet er like feil som for lite. Det gjelder derfor å finne den rette balansen, ved å lære skillene mellom stil og mote, mellom det å se bra ut og det å se billig ut, eller det å se feminin ut og det å se sexy ut. Kvinnene må vite hvilke strategier og praksiser som gir størst utbytte. Deres investeringer i feminitet gir dem fordeler på visse arenaer, blant annet i forbindelse med ekteskap og heteroseksualitet.

I livsstilsmagasiner og moteblader får man gjerne inntrykk av at investeringer i feminitet gir kvinner frihet, selvstendighet, integritet og så videre – med andre ord stor grad av individualitet. Kvinner framstår som frie til å konstruere seg selv gjennom forbruk. Ifølge Skeggs (ibid:108) er denne muligheten imidlertid ikke i samme grad tilgjengelig for arbeiderklassekvinnene. De skaper ikke seg selv i relasjon til individuelle narrativer, men er avhengige av å legitimere sin plass gjennom offentlige narrativer på et lokalt nivå. Slik gir arbeiderklassekvinnenes investering i feminitet utbytte på svært begrensede områder. Skeggs bok handler altså ikke om hvordan individer fritt konstruerer seg selv, men hvordan de ikke kan unngå å skape seg selv på spesifikke måter. Det er altså sterke begrensninger

på hvordan enkelte kvinner *kan* være feminine. Arbeiderklassekvinnene mangler den individualiteten som kjennetegner middelklassefemininiteten.

8.1.1.1 "Å være en av jentene"

Et annet eksempel på hvordan kvinner kjønnnes er firmaet "Ann Summers", som Merl Storr analyserer i sin bok *Latex and Lingerie: Shopping for Pleasure at Ann Summers Parties* (2003). Dette firmaet baserer seg på hjemmepartyer, slik vi kjenner det igjen fra mange andre firmaer. I dette tilfellet demonstrerer og selger såkalte *vertinner* "frekke, men søte" sex-relaterte produkter til andre kvinner. Storrs hensikt med boken er å avdekke hvilken sosial og kulturell makt en slik heteroseksuell femininitet, altså det å være "en av jentene", har i forhold til å gjenskape ulikheter innenfor kjønn, seksualitet, rase og klasse. Hun anser "Ann Summers" for å være et *post-feministisk* fenomen som tilbyr en visjon om seksuell frigjøring uten å utfordre noen av de skillene som ikke bare er lite frigjorte, men i høyeste grad bidrar til seksuell og klassebetings underordning av arbeiderklasse- og lavere middelklassekvinner (ibid:217)

Storr viser til hvordan den homososiale interaksjonen mellom kvinnene på partyene, samt hvordan det å arbeide for "Ann Summers", som er en deltidsjobb som gir lav inntekt og ingen jobbsikkerheter og som passer sammen med å være hjemmeværende omsorgsarbeider, strukturerer underordning og utnyttning. Å være "en av jentene" er ikke en nøytral identitet. Denne identiteten er ikke tilgjengelig for alle, men innebærer klare regler for å bli inkludert eller ekskludert. Disse reglene er organisert rundt det Storr hevder er kulturelt kodete feminine interesser (ibid:63). Disse interessene anser Storr for å være både kjønnete, seksualiserte, rasebetingsede og klassebetingsede på spesifikke måter. Å være "en av jentene" er utvilsomt heteroseksuelt betinget både gjennom produktene som blir solgt, og ved kommentarer fra og holdninger blant de kvinnene som deltar på partyene. Storr hevder at den heteroseksuelle femininiteten er nært forbundet med *fallos*, både generelt innenfor den postfeministiske kulturen og spesielt i forhold til "Ann Summers" fascinasjon for penis (ibid: 106). Å være "en av jentene" er å være en heteroseksuell kvinne som definerer, finner glede i og lever ut sin femininitet i relasjon til menn.

På samme måten som hos Skeggs, former kvinnene i Storrs analyse sin klassetilhørighet gjennom å ta avstand fra både det å være snobbete og å være tarvelige eller vulgære. Samtidig kjøper de "Ann Summers" konsept om det litt vampete og frekke ved bruk av sex-leketøy, som vibratorer/dildoer. Analysen viser hvordan hvite arbeiderklassekvinner (re)produserer og utvider en viss type heteroseksuell femininitet

gjennom ”Ann Summers” muligheter for fornøyelse og vennskap, og egen inntekt for vertinnen. Men til syvende og sist vil partyene gjennom forbruk, ekskludering og heteroseksuelle regimer styrke eksisterende maktformer som begrenser meningen med å være ”en av jentene” til en postfeministisk fantasi snarere enn en frigjort virkelighet, påstår Storr (ibid:222).

8.1.1.2 Respektabel alder, klasse, etnisitet, etc.

I *Bittersøtt* gis eksempler fra en studie om alkohol og identitet (Lalander i Pedersen, 2006). Her presenteres vi blant annet for fenomenet ”mediekvinnene”, en gruppe kvinner som har gått på journalistiskole og opplever seg selv som moderne og frigjorte. Deres forhold til alkohol var

knyttet til deres måte å forstå hva som var mannlig eller kvinnelig, moderne eller gammeldags. Mediejentene drakk aldri så mye at de mistet kontroll over egne handlinger eller egen kropp. Deres forhold til alkohol var knyttet til hvor grensene gikk. ... De bruker [alkoholen] for å utvikle og forvalte sine sosiale identiteter (s.81).

Identitet utvikles ”i interaksjon mellom mennesker som prøver å forstå og bekrefte hverandre” (s.81), ifølge teksten. Men fordi det er ambivalens i alle sosiale systemer – i form av mangel på trygghet og sikkerhet, hvem man er og hva det sosiale fellesskapet betyr – trenger man et materiale, i dette tilfellet alkohol, som en symbolsk hjelp, sier teksten videre.

Mediekvinnene opplever seg selv som autonome og kreative. Men de har også gjort en rekke erfaringer som de knytter til undertrykking og mannlig makt. Deres feminine drikkemønster hjelper dem til å både søke frihet og nytelse, men også til å sette grenser (s.81).

I disse tekstutdragene finner vi nye eksempler på en forestilling om respektabilitet, her knyttet opp til seksualitet, sosial klasse og alder. Heteroseksualiteten er den aksepterte, dominerende og for mange den eneste måten å snakke om seksualitet på. Heteroseksualitet viser til den ”korrekte” formen for seksualitet. Men dette er ikke nok i seg selv. For å være respektabel må man i tillegg ha rett alder, rett hudfarge og rett klasse, hevder Skeggs (1997). Definisjonene av seksualitet er nært knyttet til klasse og rase. Det henger sammen med at sex anses som en trussel mot den vestlige sivilisasjonens moralske orden. Sivilisasjon defineres i motsetning til seksualitet, på samme måte som femininitet og familie defineres i opposisjon til seksualitet. Å eksponere seksualitet blir en usivilisert praksis som kjennetegner de ”andre”, de ikke-respektable. Den opposisjonslogikken hvor sivilisasjon, femininitet og familie står i opposisjon til seksualitet, gjør hvite

middelklassekvinner i stand til å plassere seg selv innenfor en ren og skikkelig femininitet, der blant annet svarte og hvite arbeiderklassekvinner defineres og betegnes som urene, farlige og seksuelle. Denne kroppsliggjorte renheten hos middelklassens hvite kvinner gjenskapes gjennom en rekke institusjonaliserte praksiser. Disse institusjonaliserte praksisene er også definert av forestillinger om homoseksualitet som urent og potensielt truende for samfunnets moralske orden (Skeggs, 1997).

Mediekvinnene kan minne om kvinnene i Skeggs og Storrs analyser. Studien som teksten henter sitt materiale om alkohol og identitet ifra, har konsentrert seg om homososiale grupper i sin empiri. I tekstutdragene finnes det ansatser til en tematisering av feminine kjønnsroller og hvordan disse blir konstruert i forhold til respektabilitet og i opposisjon til mannlige kjønnsroller. Men i motsetning til Skeggs og Storrs analyser følger den videre teksten imidlertid ikke opp dette sporet, men lander på en antakelse om en inneforstått heteroseksuell matrise.

8.1.2 Skillet mellom biologisk og sosialpsykologisk kjønn

Når forestillinger om "kvinner" og "femininitet" trekkes fram for analyse i pensumteksten, er det viktig å finne ut om teksten formidler utematiserte, normative forutsetninger om et skille mellom biologisk og sosialt kjønn, slik standpunktfeminismen blir kritisert for. Analysen i dette avsnittet vil avsløre om så er tilfelle.

Bittersøtt har et avsnitt med temaet "*biologisk og sosialt kjønn*" (s.81-83). Først vises det til endrede sosiale rollemønstre blant jenter, hvor jentene, ifølge forskning det refereres til i teksten, nærmer seg rollene menn har. Dette omtales som "*konvergenstesen*" (s.81). Deretter vises det til et konkurrerende perspektiv, kalt "*vulnerabilitetstesen*" (s.82):

Utgangspunktet var her den gamle observasjonen at "når kvinner faller, synes de å falle dypere og bli mer stigmatiserte enn menn". Mange vil oppfatte oppfatningen som fordomsfull, men både biologisk forskning og forskning om rolleforventninger har gitt en viss støtte til begge tenkesettene (s.82).

Videre vises det til statistikker for alkoholkonsum fordelt på kjønn og hvordan vi finner både likheter og forskjeller mellom kjønnenes drikkemønstre. Boken viser til at det på den ene siden har blitt større likheter mellom kjønnenes alkoholkonsum – angivelig som følge av kvinnefrigjøring og kvinners inntreden i utdanning og yrkesliv. På den andre siden er det imidlertid slik at kvinner likevel fortsatt drikker mindre alkohol. Forklaringen som presenteres, er at kvinner har utviklet et såkalt "*feminint drikkemønster*" (s.83). Dette mønsteret innebærer hyppig inntak av alkoholsvake drikker.

For å underbygge denne påstanden om et feminint drikkemønster vises det til et instrument som psykologen Sandra Bem har utviklet for å "måle femininitet og maskulinitet" (s.83). Det hevdes at dette instrumentet blir mye brukt. Slik det omtales i teksten undersøker Bems instrument altså "sosialt og psykologisk kjønn – eller kjønnsrolleidentifikasjon" (s.83).

Hvorvidt det er forbindelser mellom femininitet og maskulinitet – i dypere sosialpsykologisk forstand – og alkoholbruk, er derimot lite utforsket. Kjønn er nemlig dels et biologisk, dels et sosialt og psykologisk fenomen. Stadig oftere ser vi at de siste dimensjonene vektlegges, og at kjønn ikke lenger tenkes som et dikotomt fenomen som bunner i biologi. ... Med femininitet mener hun aspekter som relasjonsorientering, ømhet, varme og ekspressivitet. Med maskulinitet menes saksorientering, besluttsomhet, evne til å se seg selv som leder. Mens vi tidligere tenkte oss femininitet og maskulinitet som ytterpunkter av samme dimensjon, tenker Sandra Bem det som to ulike dimensjoner. Derfor kan både gutter og jenter være både feminine og maskuline, eller androgyne, som de i så fall kalles. På samme måte kan begge kjønn skåre høyt på én av dimensjonene og lavt på en annen, eller lavt på begge. Den siste gruppa kalles udifferensierte (s. 83)

Her gjøres det en ansats til å forklare kjønn sosiologisk, ved å henspille på et – i samfunnsvitenskapene og i humaniora – etablert skille mellom kvinne og kvinnelighet/femininitet samt mann og mannlighet/maskulinitet. Slik antas det at kvinner og menn kan være både feminine og maskuline. Men, som flere andre steder i boken, blir denne ansporingen til en sosiologisk tilnærming til kjønn avkortet gjennom en stadig tilbakevendende fastlåsning av kjønn i dikotome kategorier. Fastlåsningen av kjønn henger her ikke primært sammen med at det vises til biologiske og psykologiske forklaringsmodeller, selv om dette er et stadig tilbakevendende tema i boken. Fastlåsningen av kjønn henger hovedsakelig sammen med at femininitet og maskulinitet framstilles som klart avgrensede, uforanderlige og selvforklarende (så å si naturlige) kategorier. Kategoriene gis et analytisk innhold i tråd med etablerte, hegemoniske forestillinger om kjønnet i den vestlige kulturkretsen. En slik definisjonsmessig fastlåsning av kjønnskategorier er uunngåelig når utgangspunktet er at femininitet og maskulinitet er noe som lar seg måle eksakt ved hjelp av vitenskapelige instrumenter. Dermed reproducerer teksten en kjønnsrepresentasjon som er gjennomgående heteronormativ, ved å trekke inn forskning om blant annet kjønnsrolleidentifikasjon.

Etter å ha sammenliknet målekriteriene med alkoholkonsum, slår teksten fast at det er "en forbløffende sterk forbindelse mellom sosialpsykologisk kjønn og størrelsen på alkoholkonsumet" (s.83). Videre undersøkes femininitet og maskulinitet i forhold til de forskjellige alkoholsortene. Når undersøkelsen ikke finner sammenheng mellom

femininitet og konsum av vin, vender den seg igjen mot biologisk kjønn for å finne et resultat som viser at jenter – ”*biologisk feminint kjønn*” (s.83), som teksten kaller det – drikker mer vin enn gutter.

Men det er ikke jentene som i sosialpsykologisk forstand er feminine som står for dette, snarere er det jenter med maskulin eller androgyn kjønnsrolleidentifikasjon. Hovedmønsteret er altså at femininitet – både biologisk og sosialpsykologisk – er knyttet til lavt alkoholkonsum, mens maskulinitet er assosiert med høyt konsum. Sånn har det vært lenge, og sånn er det altså fortsatt (s.83-84).

Dette representerer en type forskning som trekker inn kjønn som variabel og viser til signifikante utslag på denne variabelen. Det slås med andre ord fast at det finnes – i dette tilfellet slående – kjønnsforskjeller. Men til tross for disse funnene, foregir ikke boken å forklare utslagene på variabelen sosiologisk. I stedet, som påpekt ovenfor, underlegges funnene en *common-sense* kjønnsforståelse, som søkes underbygd av biologisk og (sosial)psykologisk forskning.

8.1.3 Passiv femininitet versus aktiv maskulinitet

Med forankring i subjektfilosofi har femininitet vært knyttet til det innadvendte, passive, i motsetning til den utadvendte, aktive maskuliniteten som setter standard for mennesket. I dette avsnittet analyseres ”femininitet” med blick på nettopp dikotomien mellom det kvinnelige og det mannlige.

Avhold fra alkohol er et tema i *Bittersøtt*. Her drøftes fraværet av alkohol i blant annet et avviksperspektiv, hvor måtehold anses for å tyde på ”*sterk selvstendighet*” (s.85), i motsetning til avholdenhet som vurderes å kunne relateres til utrygghet og lite sosiabilitet. Teksten gir et eksempel på det passive, innadvendte feminine i form av beskrivelsen av informanten Gunn, som ikke drikker alkohol.

Gunn var 22 år, trinn og kledd i foldeskjørt. Hun var gift, hjemmeværende og mor til en gutt på to. Best hadde hun det ”når hun hadde vasket huset, fått ting unna”, sa hun (s.87).

Fraværet av alkohol er også grunnen til at Thomas beskrives i denne teksten, der hans aktive maskulinitet konstrueres i opposisjon til Gunns passive femininitet.

Thomas var helt annerledes – høy, atletisk, veltalende og utdannet seg til fysioterapeut. Han var sporty kledd, hadde drevet friidrett på høyt nivå. Mens Gunn var nokså forsiktig og sjenert, sto Thomas selvbevisst og stolt fram med sitt avvisende forhold til alkohol (s.87).

Her forsterkes vestlige stereotype forestillinger om kjønn og kjønnethet i form av de beskrivelsene som gis av henholdsvis Gunn og Thomas. Gunn forbindes med det private – i form av reproduksjon og omsorg for barn. Thomas assosieres med den offentlige sfæren – gjennom utdanning og sportlige prestasjoner. Dette kan på et høyere nivå assosieres med henholdsvis natur (reproduksjon) og kultur (utdanning). Denne natur/kultur-diskursen framstiller naturen som kvinnelig, underordnet en kultur som utelukkende er beskrevet som mannlig, aktiv og abstrakt. Fornuft, ånd og kreativitet assosieres med maskulinitet, mens kroppen og naturen, som bare venter på mening fra det motsatte mannlige subjektet, assosieres med femininitet (jf. Braidotti, 1997).

8.2 Menn og maskulinitet

I dette avsnittet analyseres nøkkelbegrepene ”menn” og ”maskulinitet” med fokus på ”hegemoni”. Dette begrepet henger nøye sammen med ”respektabilitet” i forrige hovedavsnitt. På samme måten som respektabiliteten knyttes til forestillingene om middelklassefemininitet, knyttes hegemoniet til den heteroseksuelle, hvite middelklassemannen. Spørsmålet er om vi finner en slik kopling i pensumteksten. For å organisere denne analysen, deles avsnittet ”Hegemonisk maskulinitet” inn i delavsnittene ”Regional hegemonisk maskulinitet” og ”Lokal hegemonisk maskulinitet”.

8.2.1 Hegemonisk maskulinitet

For å vise hvordan klasseforskjeller virker inn på alkoholkonsum, presenterer boken en annen informant, som kommer fra et av de mer velstående områdene av Oslo.

*Om et par av hans venner gikk det mytiske historier om turer med ”roklubben” til utlandet, hvor de hadde gått berserk i fylla. ... ”Alle har vært unge en gang”, var den lakoniske replikken fra faren. ... Merkeklær og selvbevisst stil kjennetegnet ham da jeg intervjuet ham. Villskap var i ferd med å vike for ansvarlighet. ... Suksess lå i tjukke lag rundt Christian – en aura av velstand, seilbåter og langhelger på familiens landsted. ... en ”bourbon” til kveldskosen sammen med kjæresten. Glede og stil i det vi gjerne kaller et kontinentalt drikkesett. ... Legg merke til den overbærende og ironiske måten nerdene ble omtalt på. Ikke aggressivt, ikke med snert. ... Christians miljø var preget av selvbevissthet og kosmopolitisk orientering. Fedrene var advokater eller selvstendig næringsdrivende, de hadde ledende stillinger i multinasjonale selskaper. ... Antakelig vil Christian redusere alkoholkonsumet sitt når han stifter familie
(s.16ff.)*

I dette tekstutdraget finner vi samme kiosklitteratur-sjanger som i eksemplene innledningsvis. Den kjønnete beskrivelsen gir assosiasjoner til det maskuline, en

maskulinitet som er kjennetegnet av å være hvit, heteroseksuell og middelklasse. Disse karakteristikkene kan knyttes til en hegemonisk maskulinitet. Begrepet hegemonisk maskulinitet identifiserer to former for hegemoni, både en indre og en ytre. Den ytre refererer til menns institusjonaliserte dominans over kvinner. Den indre til det sosiale overtaket en gruppe menn har over alle andre menn. Her må det imidlertid presiseres at selv om begrepet hegemonisk maskulinitet alltid omtales i entall, vil det grunnleggende særtrekket ved begrepet være en kombinasjon av et mangfold av maskuliniteter og maskuline hierarkier (Connell & Messerschmidt, 2005:846). Det har blitt identifisert mangfoldige maskulinitetsmønstre i mange studier, på tvers av mange land og i forskjellige institusjonelle og kulturelle settinger. Men det er likevel mange funn som indikerer at visse maskuliniteter er mer sosialt betydningsfulle eller mer assosiert med autoritet eller sosial makt enn andre. Begrepet hegemonisk maskulinitet brukes for å kunne si noe om de formene for maskulinitet som forutsetter en underordning av ikke-hegemoniske maskuliniteter. Maskuline hierarkier formes på bakgrunn av hegemoni og ikke bare dominans basert på styrke, hevder Connell og Messerschmidt (2005). Hegemonisk maskulinitet er ikke nødvendigvis det vanlige mønsteret i menn og gutters hverdagsliv, men får betydning gjennom eksempler på maskulinitet, for eksempel sportsidoler og menn innenfor finansverden. Disse eksemplene blir da symboler med autoritet, selv om de fleste menn og gutter ikke lever opp til slike idealer.

Den opprinnelige formuleringen av hegemonisk maskulinitet vektla mulighetene for forandring av kjønnsrelasjoner. Denne forandringen kunne skje fordi dominerende maskulinitetsmønstre kunne utfordres – av kvinners motstand mot patriarkatet og av menn som hadde alternative maskuliniteter. De sosiale konstruksjonene og rekonstruksjonene av hegemonisk maskulinitet kan gjenfinnes både på et lokalt og et bredt samfunnsmessig nivå. Det er da sentralt å merke seg at i de situasjonene hvor maskulinitet blir formet, kan den også forandre seg. Forandringene fremkaller nye strategier i relasjonene mellom kjønnene, og resulterer i redefinisjoner av sosialt anerkjente maskuliniteter (Connell & Messerschmidt, 2005).

Forandringer i spesifikke lokale konstruksjoner av hegemonisk maskulinitet har vært tema for forskning siden 1980-tallet. Samtidig har betydningen av transnasjonale arenaer i konstruksjonen av maskulinitet også blitt trukket fram i diskusjonen (ibid: 849).

Blant annet har det blitt foreslått en modell for ”transnasjonal forretningsmaskulinitet” blant firmaledere, i samband med en neoliberal globaliseringstrend. Om, og eventuelt i hvilken grad, slike prosesser overstyrer mer lokale

og regionale kjønnsdynamikker diskuteres fremdeles. Connell & Messerschmidt (2005) foreslår i sin artikkel følgende rammeverk for analyse av hegemoniske maskuliniteter på tre nivåer:

- Lokalt: konstruert i nær samhandling i familier, organisasjoner og nærmiljøet.
- Regionalt: konstruert på kulturelt eller nasjonalt nivå.
- Globalt: konstruert på transnasjonale områder slik som verdenspolitikk og transnasjonal business og media.

Det finnes vel å merke uløselige forbindelser mellom disse nivåene. Globale institusjoner presser regionale og lokale kjønnsystemer, mens regionale kjønnsystemer skaffer til veie kulturelt materiell som blir tatt opp i eller bearbeidet på globale arenaer og gir maskulinitetsmodeller som kan være viktige for lokale kjønnsdynamikker.

Ser vi spesielt på relasjonen mellom regional og lokal maskulinitet, vil vi finne at hegemonisk maskulinitet på det regionale planet representeres gjennom vekselvirkninger med lokale maskuline praksiser som har regional betydning, slik som de praksisene som blir konstruert av for eksempel profesjonelle sportsatleter og politikere. Innholdet i disse praksisene varierer med tid og sted, men likevel skaper regional hegemonisk maskulinitet en utbredt oppfatning av maskulin virkelighet og derfor opererer den som førstehåndsmateriale på det kulturelle området, hvor den blir aktualisert, endret eller utfordret gjennom praksis innenfor en rekke forskjellige lokale forhold. En regional hegemonisk maskulinitet skaffer altså til veie et kulturelt rammeverk som blir materialisert gjennom hverdagslige praksiser og samhandlinger.

8.2.1.1 Regional hegemonisk maskulinitet

I foregående avsnitt viser jeg til hvordan hegemonisk maskulinitet kan lokaliseres til forskjellige nivåer, som ”regionalt” og ”lokalt”. I de to neste avsnittene vil analysen løfte fram flere tekstutdrag i forhold til disse to nivåene. Ved hjelp av de begrepene som brukes for å beskrive Christian og hans miljø i sitatet gjengitt i foregående avsnitt, skapes det karakteristikk som synes å plassere ham innenfor en hegemonisk, regional maskulinitet. Imidlertid konstrueres hans maskulinitet også i motsetning til de såkalte nerdene, de medelevene som Christian omtaler som ”*stille, mutte typer*” (s.17) som helst vil gå i ett med omgivelsene. Disse elevene drikker ikke alkohol fordi de er ”*utrygge, redde for å bli fulle, for å miste ansikt*”(s.17), ifølge informanten. Dette er en beskrivelse som trekkes fram i boken på en slik måte at beskrivelsen står i motsetning til de karakteristikkene som gis av Christian og hans miljø. Måten informanten gir opplysningene på blir også brukt til

å markere et skille i teksten, hvor begreper som ”overbærende” og ”ironisk” står i opposisjon til ”aggressivt” og ”med snert”. Den hegemoniske maskuliniteten skapes altså i opposisjon til avviket gjennom denne teksten. Dette befestes i beskrivelsen av Preben, som bor på Oslo vest.

Han hadde et intellektuelt preg og var selvbevisst. Faren var velstående skipsmegler. Selv hadde han et nedlatende syn på ”rike mennesker uten utdanning”, som det var mange av i hans miljø. ... Preben markerte avstand til denne gruppa, som i sosiologisk forstand har mye økonomisk, men lite kulturell kapital. Selv hadde han mye av begge delene (s.58).

Også her gis karakteristikker av en informant som kan plasseres innenfor en regional hegemonisk maskulinitet, hvor fars tilhørighet til middelklassen og Prebens kulturelle kapital er avgjørende. I tillegg skapes også denne informantens maskulinitet i opposisjon til avviket, i dette tilfellet ”rike mennesker uten utdanning”.

8.2.1.2 Lokal hegemonisk maskulinitet

I motsetning til Christian og Preben og deres middelklassebakgrunner står Geir, som kommer fra en drabantby med høyblokker, bebodd av ”mange familier med eneforsørgere” (s.20), og hvor kjøpesenteret er møteplassen for ungdommene.

Faren hadde ”dårlige nerver”, og moren hadde strevet med å holde orden på fire rastløse sønner. ... Leiligheten var karrig innredet, med nesten nakne vegger og bar vinyl på gulvet. ... Foreldrene hadde røtter i håndverkerkultur og arbeiderbevegelse, og pliktfølelse og arbeidsmoral hadde alltid stått sentralt i familielivet. ... ”Det er greit å ta seg en øl, men på jobb skal du gå!” var fast melding fra far til sønn. ... Alle Geirs brødre hadde da også som han selv klart å klore seg fast (s.20ff.).

Hva er det som kjennetegner den maskuliniteten som beskrives i dette tekstutdraget? I det moderne samfunnet er det arbeidsmarkedet som spiller en nøkkelrolle i utformingen av sosiale klasser, hvor skillet mellom kapital og arbeid kanskje er det viktigste (Connell, 2000:104). Det er imidlertid stor kompleksitet på begge sider av dette skillet. Innenfor arbeiderklassen ser man gjerne at de viktigste forskjellsmarkørene er kjønn, etnisitet, alder og utdanningsnivå. Selv om det er mange måter å definere klasse på, er det rimelig å hevde, som Connell, at det å tilhøre arbeiderklassen er å være i en sosial klasse hvor inntektene kommer gjennom et arbeidsforhold. Det betyr at livsoppholdet er avhengig av arbeidsgivere, som igjen vanligvis er styrt av jakten på profitt. Arbeidsforholdet har igjen betydning for andre sosiale goder, som arbeidsledighetstrygd, pensjon, sykelønnsordninger eller permisjonsordninger.

En del studier, inkludert Skeggs (1997), har understreket betydningen av familie som den sentrale institusjonen i arbeiderklassen (jf. Connell, 2000:107). Familierelasjonene gir gjerne økonomisk og emosjonell støtte i forhold til presset fra arbeidsmarkedet og arbeidsplassen. Familien er det viktigste i livet for mange mennesker fra arbeiderklassen, og familieideologien står sterkt. Familiens hushold er tradisjonelt organisert rundt et kjønnnet skille, hvor kvinner har ansvaret for barneoppdragelsen og mesteparten av husarbeidet. Mennene har hovedansvaret for å skaffe penger til husholdningen. Denne kjønne arbeidsdelingen ser ut til å eksistere til tross for at de fleste gifte kvinner vender tilbake til lønnet arbeid, noe som gir seg utslag i blant annet lavere lønninger og deltidsarbeid for kvinnene. Derfor blir ofte de gifte kvinnenenes arbeidsinnsats sett på som et supplement til mannens lønn.

Tekstutdraget ovenfor, som handler om Geir og hans familie, gir assosiasjoner til både en regional maskulinitet, fra arbeiderklassen, og en lokal maskulinitet, konstruert i nær samhandling i familien og nærmiljøet. Her kan vi anta at den regionale maskuliniteten påvirker den lokale konstruksjonen av kjønn. Hegemoni-begrepet kan knyttes til klasserelasjoner, og det kan også overføres til kjønnsrelasjoner.

Etter hvert fikk han litt av et renommé i lokalmiljøet og en rolle i gjengen som forplikter. Lenge var det fotball, fest og fyll. Dernest kom abstinenser, ensomme "morrापils", rus for å møte dagen. (s.35).

Flere studier har dokumentert lokale kjønnshierarkier og maskulinitetskulturer innenfor skolen, på mannsdominerte arbeidsplasser og i småbysamfunn (jf. Connell, 2000). Dette tyder på et mangfold av maskuliniteter og en kompleksitet i menns konstruksjon av kjønn, både i forhold til kvinner og innenfor de forskjellige maskulinitetene. Dette kan illustreres ved en studie fra Finland fra 1950-tallet, som nevnes i *Bittersøtt*, hvor den lokale hegemoniske maskuliniteten konstitueres i opposisjon til det som oppfattes som avvikende, i dette tilfellet fraværet av alkohol.

Den finske sosiologen Kettil Bruuns studie fra et mannlige finsk industriarbeidermiljø viste hvordan normer knyttet til alkoholbruk nedfelte seg i de små gruppene[...]. Mange vil trekke kjensel på normen om at det var akseptabelt dersom en drakk mer enn andre. Derimot utviklet det seg ofte skepsis og mistro mot dem som over tid drakk mindre (s.75).

Men selv om disse tekstutdragene kan stå som eksempler på mangfoldet av maskuliniteter, blir ikke dette tematisert i pensumteksten. Tvert imot viser teksten til flere eksempler på stereotype forestillinger om maskulinitet og femininitet. Det manglende mangfoldet av

maskulinitet og femininitet skriver seg således inn i en heteroseksuell matrise, hvor kjønn naturaliseres og essensialiseres.

8.3 Kjønnbaserte forskjeller

Antakelsene om at en persons biologiske kjønn er determinerende for denne personens kjønnsutfoldelse, slik vi finner både innenfor subjektfilosofi og standpunkt-feminisme, fører til ”kjønnsstereotyper”. Analysen i dette avsnittet vil undersøke om teksten inneholder slike utematiserte antakelser.

Et klart eksempel på utematiserte kjønnsstereotyper kommer fram i presentasjonen av en studie som handler om hvordan røyking i ungdomskultur kan tolkes i et ”semiotisk” (s.57) perspektiv.

Noe av det mest slående i Danesi studie var de store kjønnbaserte forskjellene i røykingens tegnspråk. Gutter og jenter røyker ulikt. [...] Guttene startet med å holde sigaretten mellom tommel og langfinger. De løftet den til leppene med en rask og kort bevegelse og inhalerte dypt og grådig. Jentene hadde vanligvis en langsom, myk bevegelse. De holdt sigaretten mellom langfinger og pekefinger, inhalerte forsiktig og slapp den rett ned på bakken når de var ferdige. Guttene plasserte derimot sigaretten mellom tommel og pekefinger når de var ferdige, og knipset den av gårde i en høy luftig bue. Danesi viser at røyking er en kjønnskodet ”tekst”. Hovedbudskapet er ”jeg er cool”. Tilleggsbudskapet er knyttet til kjønnsroller. Guttene røyker hard, maskulin og ”cowboy-aktig”. Beina litt fra hverandre. Skuldrene litt hevet. Vi ser for oss den maskuline ”Marlborough-man”. Jentene portretterer derimot myk og yndefull femininitet i vår kulturkrets. Sensualitet og mykhet er assosiert med de feminine røykemønstre. Hos ungdom er røyking altså overraskende subtilt tegnsatt, viser Danesi (s.57-58).

I dette tekstutdraget blir kjønnsstereotyper underbygget av en vitenskapelig studie. Selv om de kjønnbaserte forskjellene i røykingens tegnspråk kalles slående, kan det allikevel se ut som om det empiriske valget av informanter er gjort på bakgrunn av de kjønnsstereotypene studien startet ut med. Dermed bør ikke forskjellene være verken slående eller overraskende. Tekstutdraget bidrar i alle tilfeller til å forsterke kjønnsstereotypene, og dermed også de heteronormative forutsetningene som ligger til grunn for dem, gjennom de ordene og metaforene som beskriver jenter og gutters røyking.

8.4 Kjønn som illustrasjon

Dette hovedavsnittet skiller seg ut fra de andre analysene i studien ved at det er bilder fra begge utgavene av *Bittersøtt* som analyseres. Imidlertid ses bildene som *tekst* i denne sammenhengen, i den forstand at de er meningsbærende og meningsskapende, slik resten

av teksten også er. Uttrykker bildene, i likhet med teksten, en ”kjønnethet” som kan knyttes til de heteronormative forutsetningene jeg skisserer i det teoretiske rammeverket for studien? For å undersøke dette, deler jeg avsnittet inn i to deler: ”*Det maskuline bildet*” og ”*Det feminine bildet*”, hvor ”maskulinitet” og ”femininitet” er nøkkelbegreper.

I første utgave av *Bittersøtt* fra 1998, brukes bildeillustrasjoner som i den andre utgaven fra 2006 er skiftet ut med nye bilder, uten at dette begrunnes fra forlagets side. I begge bøkene er bildene plassert sentralt i begynnelsen av hvert kapittel, mest sannsynlig for å illustrere hvilket rusmiddel som er tema for det angjeldende kapittelet.

8.4.1 Det maskuline bildet

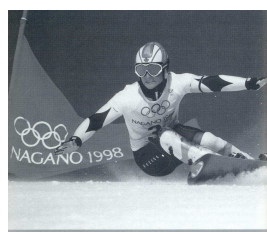
I første utgave av boken illustreres kapittelet om sigaretter med et bilde av en røff, urban mann (s.48) som gir assosiasjoner til (eldre) amerikanske agentfilmer. Bildet kan stå som illustrasjon på en type maskulinitet som kjennetegnes av å være hard og kontrollert, og som symboliserer styrke og orden. I andre utgave av boken er dette bildet skiftet ut med et bilde av en røykende person (s.50) som vanskelig kan identifiseres i form av kjønn eller kjønnethet.

Kapittelet om spenning i første utgave illustreres av en (ifølge bildeteksten) mannlig snowboard-kjører i fullt driv (s.156). Dette gir også assosiasjoner til det potente, maskuline. Bildet som erstatter dette i andre utgave, er fra basehopping (s.164). Her blir heller ikke kjønn eller kjønnethet synliggjort.

Illustrasjoner fra første utgave av Bittersøtt (1998)



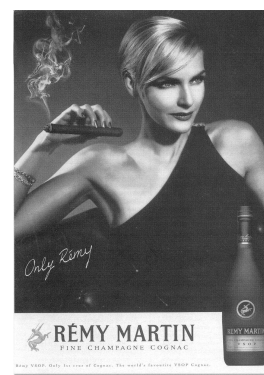
Sigaretter



Spenning

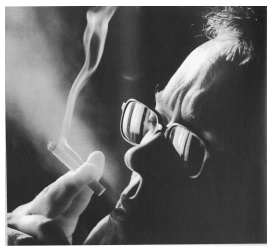


Hasj

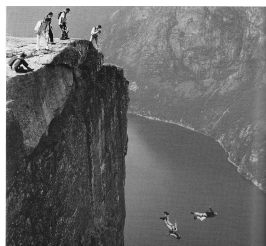


Alkohol

Illustrasjoner fra andre utgave av Bittersøtt (2006):



Sigaretter



Spenning



Hasj



Alkohol

8.4.2 Det feminine bildet

I forbindelse med kapittelet om hasj er det i første utgave benyttet et bilde fra hippiebevegelsen, som var kjennetegnet av blant annet "fri sex" og en "positiv grunnholdning til hasj" (s.101) ifølge bildeteksten. Et blottet kvinnebryst er sentralt i bildet, og dette kan være en måte å illustrere fri sex på. Bildet gir assosiasjoner til det som Skeggs (1997) karakteriserer som det motsatte av respektabilitet, nemlig seksualitet, eller avvik fra middelklassefemininitet. I andre utgave brukes et bilde fra en demonstrasjon for legalisering av hasj (s.106), og her er begge kjønn representert.

Bildet som innleder kapittelet om alkohol i første utgave, viser en kvinne med en sigar i hånden (s.68), og bildeteksten forteller oss at

alkoholindustrien legger stor vekt på å finne fram til et appellerende symbolspråk i sin reklame ... [i form av] sensualitet, stil og eleganse (s.69).

Bruken av de to bildene av kvinner i første utgave kan ses i lys av feministisk filmteori, slik Young (2005) framstiller den. Fokuset er på den objektiverte kvinnelige kroppen innenfor en patriarkalsk orden. I en slik orden er subjektet maskulint. Dette subjektet finner nytelse i å betrakte seg selv som et helhetlig bilde, og han finner likeledes nytelse i å betrakte andre enn seg selv. Den patriarkalske, eller *fallokratiske*²², orden skiller mellom aktiv og passiv iaktakelse. Blikket er maskulint, og det som iakttas er feminint. Kvinnen er avvik, hun er den "andre" som støtter opp under det falliske subjektet, Kvinnen er objektet som gir kraft og identitet til mannens blick (ibid:65).

²² Fallokratisk kan i denne sammenhengen forstås som "sturt av fallos". Fra gr. *fallos* (gjengivelse av penis), og en avledning av *kratein* (herske) (Kunnskapsforlaget, 2005).

Iakttakelse har to sider – en voyeuristisk²³ og en fetisjistisk²⁴ – og den posisjonerer kvinners kropper i forhold til begge disse iakttakelsene. Den voyeuristiske iakttakelsen distanserer seg fra det objektet som blir betraktet, gjennom å befinne seg på avstand/skjult. På grunn av avstanden kan objektet ikke returnere eller gjengjelde blikket. Kikkerens blikk er bedømmende og har makt over det utsatte objektet gjennom å tilby sanksjoner eller tilgivelse. Den fetisjistiske iakttakelsen finner på sin side likheter med objektet. Objektet representerer en del av fallosens helhet. Både voyeuristisk og fetisjistisk iakttakelse avviser en truende, kvinnelig forskjell, enten ved å finne henne skyldig i avvik, eller ved å gjøre kroppen hennes eller deler av den til et ikon hvor subjektet finner seg selv, sin fallos, skriver Young (ibid:66).

Klær kan gjøre den kvinnelige kroppen eller deler av den til fetisj gjennom den måten tekstilene former seg etter kroppen på. En betegnelse på dette fenomenet er ”splitt-estetikk” (Turim i Young, 2005:66). Splitt-estetikken betegner måten klær blir designet på for å trekke blikket mot naken hud. Klærnes design retter oppmerksomheten mot kroppsdelene som nakke, bryster, mage, hofter og ankler ved hjelp av utringninger og splitter. Splitt-estetikken skaper en forestilling om den sexy kledde kroppen og en forestilling om kvinnelig fallisk kraft.

Den maskuline diskursen som kommer til uttrykk i den vestlige ontologien, innebærer en forestilling om å være tilstede i alle objekter (ibid:67). I patriarkalske samfunn er kvinnen det suverene objektet, den komplementære eiendelen til mannens subjektivitet. I den vestlige patriarkalske diskursen fungerer således kvinnen som et speil for den maskuline subjektiviteten og begjæret. Den feministiske filmteorien om det mannlige blikket illustrerer denne feminine funksjonen. Kvinnen er speilet mannen ser og skaper seg selv i. Den patriarkalske institusjonen bidrar til å forsterke den mannlige subjektiviteten gjennom å regulere kvinnens begjær og handlinger etter mannens, ifølge Young (ibid:68). Kvinnens ønske antas å være å framstå som et nydelig objekt for hans blikk, og at hun finner sin glede i hans tilfredsstillelse.

Især bildet av kvinnen med sigar kan stå som eksempel på splitt-estetikken og det maskuline blikket. Bildet er sannsynligvis laget for et mannlige publikum, hvor både kvinnen, sigaren og konjakkflasken er symboler på mannlige besittelse (og fallos). Når bildeteksten antyder sensualitet, stil og eleganse, i tillegg til at den avbildede kvinnen har

²³ Voyeurisme kan i denne sammenhengen forstås som kiking for å oppnå seksuell opphisselse (Kunnskapsforlaget, 2005).

²⁴ Fetisjisme kan forstås som kjønnsdrift som vekkes ved syn, lukt, berøring osv. av gjenstander, f.eks. klesplagg, som tilhører et seksualobjekt (Kunnskapsforlaget, 2005).

riktig alder, klasse og etnisitet, kan dette ses som uttrykk for en forestilling om respektabel femininitet. Denne symbolikken er med på å danne en komplementær forestilling om hegemonisk maskulinitet, uten at det tematiseres i boken.

I den andre utgaven av boken blir kapittelet om alkohol illustrert av et bilde av en trailer med ølreklame. I dette bildet finnes ingen representasjon av kjønn eller kjønnethet.

8.5 Hva analysen avdekker

I *Bittersøtt* holdes beskrivelsene av informanter, fra de undersøkelsene som boken bygger på, i en sjanger som synes å bekrefte en vestlig dikotomisk kjønnsmodell hvor kvinnelighet og mannlighet forutsettes å stå i opposisjon til hverandre. Teksten åpner ikke for at kvinner og menn kan ha en annen kjønnsutfoldelse enn de stereotype forestillingene teksten presenterer oss for. De vitenskapelige studiene som trekkes inn for å underbygge tekstens framstilling av kjønn og kjønnethet, hviler på de samme heteronormative forutsetningene som pensumteksten.

Bildene som illustrerer første utgave av boken, formidler de samme vestlige kjønnsstereotyper som bokens beskrivelser eller representasjoner av informanter gjør. Her må det nevnes at boken karakteriseres av en gjennomgående blanding av emiske²⁵ og etiske²⁶ kategorier. Informantenes beskrivelser og selvpresentasjoner framstår som analytiske beskrivelser i teksten. I den andre utgaven er imidlertid illustrasjonene forandret, slik at bildene framstår uten spesielle antydninger til verken kjønn eller kjønnethet. Det som er felles for begge utgavene, er at tekstmaterialets heteronormative forutsetninger er påfallende men likefullt utematiserte. Og hva illustrasjonene angår, synes de verken i første eller andre utgave å være valgt ut for å dokumentere innholdet. Bildene fungerer i stedet på samme måte som i den såkalte kiosklitteraturen – som generelle illustrasjoner i form av blikkfang.

²⁵ *Emisk* viser til informantens egen subjektive beskrivelse og forståelse (SNL, 2005-07b).

²⁶ *Etisk* viser til forskerens analytiske beskrivelse, basert på en teoretisk forståelse (SNL, 2005-07b).

9 "Diskursens orden"

Jeg skulle gjerne ha glidd umerkelig inn i den diskursen jeg må føre i dag, og i de diskursene jeg kanskje i flere år må føre her. I stedet for å ta ordet, skulle jeg gjerne heller ha blitt omhyllet av det og ført bort langt hinsides enhver mulig begynnelse. Jeg skulle ønske at jeg oppdaget en navnløs stemme mens jeg talte, en stemme som allerede lenge hadde vært der før meg: da ville det vært nok for meg å henge meg på, fortsette setningen og installere meg i dens pauser uten at det merkes, som om den hadde gitt meg et tegn ved å nøle et øyeblikk. Dermed ville det ikke finnes en begynnelse, og i stedet for å være den som diskursen kommer fra, ville jeg snarere være et lite hulrom som utsettes for dens tilfeldige forløp, det punkt hvor den kan forsvinne.

Jeg skulle ønske at det bak meg fantes en stemme (som for lenge siden hadde tatt ordet, og som på forhånd fordoblet alt jeg kom til å si) som talte således: "Man må fortsette, jeg kan ikke fortsette, man må fortsette, man må si ord så lenge de finnes, de må utsies helt til de finner meg, helt til de taler til meg – hvilken underlig anstrengelse, hvilken underlig brist, man må fortsette, kanskje er det allerede gjort, de har kanskje allerede talt til meg, de har kanskje ført meg helt til terskelen for min historie, foran den døren som går inn til min historie, det ville forbause meg hvis den åpner seg."

Jeg tror det hos mange finnes en lignende lyst til ikke å begynne, en lignende lyst til i utgangspunktet å befinne seg på diskursens andre side, slik at man slipper å måtte betrakte fra utsiden det særegne, farlige og kanskje også skadelige ved den. Ovenfor dette utbredte ønsket svarer institusjonen på en ironisk måte, fordi den gjør begynnelse høytidelige, fordi den omgir dem med en sfære av oppmerksomhet og stillhet, og fordi den pålegger dem ritualiserte former, som for å synliggjøre dem på lengst mulig avstand.

Begjæret sier: "Jeg vil selv helst slippe å måtte tre inn i denne diskursens risikable orden, jeg vil helst slippe å ha noe å gjøre med det kvasse og beslutsomme ved den, jeg vil helst at den befinner seg omkring meg som en rolig, dyp og uendelig åpen gjennomsiktighet hvor de andre vil kunne oppfylle mine forventninger og hvorfra sannhetene stiger fram, en for en. Jeg kunne derved bare la meg føre i den og av den som et lykkelig stykke vrakgods". Og institusjonen svarer: "Du trenger ikke være redd for å begynne, vi er alle her for å bevitne at diskursen befinner seg i lovenes orden, at man lenge har våket over dens oppkomst, at det er laget en plass for den som hedrer den, men avvæpner den, og at hvis den tidvis skulle vise seg å ha noen makt, så er det oss, og kun oss, den har den fra".

Men kanskje er denne institusjonen og dette begjæret ikke annet enn to motsatte svar på én og samme uro: uroen overfor det diskursen er i sin materielle realitet som noe uttalt eller skrevet, uroen overfor denne midlertidige eksistens som riktignok er dømt til å utviskes, men i henhold til en varighet som ikke tilhører oss, uroen over å fornemme vanskelig fattbare krefter og farer under denne virksomheten, som likevel er dagligdags og grå, uroen over å ane kamper, seire, sår, herredømme og trelldom bak alle disse ord som gjennom så langvarig bruk har tapt sin ruhet.

Men hva er det da som er så faretruende ved dette at folk snakker, og at deres diskurser yngler i det uendelige? Hvor ligger altså faren?

(Foucault, 1999:7-9)

10 Kjønn i en spesialpedagogisk diskursiv orden – og uorden

Det som er mest slående med pensumtekstene, er likhetstrekkene mellom dem. I den grad det finnes forskjeller, synes disse å være små, selv om tekstene er skrevet innenfor tilsynelatende forskjellige perspektiver. For å avdekke hvordan de utematiserte heteronormative forutsetningene innenfor fagfeltet spesialpedagogikk kommer til uttrykk i den utvalgte pensumlitteraturen, konsentrerer jeg meg i det følgende først og fremst om likheter jeg finner i pensumtekstene.

I denne dekonstruksjonen av heteronormativitet ser jeg på hvilke ideologiske, symbolske strukturer – som vedrører normalitet og avvik – det spesialpedagogiske faget bidrar til å produsere og reprodusere. Ved å bruke det heteronormative perspektivet fra skeiv teori håper jeg å kunne skape en viss uorden i denne *diskursens orden*.

Analysen av spesialpedagogiske diskurser er relatert til både likhet og forskjell. I *Diskursens orden*²⁷ (1999a) går Foucault inn på hvordan diskursen er knyttet til den bruken den inngår i og måten den fungerer på i praksis. Han viser til at produksjonen av diskurser blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av ulike prosedyrer. Disse prosedyrene består av ”utelukkelsesprosedyrer” (ibid:9ff.), hvor de mest framtreende er hva man ikke har rett til å si (den forbudte tale), motsetningen mellom galskap og fornuft (galskapens skille) og motsetningen mellom sant og falskt (viljen til sannhet). Videre finner vi ”interne prosedyrer” (ibid:15-16) for hvordan diskursen skal utøve kontroll over seg selv. Dette er prosedyrer som fungerer i kraft av klassifisering, organisering og fordeling og som regulerer diskursens begivenhets- og tilfeldighetskarakter. Her viser han blant annet til prosedyren han kaller ”organisering av disipliner” (ibid:19). Denne prosedyren kjennetegnes av et sett av metoder som betraktes som sanne, et sett av regler og definisjoner som utgjør et anonymt system som står til rådighet for å konstituere nye utsagn. Foucault identifiserer ytterligere en gruppe av prosedyrer for å kontrollere diskursen. Det dreier seg om ”uttynningsprosedyrer” (ibid:22) hvor det reguleres hvem som skal få tre inn i og tale i diskursen – man bestemmer betingelsene for diskursens iscenesettelse. Dette kaller Foucault ”en uttynning av de talende subjekter”. Ingen trer inn i diskursen hvis de ikke tilfredsstillt visse krav (eller er kvalifisert til å tre inn).

²⁷ Orden kan her ha flere meninger, som kontroll, nivå eller rekkefølge, men i denne sammenhengen finner jeg det ikke nødvendig å gå inn på en slik diskusjon.

Diskursens orden kan dermed sies å handle om identitet og forskjell. Utelukkelsen består i forskjellen mellom det som er innenfor og utenfor – som normalitet og avvik. Internkontrollen består i entydiggjøring og forsøk på fiksering av diskursen for å bevare diskursens identitet. Foucault spør for eksempel ikke etter hva kjønn ”er”, men hvilken klassifisering eller orden som konstituerer dette fenomenet i en gitt kultur. Uttynningen består i forskjeller knyttet til utvelgelsen av hvem som får delta i diskursen. Dermed kan vi si at diskursens orden er knyttet til spesifikke former for praksis – en bestemt måte å tenke på, en bestemt logikk som strukturerer tenkningen.

Jeg strukturerer diskusjonen på følgende måte: I første del avdekkes kjønnsdimensjonen i den spesialpedagogiske orden. Dette skjer ved at jeg løfter fram sentrale nøkkelbegreper fra pensumtekstene og drøfter hvordan disse momentene opererer innenfor de tre prosedyrene jeg henter fra Foucaults *Diskursens orden* (1999a). Sagt på en annen måte belyser jeg kjønn²⁸ som diskursiv prosess ved å se på hvordan de forskjellige pensumtekstene utelukker, organiserer og iscenesetter kjønn og kjønnethet og derigjennom produserer og reproducerer distinksjonen normalitet-avvik. For å utvide diskusjonen til å omfatte det pedagogisk-politiske feltet, viser jeg til regjeringens utredning ”*Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*” (NOU, 2003) som eksempel på uttynning/iscenesettelse. Denne vendingen gjøres for å vise at også det pedagogisk-politiske feltets kjønn er en prosess som preges av hvem som inviteres inn og hvem som får tale i diskursen.

Som en overgang til drøfting av mulighetsbetingelser innenfor spesialpedagogikken vender jeg i andre del blikket mot inkluderende pedagogikk. Begrepet ”inkluderende pedagogikk” rommer et mangfold av tolkninger, men i denne sammenhengen viser det til den faglige retningen innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet som de siste ti-årene har problematisert spesialpedagogikkens normalitet-avvik-distinksjon. Denne faglige retningen har fokuset rettet mot inkluderings- og ekskluderingsprosesser innenfor sosiale felt. Jeg velger å bruke Shereen Benjamins kapittel i læreboken *Inclusive Education: Learners and Educational Contexts* (2003) som eksempel på litteratur innenfor feltet inkluderende pedagogikk.

I tredje del bruker jeg et eksempel hentet fra Butlers bok *Gender Trouble* (1999) som inngang til en problematisering av den kjønnete spesialpedagogiske virkeligheten. Denne

²⁸ Begrepet ”kjønning” beskriver her tekstenes, og derav spesialpedagogikkens, strukturerende prosesser i forhold til kjønn og kjønnethet.

problematismen danner basis for å belyse hvilke mulighetsbetingelser det finnes for kontinuerlig å forstyrre denne normalitets-/avvikskonstituerende diskursen. Dette innebærer å åpne opp for kjønns mangfold innenfor den spesialpedagogiske og den inkluderende diskursen. Avslutningsvis vil jeg skissere mulighetsbetingelser for utvidelse av studien til å innbefatte flere dimensjoner enn kjønn.

10.1 Avdekking av kjønnsdimensjonen i spesialpedagogikkens diskursive orden

I dette hovedavsnittet vil jeg belyse de heteronormative forutsetningene som kjennetegner kjønnsdimensjonen i pensumtekstene. Ved å sammenlikne de nøkkelbegrepene tekstene preges av, kan jeg se hvordan utelukkelse, interne prosedyrer og uttynninger former en spesialpedagogisk diskurs. Disse prosedyrene er imidlertid ikke atskilte eller sekvensielle. De overlapper hverandre, og opererer således samtidig i forhold til å konstituere diskursen. Derfor vil det skillet jeg gjør mellom de tre prosedyrene, kun være et analytisk skille. For å vise hvordan funnene fra analysen av pensumtekstene kan tolkes i lys av mer enn én prosedyre, vil gjentakelse av funn være en nødvendig del av den følgende diskusjonen. Avsnittet består av tre deler som omhandler den spesialpedagogiske diskursens utelukkelse, interne prosedyrer og uttynninger. Gjennom å drøfte analysefunnene i lys av disse prosedyrene, kan vi avdekke hvordan den spesialpedagogiske diskursen organiserer, sorterer og kontrollerer kjønn og kjønnethet innenfor de strukturerende prinsippene normalitet og avvik.

10.1.1 Diskursive utelukkelse

Boken *Normalitet og avvik* preges av en utstrakt bruk av doxografisk diskurs. Som analysen avdekker, nevnes sosialkonstruktivistiske begreper og diskurser i stort monn, men begrepene eller kategoriene som nevnes, tematiseres ikke i den videre teksten. I likhet med *Normalitet og avvik* målbærer også *Deconstructing special education* og *Bittersøtt* doxografiske diskurser. Forskjellsmarkører som ”rase, klasse, kjønn” og det uunngåelige ”etc.” nevnes, men de tematiseres ikke. Begrepene knyttes til en bestemt måte å tenke på, en forestilt entydiggjøring. I denne prosessen utelukkes flertydige meningsdannelser som begrepene har eller har hatt i andre diskurser. Med andre ord ignorerer eller avviser den spesialpedagogiske diskursen andre meningsdannelser. Ved å utelukke diskurser om alternative forståelser konstituerer den spesialpedagogiske diskursen seg i forhold til det den utelukker, altså til det diskursive feltet (jf. Laclau & Mouffe, 2001). Anvendelsen av

kategoriserende enheter og andrehånds diskurser i pensumtekstene gir nærmere bestemt assosiasjoner til et ”forestilt fellesskap” (Knapp, 2005:253) innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, der begreper og diskurser antas å være entydiggjorte. I denne entydiggjøringsprosessen vil dominante grupper – det ”forestilte fellesskapet” – skape og kontrollere de dominerende måtene å artikulere seg på.

En dominerende måte å artikulere kjønn på innenfor spesialpedagogikken finner vi i *Lese- og skriveutvikling*. Der reduseres kjønn til en variabel innenfor et analytisk rammeverk. Bruken av kjønn som variabel hviler på utematiserte, underliggende antakelser om hvordan kjønn ”er” (gitt), og anvendes dermed gjentatte ganger uten å tematiseres videre, langt mindre problematiseres. Likeledes viser *Sosial kompetanse* stort sett til kjønn som en dikotomisk variabel. Heller ikke denne teksten presiserer hva som ligger til grunn for begrepet eller kategorien ”kjønn”.

I *Bittersøtt* forstås femininitet og maskulinitet som statiske, essensielle egenskaper ved individet. Det vil si at teksten ikke åpner for noen annen kjønnsutfoldelse enn den utfoldelsen som er bestemt av biologisk kjønn. Her spiller forestillingene om respektabel femininitet og hegemonisk maskulinitet en sentral rolle. I henvisningen til en studie av målinger av såkalt sosialpsykologisk kjønn finnes det vel å merke ansporinger til en annen forståelse av kjønnethet. Det gjøres en ansats for å tematisere kjønn sosiologisk, ved at det vises til studier hvor maskulinitet og femininitet ikke henspiller på henholdsvis menn og kvinner. Men gjennom å framstille femininitet og maskulinitet som klart avgrensede, selvforklarende kategorier, havner teksten tilbake i en fastlåsing av femininitet og maskulinitet som vitenskapelig målbare størrelser, det vil si fastlåste kategorier.

Samtlige pensumtekster i denne studien mangler en åpning for et mangfold av femininiteter og maskuliniteter, som ikke er fastsatt på grunnlag av en dikotomisk kjønnsmodell. Analysen viser således hvordan diskursens orden opprettholdes gjennom en *utelukkelse* av alternative kjønnsutfoldelser og -forståelser. Vel å merke ser vi hvordan ”det annet kjønn” forsøkes inkludert i noen av tekstene ved at et kvinnelig pronomen tilføyes etter det mannlige. For eksempel ser vi at i tillegg til å unnskyldte tidligere tiders bruk av kjønnnet språk, tilføyer *Deconstructing special education* i flere tilfeller det kvinnelige pronomenet ”hun/henne” som supplement til bruken av ”han/ham”. Det samme finner vi i *Lese- og skriveutvikling* og *Sosial kompetanse*. Ved å bruke det kvinnelige pronomenet som et supplement, reduseres imidlertid det kvinnelige til et avvik/en forskjell som ekskluderes fra diskursen. Dermed gjentas utelukkelsen.

En annen, relatert mekanisme for utelukkelse kommer til syne i *Sosial kompetanse*. Der brukes subjektbetegnelsen ”barn” i en sammenheng hvor det senere i teksten viser seg at det handler om gutter. Det kan tyde på at det ligger en universalisert maskulin norm til grunn for den ”kjønnsnøytrale” kategorien ”barn”. Tilsvarende har vi sett i *Normalitet og avvik* at skolen og skolesystemet angivelig favoriserer jenter, i form av sterke gruppeinteresser og gruppenormer, noe som hevdes å gå på bekostning av gutter. For at dette argumentet skal framstå som rimelig, må vi forutsette at bedømmelsen av elevene tidligere var nøytral. Det antas dermed at skolen har gått fra å være nøytral (maskulin) til å bli partisk (feminin). På den måten utgjør det mannlige den standarden som det kvinnelige måles opp mot og konstrueres som en mangel i forhold til. Det vil si at det kvinnelige konstrueres som et avvik i forhold til det moderne, universelle subjektet. Eksempler på dette finner vi flere av i *Bittersøtt*, der det kvinnelige bedømmes på bakgrunn av det mannlige. Også i *Lese- og skriveutvikling* brukes det mannlige som en standard som det kvinnelige vurderes opp mot. Det kvinnelige utelukkes i alle disse representasjonene i form av å reduseres til en mangel eller et avvik.

Edwin Ardener (gjengitt i Moore, 1988:3-4) har lansert en teori om ”tause grupper” (*muted groups*). De ”tause gruppene” bringes til taushet av dominerende strukturer. Og hvis de ønsker å uttrykke seg, blir de tvunget til å gjøre dette i form av de dominerende gruppens uttrykksmåter og ideologier. Kvinner er bare en av disse ”tause gruppene”. Ardeners teori innebærer ikke at de ”tause” i realiteten *er* tause eller at de overses i empirisk forskning. For eksempel kan kvinner uttale seg, men de forblir ”tause” fordi deres oppfatninger av virkeligheten og deres verdensperspektiv ikke kan realiseres eller uttrykkes ved hjelp av begreper fra den dominerende diskursen. De dominante diskursive samfunnsstrukturene hemmer alternative modeller, og underordnede grupper tvinges til å strukturere sin forståelse av verden gjennom den dominante gruppens strukturer. Denne innsikten ligger til grunn for mye av det som de siste tiårene har blitt betegnet som postkolonial teori.

I *The Power of Dialogue* drøfter Herbert Kögler (gjengitt i Gressgård, 2005: 147-49) hvordan en felles orientering mot et saksanliggende ikke i seg selv garanterer for et felles syn på saken. Kögler hevder at man kan være enig i identifiseringen av en sak eller et begrep, samtidig som man kan anerkjenne at visse begreper og perspektiver nødvendigvis utelukker hverandre. Dersom meningskontekstene er angitt av helt forskjellige symbolstrukturer, vil ikke ”sannheten” åpenbare seg selv. Dette innebærer at man må forsøke å forstå et ”annet” kulturelt element i dets egen sammenheng før man eventuelt

(for)dømmer det. For å unngå at man begår urett mot de ”andre”, det vil si bringer dem til taushet, er det derfor nødvendig å vektlegge og analysere distansen mellom partenes underliggende symbolstrukturer – de underliggende forskjellene. Det som imidlertid ofte skjer, er at de ”andre” assimileres og bedømmes ut fra ”våre” premisser, slik at distansen kollapser. Dette ser vi blant annet i det tidligere nevnte eksemplet fra radioprogrammet *Juntafil*, hvor homoseksuell praksis assimileres inn i en dominant, hegemonisk, heteroseksuell matrise.

Assimilering kan også dreie seg om en objektivisering av de ”andre”. Det betyr at man forklarer de ”andres” ytringer i lys av utenforliggende psykologiske, kulturelle eller sosiale faktorer, men ikke stiller tilsvarende spørsmål ved egne premisser. Slik defineres de ”andre” som unntaket som bekrefter regelen. Tilsynelatende framheves og tematiseres egne forutsetninger, for eksempel ved å ty til doxografiske diskurser, mens i realiteten skyves forutsetningene uberørte over på de ”andres” banehalvdel (ibid: 150). Det blir da opp til de som ekskluderes å tematisere assimilasjonsprosessene og eksklusjonsmekanismene.

Som påpekt ovenfor, bruker *Deconstructing special education*, *Lese- og skriveutvikling* og *Sosial kompetanse* i flere tilfeller det kvinnelige pronomenet ”hun/henne” som supplement til det mannlige pronomenet. Dette kan forstås som et forsøk på å gjøre språket kjønnsnøytralt, ettersom man dermed flytter fokuset bort fra hvordan kjønn representeres i teksten. Følgelig bringes det som ikke er mannlige, til taushet.

10.1.2 Diskursive interne prosedyrer

I *Bittersøtt* kan det synes som om de vitenskapelige studiene som brukes for å bekrefte tekstens framstilling av kjønn og kjønnethet, er valgt ut, mer eller mindre bevisst, på bakgrunn av tekstens utematiserte heteronormative forutsetninger. Slik oppnås en gjentakelse av en sannhet, som skaper en regelmessighet i diskursen og hindrer en forskyvning mot andre meningsdannelser.

I pensumtekstenes bruk av en vestlig tokjønnsmodell skapes en fastlåsing av definisjoner av kjønn som bidrar til (midlertidig) å stabilisere diskursen orden. Likeledes kan tekstenes stereotype framstillinger av kjønnethet, der femininitet og maskulinitet plasseres i opposisjon til hverandre og fastsettes på bakgrunn av biologisk kjønn, bidra til en indre organisering. Dessuten kan bruken av doxografiske diskurser ses som en form for indre organisering, der en tilsynelatende utvidelse av perspektivet snarere peker mot en diskursiv entydighet (jf. nevnte forskjeller, og fortsatt å gjøre det du alltid har gjort). Den

forestilte entydiggjøringen av momentene i den spesialpedagogiske diskursen som oppnås gjennom bruk av doxografiske diskurser, fungerer som en kontroll og en regulering av diskursens strukturerende helhet.

Videre kan det sies å handle om interne prosedyrer når bruken av ”kvinne” som supplementskategori i *Deconstructing special education, Lese- og skriveutvikling* og *Sosial kompetanse* viser til en metafortelling eller en universaliserende teori om ”mann” som ensbetydende med menneske. Det mannlige er den utematiserte standarden, det vil si målestokken for sannhet som alt annet måles opp mot og får sin mening i forhold til. Pensumtekstenes bruk av det mannlige som en standard det kvinnelige bedømmes opp mot, gir assosiasjoner til den tidligere nevnte subjektfilosofiens forestillinger om det mannlige som det universelle og nøytrale subjektet. Også dette er med på å strukturere kjønnsdiskursen som en helhet.

Kjønn blir til det kvinner ”er”, til forskjell fra det menn ”er”, noe som peker mot en fastlåsning av kjønnskarakteristikker. Haavind (2000:162) hevder at hver undersøkelse må etablere kriterier for hva som skal sammenliknes dersom kvinner og menn skal kunne beskrives etter samme mal. Når kjønnsforskjeller skal undersøkes, krever det en rekke metodiske operasjoner. Forskerne må først lage fremgangsmåter for å beskrive og karakterisere personer i forhold til visse egenskaper eller særtrekk. Deretter anvendes undersøkelsen på én og én person i et utvalg bestående av henholdsvis kvinner og menn. Kvinner og menn skal altså beskrives etter samme mal, og utvalgene skal gjøres sammenliknbare. Vi må derfor spørre hvilken betydning dette kan ha for hvordan kjønnsforskjeller oppfattes. Videre lages prosedyrer for hvordan vi ordner og systematiserer de innhentede dataene. Som resultat av dette, finner vi variasjonsmønstre og sammenhenger for datamaterialet. Mønstre og sammenhenger generaliseres til kunnskap på bakgrunn av prinsipper. Haavind påpeker imidlertid at når denne kunnskapen framstilles som generaliserbare kjønnsforskjeller, gjelder den kun under omstendigheter som tilsvarer de som var gjeldende for personene i undersøkelsen. Allikevel fremstilles oftest funnene av forskjeller og likheter mellom de to gruppene som gjeldende for kvinner og menn generelt. Hun trekker fram noen konsekvenser av denne prosessen:

- Kriteriene avgrenses ved at noe utelukkes. Hvis vi velger kriterier som er tilstrekkelig kjønnsnøytrale, blir forskjellene små. Paradokset blir at dersom vi skal finne forskjeller og likheter mellom kjønnene, vil nettopp utvelgelse og sammensetning av egenskaper og ferdigheter (kriterier) være avgjørende (ibid:163).

- Forforståelsen som ligger til grunn for sammenliknbare grupper av kvinner og menn, fremstiller de to gruppene som likestilte. En slik forutsetning er ikke generelt gyldig, da kvinner og menn gjennomgående er ulikt posisjonert i sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske sammenhenger (ibid:165).

Antakelser om forskjell ligger til grunn for de fleste vitenskapelige undersøkelser. Det er gjennom forskjell at tema avgrenses. Det som imidlertid er vesentlig i denne sammenhengen, er hvordan forskjeller konstrueres i forhold til en helhet. Det betyr at tilnærmingen vi har til forskjeller, beror på et større rammeverk eller diskurs. Vi må derfor undersøke de interne prosedyrene som bidrar til å skape og gjenskape forskjells kategorier.

Dekonstruksjon er blant de filosofiske retningene som har bidratt sterkest til slike analyser av forskjell. Derridas definisjon av dekonstruksjon innebærer at vi ikke bare må se på de binære forskjells kategoriene som strukturerer vår tenkning. Vi må også se på det hierarkiet som preger dem, der det ene begrepet strukturerer og fastsetter det andre (gjengitt i Colebrook, 2004:54). Dette medfører at de begrepsparene som finnes innenfor vestlig tenkning, er asymmetriske. Det ene begrepet er vel å merke ikke mer verdt enn det andre, men det anses for å være årsaken eller opprinnelsen til det andre. Et eksempel på dette er de kjønnede metaforene som har preget fornuftens historie. Ifølge Derrida er det ikke først og fremst manns- og kvinnemetaforene som er viktige, men måten de første strukturerer de andre på. Innenfor modernitetsrasjonalistisk tenkning betraktes rasjonalitet og maskulinitet som grunnlaget for det ikke-rasjonelle og feminine. Som påpekt ovenfor, inneholder moderne tenkning en forestilling om én norm for menneskeheten – eksemplifisert ved mannen – og én standard for fornuft eller rasjonalitet (se ibid:54).

Som det også går fram av det ovenstående, konstrueres det feminine og det ikke-rasjonelle som avvik av den antatt opprinnelige og selvgenererende kraften. Derridas mål er imidlertid ikke å snu opp-ned på denne opposisjonen, det vil si å reversere hierarkiet. Han ønsker snarere å vise hvordan det antatt sekundære og ”svakere” begrepet er grunnleggende i struktureringen av det antatt opprinnelige. Dekonstruksjon avslører således hvordan begrepspar har ett begrep som er privilegert, og ett som er supplement. Dette kan ses som grunnleggende for de interne prosedyrene som regulerer diskursen i kraft av blant annet klassifisering og organisering. I likhet med andre disipliner, beror organiseringen av disiplinen spesialpedagogikk på prosedyrer som angir et sett av metoder og en samling av påstander som betraktes som sanne.

Sett fra et (de)konstruktivistisk perspektiv vil forskjeller ses på som produkter av blant annet samfunnsmessige dynamikker og institusjoner, noe som inkluderer en maktdimensjon. På basis av analysene av pensumtekstene, er det imidlertid liten grunn til å anta at en konstruktivistisk tilnærming til kjønnsforskjeller (og andre forskjeller) preger den spesialpedagogiske diskursen. I de analyserte tekstene er det, som påpekt, en tendens til at kjønn ses som to verdier på en variabel, og på bakgrunn av dette etableres kunnskap om hvordan kjønn "er". Slik reguleres diskursens begivenhets- og tilfældighetskultur, ved at man (tilsynelatende) har en intern kontroll over prosedyrene klassifisering og organisering (jf. Foucault, 1999a).

10.1.3 Diskursive uttynninger

Ett sentralt aspekt ved uttynningsprosedyrer er den spesifikke fagdiskursens "lån" fra andre felt, slike som det politiske feltet, men også fra andre fagfelt. Ett eksempel på dette er spesialpedagogikkens "lån" av litteratur fra sosiologifeltet, her representert ved *Bittersøtt*. Slike lån bidrar til at det spesialpedagogiske faget utvikles. For å ivareta den spesialpedagogiske diskursens antatte entydiggjøring av begreper, er det imidlertid maktpåliggende at litteratur fra andre fagfelt passer inn i diskursens orden. Litteraturen skal følge visse diskursive regler og ha bestemte kvalifikasjoner for å kunne tre inn i den spesialpedagogiske diskursen. Samtidig er det viktig å understreke at *Bittersøtt* bruker de samme prosedyrene i sin egen tekst når vitenskapelige studier hentes inn for å underbygge tekstens framstilling av kjønn og kjønnethet. De vitenskapelige studiene som *Bittersøtt* "låner", hviler på de samme heteronormative forutsetningene som den selv og de andre analyserte pensumtekstene gjør.

De uttynningsmekanismene som inviterer *Bittersøtt* inn i den spesialpedagogiske diskursen, kan kanskje også bidra til å forklare forbindelsen mellom forskningsfelt og politisk felt hva gjelder den (spesial)pedagogiske diskursen. På 1990-tallet ble "inkludering" introdusert i den spesialpedagogiske diskursen og gjort til et samlebegrep på bakgrunn av UNESCOs verdenskonferanser i Jomtien (1990) og Salamanca (1994). På disse konferansene tok UNESCO tak i problemet med ekskludering av grupper fra utdanning på verdensbasis. I Salamanca-erklæringens *Statement and Framework for Action* ble inkludering formulert som prinsipp for et globalt orientert arbeid. Inkluderingsbegrepet kan også relateres til en omfattende internasjonal kritikk av den historiske spesialundervisningspraksisen. Mye av kritikken rettet seg mot den kunnskapstradisjonen

spesialpedagogikkfaget ble grunnet på. Kritikken var også rettet mot vanlig undervisning, for dens mangel på inkluderende praksis (Vislie 2004:34-35).

Det gjensidige "lånet" mellom forskningsfelt og politisk felt finner vi i norsk sammenheng blant annet i utredningen *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU, 2003). Det såkalte "Kvalitetsutvalget" kobler her inkludering til prinsippet om tilpasset opplæring, som de definerer som et krav som gjelder alle elever. Tilpasset opplæring krever blant annet at alle sider ved opplæringen, både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler legges til rette med tanke på de ulike forutsetningene elevene har (ibid: 293). Spørsmålet er imidlertid om inkluderingsbegrepet, slik det brukes (eller nevnes) i denne utredningen, markerer et reelt skifte i tilnæringsmåte innenfor den spesialpedagogiske diskursen, eller om inkluderingsbegrepet snarere inngår i en doxografisk diskurs, slik tilfellet synes å være med kjønnsbegrepet i de analyserte pensumtekstene.

Dersom vi søker på nøkkelbegrepet "kjønn" i kvalitetsutvalgets utredning, får vi over hundre treff. Ved nærmere lesing viser det seg imidlertid at "kjønn" i all hovedsak nevnes sammen med "etnisk bakgrunn, sosial tilhørighet, etc." (se eks s.11 og s.13). Videre viser "kjønn" til forskjellige grafer som framstiller kjønnsfordeling i forhold til blant annet lærergruppen i den norske skolen (se eks. s.163). Interessant i denne sammenhengen er utredningens uproblematiskerte kopling mellom kompetanse og kjønn hos lærere i noen fag:

Høy kompetanse i engelsk henger sammen med alder og til dels kjønn. ... Mannlige lærere har i større grad enn kvinnelige kompetanse i engelsk (s.59)..

Tilsvarende finner vi en referanse til forskning som viser at:

Noen forskere²⁹ har pekt på feminisering(sic) av skolekulturen som en årsak til kjønnsforskjellene. Det store flertallet av lærerne er kvinner. Dette fører til at skolens vurdering tilpasses jentene, og at behovet for spesialpedagogiske tiltak dermed reduseres, mens gutter på sin side trigges sterkere av konkurranse, og at konkurranse som virkemiddel ikke på samme måte er legitimt i en feministisk kultur (s.91).

Denne diskusjonen føres heller ikke videre i utredningen, men synes å forbli en uproblematiskert "sannhet".

Utredningen tar også opp kjønnsfordelingen i elevenes fag- og yrkesvalg. I den forbindelse vises det til at årsakene til tradisjonelle studie- og yrkesvalg er sammensatte og

²⁹ Fotnote i utredningen: Haug, Peder: «Eg fann, eg fann», innlegg på sluttkonferansen for evaluering av Reform 97, Oslo 26. mai 2003, Nordahl, Thomas: Kjønnsforskjeller i skolen, i *Bedre skole*, nr 1, 1997

kompliserte. Det finnes ikke noe forskning som entydig kan fastslå årsaken til elevenes valg eller gi noen enkle virkemidler, hevdes det. Derfor satte man i gang et prosjekt i regi av Utdannings- og forskningsdepartementet, kalt ”Bevisste utdanningsvalg”. Dette prosjektet hadde til oppgave å skape et arbeidsmarked ”mindre preget av den tradisjonelle kjønnsdelingen” (s.215). Et av de tiltakene som skisseres i utredningen, er senket alder ved valg av studieretning. I utredningen heter det:

Elevene velger i dag videregående studieretning det året de fyller 16. Denne alderen er preget av usikkerhet, pubertet og identitetsdannelse. Det kan være tøft for unge i denne aldersgruppen å foreta et valg som oppfattes som kjønnsmessig utradisjonelt. Hvorvidt dette er en viktig variabel, og om den vil kunne forsterkes eller dempes om valgene skulle foregå det året man fylte 15, er vanskelig å si noe sikkert om. Det er m.a.o. vanskelig å fastslå hvorvidt senket alder for valg av studieretning vil fremme eller motvirke eller være nøytralt i det kjønnsdelte utdanningsmarkedet (s.236).

Det kan her synes som at utredningen presenterer kjønn og kjønnsidentitet som et individuelt anliggende, noe essensielt som preger elevene i en bestemt alder, avgrenset til å gjelde 16-åringer.

Begrepet ”kjønn” ser ut til å brukes på tilnærmet like måter i politisk sammenheng som i de analyserte pensumtekstene. Det kan gi styrke til argumentet i denne analysen om at kjønnsbegrepet som kommer til syne, reflekterer noen hegemoniske strukturer, basert på utematiserte, naturaliserte heteronormative forutsetninger. Alternativ seksualitet eller kjønnsroller – eller mer grunnleggende kjønnsforståelser – gis det små åpninger for. Med henblikk på det politiske styringsdokumentet, tyder det – mer konkret – på at ”elevenes ulike forutsetninger” med hensyn til kjønn, må forstås innenfor en dominerende heteroseksuell matrise. Videre tyder det på at det eksisterer bestemte regler for hvem som inviteres inn i diskursen, det vil si hva som tillates sagt i forhold til tilpasset opplæring og inkludering. Ved å se nærmere på kjønnsbegrepet, kan vi på denne måten også tilnærme oss inkluderingsbegrepet. Vi kan spørre hvilke regler som gjelder for hvem som inviteres inn i diskursen, det vil si hva som tillates sagt i forhold til tilpasset opplæring og inkludering.

Det kan se ut som at spesialpedagogikken (og kanskje allmennpedagogikken), støttet av det utdanningspolitiske feltet, skaper og gjensker normalitets- og avvikskategorier, som kan knyttes til heteronormative forutsetninger. Det er ikke nødvendigvis slik at normalitet og avvik er direkte operative begreper, særlig ikke avviksbegrepet. Imidlertid er begrepsparet gjerne indirekte operativt i egenskap av å utgjøre spesialpedagogikkens (og kanskje allmennpedagogikkens) underliggende,

konstituerende struktur. Så selv om analysen ikke kan påvise en direkte anvendelse av kjønnede og seksualiserte normalitets- og avvikskategorier, tyder analysen på at både den autoritative spesialpedagogiske pensumlitteraturen og det utdanningspolitiske feltet er basert på de samme, utematiserte forutsetningene. Det kan tyde på at reglene for å få tre inn i diskursen, det vil si hva som tillates sagt i forhold til tilpasset opplæring/inkludering og kjønn/kjønnet, er overholdt.

I forlengelsen av dette kan det være på sin plass å presisere at utvalget av pensumlitteraturen i denne studien kanskje er noe lite sett i forhold til det totale antall tekster som utvalget er tatt fra. Som understreket i metodekapittelet, har jeg imidlertid lagt vekt på å velge ut litteratur som er representativ for delområdene i den norske spesialpedagogiske utdanningen. Sånn sett kan de utvalgte pensumtekstene sies å representere fagets grunnpillarer. På den måten kan kildegrunlaget forhåpentligvis sies å være representativt, selv om dette er en kvalitativ studie, og representativiteten således ikke er av en tallmessig art.

10.2 Inkluderende pedagogikk analytiske inkonsekvens

Inkluderende pedagogikk handler om mer enn spesialpedagogikkens normalitet-avvik-distinksjon, hvor noen skilles ut på bakgrunn av ikke å leve opp til en standard. Denne fagretningen retter oppmerksomheten mot alle elever, og deres opplevelser av inkludering/ekskludering i ulike samfunnsmessige sammenhenger. *Deconstructing special education* viser til den kritikken som har vært rettet mot spesialundervisning og dens diskriminerende rolle i et større system. Boken ønsker å rette fokus mot noen av de vitenskapelige metodologiene og teoriene som ligger bak de forestillingene om lærevansker som understøtter spesialundervisning og - pedagogikk. Psykologisk teori gir troverdighet til spesielle måter å se læring, barn og de vanskene de erfarer i skolen på. Ofte kan disse teoriene dra oppmerksomheten bort fra enklere måter å forklare barns trivselsproblemer på, heter det i *Deconstructing special education*. Her tas det til orde for en fornyet tillit til lærernes forståelse av barns vansker i skolen (Thomas & Loxley, 2001: 18-19).

Denne boken peker på hvordan ulikheter og identitet er konstruert i og gjennom sosiale relasjoner. Hvordan forskjellene blir sett, avhenger av observatørene. Teoretikere som Lyotard, Foucault og ”merkelappteoretikerne” hjelper oss til å se hvordan våre diskurser ikke bare avslører ulikheter, men også konstruerer dem, ifølge *Deconstructing special education*. Boken avdekker imperativet om å søke homogenitet i institusjonalisert

liv og det korresponderende imperativet om å skissere og differensiere de som skiller seg fra normene (ibid: 87).

I denne dekonstruksjonen tematiseres kjønn og kjønnethet i liten grad. I stedet inngår kjønn i en utstrakt bruk av doxografiske diskurser, hvor det synes å ligge en implisitt antakelse om at kjønn og kjønnethet er tilstrekkelig entydiggjort innenfor en inkluderende pedagogisk diskurs. På den måten rettes det en kritikk mot en utematisert bruk av forskjellkategorier, samtidig som boken selv ikke tar høyde for den kritikken som rettes mot andre. Boken er således analytisk inkonsekvent, i likhet med flere av de tekstene som er analysert i denne studien.

Finnes det annen litteratur innenfor inkluderende pedagogikk som tar et oppgjør med den utematiserte heteronormativiteten? Ifølge læreboken *Inclusive Education: Learners and Learning Contexts* (2003) er alle elever flerdimensjonale, i form av kjønn, etnisitet, kulturell bakgrunn, seksualitet, mulige hindringer, fysiske, materielle og kulturelle ressurser og så videre (ibid:3). Boken påpeker at mye litteratur om inkluderende pedagogikk, retter oppmerksomheten mot funksjonshemmede elever og elever med ”spesielle pedagogiske behov”. Dette fokuset er imidlertid med på å opprettholde en forestilling om ”spesielle behov”, heter det. Derfor ønsker læreboken å ta et bredere perspektiv og se på hvordan forskjellsmarkører, som for eksempel det å være minoritetsspråklig, funksjonshemmet og jente, er med på å forme en persons opplevelser av inkludering/ekskludering. Spesielt kapittelet ”Gender, special educational needs and inclusion” kan trekkes fram i den sammenheng. I dette kapittelet problematiserer Shereen Benjamin konstruksjonen ”spesielle pedagogiske behov” (*Special Educational Needs (SEN)*). Hun ønsker å avdekke hvordan antakelsene om akademiske ferdigheter som ligger til grunn for *SEN*, påvirker og påvirkes av forskjellsmarkører som kjønn og seksualitet. Representerer i så måte Benjamins tekst et substansielt skifte i tilnærmingen til spesialpedagogikk?

Benjamin drøfter hvordan fenomenet *SEN* kan ses i et interseksjonelt lys innenfor inkluderende pedagogikk. Hun antyder at faktorer som kjønn/seksualitet, sosial klasse og etnisitet krysser, påvirker og gjensidig skaper hverandre og fenomenet *SEN*. Benjamin refererer til statistikk som viser at gutter er overrepresentert hva angår *SEN*. I den videre drøftingen løfter hun fram eksempler på hvordan sosialt kjønn, i form av henholdsvis maskuliniteter og femininiteter, påvirker og påvirkes av *SEN* (ibid:250).

Når det gjelder maskuliniteter og *SEN*, trekker Benjamin fram et eksempel som illustrerer hvordan gutter som har problemer i forhold til skoleprestasjoner, kan hevde seg.

Suksess avhenger av om de klarer å posisjonere seg innenfor en hegemonisk maskulinitetsdiskurs som innebærer sportslige ferdigheter (fotball) og heteroseksuell praksis. Å ikke lykkes assosieres med homofili, selv blant svært unge gutter. Og homofili anses for å være antitesen til vellykket maskulinitet. Gutter med mange ressurser trenger ikke nødvendigvis hevde seg innenfor ”macho” maskuliniteter, hevder hun, men gutter med *SEN* har kanskje ikke så mange andre alternativer for å markere seg eller lykkes. Når dette blir den måten gutter med *SEN* kan hevde seg på, investerer de gjerne i framtidige drømmer om suksess på fotballbanen på bekostning av skolegangen. Samtidig tilegner de seg den ”kulturelle bagasjen” som ofte følger fotball, som innebærer aggresjon, homofobi og heterosexisme, ifølge Benjamin (ibid:252). Dermed fører guttenes investeringer i fotball dem inn i en sirkel som forsterker deres negative holdninger til utdanning, og som leder dem inn i destruktiv atferd. Slike holdninger og slik atferd forsterker i sin tur guttenes plassering innenfor en ”problematferdsdiskurs”, og kan i siste instans ha den utilsiktede effekten at guttene igjen framstår som såkalte skoletapere.

Likeledes kan jenter posisjonere seg innenfor en feminin diskurs, for eksempel preget av respektabel femininitet, hvor de rette merkeklærne, heteroseksuell tiltrekningskraft og gode skoleprestasjoner assosieres med vellykkethet. Ved siden av dette finnes også andre femininiteter, slik som den tradisjonelle, stereotype ”dum blondine” (*”dumb blonde”*) (ibid:253), hvor den heteroseksuelle tiltrekningskraften relateres til sårbarhet og til å bli tatt vare på. Begge femininitetene kan relateres til både klasse og etnisitet (jf. Skeggs, 1997). Gode skoleprestasjoner betraktes, ifølge Benjamin, som noe naturgitt hos gutter, i form av ”intelligens”. Jenters skoleprestasjoner tilskrives, på den andre siden, deres evner til å jobbe hardt og et ønske om å behage, foruten å beskrives som en erstatning for manglende heteroseksuell tiltrekningskraft. Innenfor en slik forståelse kan jenter med det Benjamin kaller lettere grad av *SEN*, skjule sine problemer ved å posisjonere seg som flittige og hardt arbeidende. For jenter som har større problemer, kan imidlertid en slik posisjonering være vanskelig. De sistnevnte jentene kan posisjonere seg innenfor en diskurs hvor for eksempel barnslighet, sårbarhet og hjelpeløshet er betegnende (*”dum blondine”*). Ifølge Benjamin kan dette sikre dem den voksenhjelpen de har behov for, men samtidig identifiseres de på nytt som hjelpeløse (ibid:253).

Videre gjengir Benjamin hvordan noen forskere beskriver gutters og jenters forskjellige hjelpebehov, karakterisert av kjønn (ibid:255). Dette er vel og bra, mener hun, men kan ikke fange opp alle typer pedagogiske behov. Hun foreslår like tiltak på tvers av begge kjønn. Videre foreslår hun å utvikle evalueringer og fordelingssystemer på samme

måten, men med oppmerksomheten rettet mot skolens, klasserommets og skolegårdens kjønnede karakter. Hun konkluderer med at kjønn er et kjernetema innenfor politikk, praksis og tiltak i relasjon til *SEN*, selv om dette ikke alltid er like åpenbart. Til tross for at kjønnede tiltak i forhold til *SEN* er blitt en del av den (uuttalte) forståelsen av inkludering, begrenser diskusjonen omkring forholdet mellom *SEN* og kjønn seg altfor ofte til den populære antakelsen om gutters ”underlying” (*”under-achieving boy”*), hevder hun (ibid:255).

Ved å fokusere på feminiteter og maskuliniteter som strukturerende analysekategorier, mener Benjamin hun kan vise hvordan *common-sense* forståelser av *SEN* og deres kjønnede implikasjoner i forhold til tiltak, praksis og politikk spilles ut i klasserommet. Å sikre en lik behandling av kjønn er ikke gjort over natten. Skolene trenger gjennomtenkte strategier med fokus på hvordan jenters og gutters kjønnede liv nyanseres av skoleprestasjoner og andre forskjellsmarkører. Et skifte i skolenes tilnæringer til *SEN* kan først skje når de ansatte får en forståelse av hvordan kjønn og *SEN* former livet i klasserommet, og dermed åpner opp for erfaringer på tvers av kjønn og såkalte ferdigheter (ibid.).

Imidlertid kan vi også her stille spørsmål ved om vektleggingen av interseksjonalitet (den gjensidige konstitueringen av forskjellskategorier) representerer et reelt skifte i tilnærmingen til det spesialpedagogiske feltet. I Benjamins tekst framstilles *SEN* i et kjønnsperspektiv i et forsøk på å overvinne den dominerende diskursen om *SEN*. Spørsmålet om hvorvidt hennes tilnærming representerer en substansiell forandring i forhold til den dominerende diskursen, melder seg for så vidt som hennes drøfting av kjønn og kjønnethet – paradoksalt nok – ikke tematiserer kjønn som konstruksjon. Kjønn synes å bli brakt på banen som en tatt-for-gitt størrelse, i likhet med de andre spesialpedagogiske tekstene som er analysert i denne studien.

For eksempel tematiserer ikke Benjamin sosialt kjønn (*gender*) i forhold til en annen forståelsesmåte enn den som er implisitt knyttet til en vestlig, biologisk tokjønnsmo-
dell. Hun skriver riktignok om maskuliniteter og feminiteter, og tar dermed høyde for at kjønnethet er konstruerte størrelser, men samtidig kopler hun automatisk maskuliniteter til gutter og feminiteter til jenter. Også i drøftingen av inkludering og interseksjonalitet forblir alternative kjønnsutfoldelser utematiserte, og homofili trekkes kun inn som eksempel på et diskursivt avvik. Dermed synes også den inkluderende pedagogikken til Benjamin å skrive seg inn i en doxografisk diskurs ved at faktorer som kjønn og seksualitet forstås innenfor et antatt entydiggjort, heteronormativt rammeverk. De som defineres

utenfor dette rammeverket, ekskluderes følgelig også i denne teksten. Det må imidlertid tas i betraktning at Benjamins tekst er et bidrag i en lærebok om inkluderende pedagogikk, og dette kan legge (heteronormative) føringer på kjønnsdimensjonen i form av hva som kan – og ikke kan – tas opp til diskusjon.

10.3 Kjønnsmangfold i en diskursiv uorden

Som denne studien antyder, virker den utematiserte heteronormativitetens normaliserende makt inn på mange områder. I kapittel 3 viser jeg til hvordan diskurs må forstås i forhold til makt. Foucault (Schaanning, 1993) beskriver hvordan den normaliserende makten produserer kunnskap gjennom observasjoner og undersøkelser av individet. Denne kunnskapen brukes så til å utarbeide og iverksette tiltak og praksisformer som former individet etter den (hetero)normative standarden.

I skolen ses og møtes elever på bakgrunn av stereotype forestillinger om kjønn. Elever som kommer i spesialpedagogikkens søkelys, som defineres og forstås innenfor spesialpedagogikkens diskurs, bedømmes ut fra kriterier som ikke kan ses isolert fra etablerte forestillinger om kjønn og kjønnethet. Kjønnutfoldelser som faller utenfor en heteroseksuell matrise, betraktes som avvik, selv om dette, som påpekt ovenfor, sjelden artikuleres, verken i tiltaksrapporter eller andre skriftlige rapporter om elevene det gjelder. Tiltak, enten de rettes mot individ eller kontekst, baseres på den kunnskapen makten produserer, og kan således ikke sies å være nøytral verken med hensyn til kjønn, seksualitet eller andre forskjellsdimensjoner. Imidlertid kan kunnskapen nøytraliseres. Dette finner vi flere eksempler på i tekstene som denne studien konsentrerer seg om. I tekstene ser vi blant annet at antakelsen om femininisering av offentlige institusjoner og praksiser preger debattene om hva som er galt med den norske skolen, enten det dreier seg om overrepresentasjon av gutter i spesialpedagogikken eller kjønnsforskjeller i lese- og skriveferdigheter. Kunnskapen som skapes på basis av utematiserte heteronormative forutsetninger, og de tiltakene som settes inn på basis av denne kunnskapen, framstår da som objektiv ut fra en universalisert målestokk. Mer generelt ser vi at den autoritative pensumlitteraturen produserer og opprettholder en kjønnsdimensjon hvor kjønn og kjønnethet begrenser seg til variabler basert på tatt-for-gittheter, som gjennom mekanismer for utelukkelse, interne prosedyrer og uttynning gis legitimitet som (objektiv) fagkunnskap innenfor den spesialpedagogiske diskursen.

Spørsmålet som da melder seg, er hvorvidt etablerte ”kunnskaper” om kjønn kan forstyrres eller forskyves. For å belyse hvordan den spesialpedagogiske entydiggjøringen

av kjønn og kjønnethet muligens kan forstyrres, vil jeg trekke fram et eksempel som Butler bruker i *Gender Trouble* (1999:136). Som tidligere påpekt viser hun til at illusjonen om kjønnets indre kjerne opprettholdes diskursivt for å kunne regulere seksualiteten innenfor heteroseksualitetens obligatoriske rammer for feminitet og maskulinitet.

Imidlertid kan vi avdekke og derigjennom forstyrre de rådende kjønnsforståelsene innenfor den spesialpedagogiske diskursen ved hjelp av skeiv teori. Dermed kan vi muligens åpne opp for en glidning av diskursens kunnskapsmessige meningskonstruksjoner, og skape rom for nye måter å inkludere kjønn og kjønnethet på. For eksempel skriver Butler at hvis sannheten om kjønnets indre kjerne er en institusjonell fantasi tilskrevet kroppen, kan ikke kjønn være ekte eller uekte, men en diskursiv effekt av forestillingen om en forutgående og stabil identitet, slik analysen viser at den spesialpedagogiske diskursen også innehar. For å illustrere dette poenget viser hun til fenomenet *drag*³⁰, som hun mener fullstendig undergraver skillet mellom det indre mentale rom ("jeg er mann") og det ytre sosiale rom ("jeg framstår som feminin"), og som latterliggjør både den sosiale, uttalte kjønnsmodellen og antakelsen om en ekte kjønnsidentitet (ibid:174). Forestillingen om en opprinnelig eller forutgående kjønnsidentitet gjøres til gjenstand for parodi innenfor kulturelle praksiser som dragshow og transvestittisme eller seksuell stilisering, slik som de lesbiske butch/femme³¹-identitetene, mener Butler. Så selv om slike parodier gjerne tolkes som degraderende for kvinner, i forbindelse med drag og transvestittisme, eller som en ukritisk tilegnelse av stereotype heteroseksuelle kjønnsroller, slik tilfellet er med lesbiske butch/femme-identiteter, kan de bidra til forskyvning av de hegemoniske kjønnsforståelsene. Ifølge Butler er relasjonen mellom "imitasjon" (drag) og "original" (kjønnsroller/-utfoldelse) mer komplisert enn det noe av kritikken fanger inn. Her kan det vel å merke anføres at fenomenene drag, transvestittisme og butch/femme-identifisering, sett fra et samfunnvitenskapelig perspektiv, muligens kan ha flere kjønnsstereotypi-bekreftende konsekvenser enn det Butlers mer estetisk-faglige tilnærming tar høyde for. Men vi kan likevel holde mulighetene åpne for at disse fenomenene har et subversivt potensial, i tråd med Butlers forståelse.

Det henger blant annet sammen med at dragshow spiller på skillet mellom aktørens anatomi og den kjønnede utfoldelsen (*performance*). Selv om drag skaper et ensrettet bilde

³⁰ drag: scenisk opptreden der aktørene opptrer kledd som det motsatte kjønn, ofte i outrert form (SNL, 2005-07a)

³¹ Butch er den lesbiske kvinnen i mannrolle og femme er den lesbiske kvinnen i kvinnerolle.

av kvinner, som kritikerne av drag gjerne hevder, mener Butler at fenomenet samtidig avslører de sidene ved kjønnede erfaringer som feilaktig naturaliseres som en helhet ved hjelp av heteronormativitetens regulerende fiksjoner. Hun skriver at drag, ved å imitere kjønn (*gender*), implisitt avdekker selve den imiterende kjønnsstrukturen, såvel som dens kontingente karakter (ibid:175).

Når så samfunnets – og spesialpedagogikkens – kjønnsdiskurs er brakt i uorden, hvordan kan vi inkludere de gruppene som tidligere er ekskludert fra diskursen? Tatt i betraktning at en destabilisering av etablerte, rådende kjønnskategorier og -normer innebærer en kategorimessig forskyvning og en tematisering av diskursenes utematiserte forutsetninger, er ikke et skeivt perspektiv utgangspunktet for å etablere en ny, alternativ samfunnsorden eller alternative kjønnskategorier og -normer. Det ville være å erstatte noen bestemte, fikserte forståelser av kjønn med noen andre, like fikserte, kjønnsforståelser. Eller som Foucault uttrykker det: en måte å undergrave en ”sannhet” på er ikke å erstatte den med en annen ”sannhet”. Imidlertid kan et skeivt perspektiv bidra til å problematisere enhver kategorisering og sannhet på basis av erkjennelsen av at enhver diskurs er resultat av og bidrar til en homogeniseringsprosess, der mening skapes og gjenskapes gjennom utelukkelse, indre prosedyrer og uttynning. Det innebærer at enhver klassifisering er foranderlig og dermed åpen for (kontinuerlig) forskyvning. Ut fra denne teoretiske erkjennelsen blir det maktpåliggende å til enhver tid problematisere tendenser til essensialisme, naturalisering og/eller universalisme både med hensyn til kjønnskategorier og andre (gjensidig konstituerende) kategorier som struktureres av og er strukturerende for forestillinger om normalitet og avvik. Når det gjelder kjønn og seksualitet, understreker Butler (2004:31) viktigheten av å anerkjenne ”nye” former for kjønn, det vil si kjønns- og seksualitetsformer som de rådende normene ikke har tillatt å framstå som virkelige, fordi det er utelukket fra å bli anerkjent innenfor den dominerende diskursens orden. Imidlertid er de ekskluderte formene strengt tatt ikke nye, da de har eksistert i lang tid. Det er snarere snakk om å utvikle et utvidet vokabular og utvidede kriterier for anerkjennelse av den kjønnskompleksiteten som eksisterer, innenfor blant annet loven, psykiatrien og (spesial)pedagogikken. Hun skriver:

[I]f there are no norms of recognition by which we are recognizable, then it is not possible to persist in one's own being, and we are not possible beings; we have been foreclosed from possibility. We think of norms of recognition perhaps as residing already in a cultural world into which we are born, but these norms change, and with the changes in these norms come changes in what does and does not count as recognizably human (s.31).

Utfordringen er å hele tiden holde åpne mulighetene for problematisering av forskjellsmarkører, og ikke falle ned i en ny orden med nye utelukkelse. Dette forutsetter at man har fokus på videre forskning som kan bidra i denne retningen.

10.3.1 Videre forskning

Denne studien har begrenset seg til å fokusere på kjønn og seksualitet, og teorigrunnlaget har hovedsakelig blitt hentet fra det som faller inn under samlebetegnelsen skeiv teori. Studien har sett på kategoriene kjønn og seksualitet som gjensidig konstituerende, noe som blant annet er understreket gjennom bruken av begrepet heteronormativitet. Selv om dette konstruktivistiske teorigrunnlaget, sammen med det empiriske fokuset, begrenser seg til å tematisere den gjensidige konstitueringen av kategoriene kjønn og seksualitet, åpner det imidlertid også opp for å tematisere andre samspillende kategorier. Jeg har i løpet av analysen mer enn antydnet muligheten for – og viktigheten av – å legge til grunn et interseksjonalitetsperspektiv, der flere kategorier, som rase, etnisitet og klasse, tas høyde for. Dette ville vel å merke kreve et utvidet prosjekt, teoretisk såvel som empirisk.

Empirisk kunne en utvidet studie forholdt seg til utdannings- og forskningsfeltet spesialpedagogikk, der tilfanget av tekster ble utvidet, samtidig som det ble tilført en praksisdimensjon. For eksempel kunne studien omfattet et toårig feltarbeid, basert på observasjon, der forskeren fulgte et studentkull gjennom hele mastergradsutdannelsen, inkludert undervisning, ulike sertifiseringskurs o.l. Dette er imidlertid bare én av flere mulige måter å utvide studien på.

Teoretisk ville det vært mulig å innlemme skeiv teori i et mer omfattende interseksjonalitetsperspektiv, for så vidt som de vitenskapsteoretiske premissene sammenfaller. På samme måte som begrepet heteronormativitet, forutsetter begrepet interseksjonalitet en konstruktivistisk tilnærming til kategorier som kjønn og seksualitet. Det må imidlertid understrekes at interseksjonalitet, i likhet med andre begreper, langt fra er entydig. I tråd med teorien i min studie, betrakter Nina Lykke (2005) interseksjonalitetsbegrepet som et nodalpunkt/nøkkelbegrep, ettersom det eksisterer ulike retningen av interseksjonalitetsforskning som til dels står i et uforsonlig forhold til hverandre. Det er likevel grunn til å understreke viktigheten av å holde fast ved en felles, konstruktivistisk basis dersom interseksjonalitetsbegrepet skal kunne skilles fra – og være et alternativ til – andre begreper og tilnæringsmåter. Vektleggingen av den gjensidige konstitueringen av kategorier går tapt dersom vi ikke holder fast ved begrepets konstruktivistiske premisser. I tråd med Knapp (2005), kan vi hevde at kategorier som rase,

klasse og kjønn lett kan falle inn i en doxografisk diskurs dersom vi ikke fastholder det teoretiske premisset om deres gjensidige konstituering.

I likhet med heteronormativitetsbegrepet bidrar interseksjonalitetsbegrepet til å rette fokus mot de tause, underprivilegerte gruppene som faller utenfor de dominerende representasjonene, basert på en mannlig, hvit middelklassestandard. Problemet med å bringe uprivilegerte grupper til taushet har trolig bidratt til utviklingen av interseksjonalitetsbegrepet og studier basert på dets konstruktivistiske basis. På den måten foregir interseksjonalitetsstudier å unngå både essensialisme og universalisme, vel å merke uten å gi opp muligheten for politisk, solidarisk mobilisering. Ifølge Knapp (2005: 254) er interseksjonalitetsterminologien et lovende forsøk på å håndtere forskjeller på det teoretiske nivået samtidig som man holder fast ved muligheten for politisk mobilisering. Slike utsagt finner vi spesielt på 1990-tallet hos interseksjonalitetsforskere (se bl.a. Crenshaw, 1994; Moore, 1994; Yuval-Davis, 2006) i et forsøk på å markere avstand til standpunkt-epistemologi på den ene siden, og "anything goes"-retninger (som undergravde ethvert felles epistemologisk og politisk fundament) på den andre siden.

Selv om Butler var blant de som bidro sterkest til å sette spørsmålsteget ved bruken av entydiggjorte, identitetsbaserte kategorier (se bl.a. 1990: 143), og dermed ble tatt til inntekt for en "anything goes"-posisjon av noen, har hun samtidig holdt fast ved viktigheten av anerkjennelse for underprivilegerte, tause grupper, slik som påpekt ovenfor. På den måten forsøker også hun å forene en radikal kritikk av essensialistiske og/eller universalistiske forskjells- eller identitetskategorier med anerkjennelsespolitisk mobilisering, slik tilfellet er for mange interseksjonalitetsforskere. Den største utfordringen i videre forskning er således kanskje ikke å innlemme flere kategorier, i tillegg til kjønn og seksualitet, men å overkomme det dilemmaet mellom nettopp kritikk av enhver form for fastlåsning og entydiggjøring av forskjellskategorier med muligheten for "nye" representasjoner og anerkjennelse.

11 Referanser

- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M., et al. (2002). *Introductory Sociology* (4 ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bitsch, A. (2007). Menn – modernitetens tapere? *Studvest*, 63(5).
- Bogdal, K.-M. (1999). *Historische Diskursanalyse der Literatur*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Bordo, S. (1990). Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism. In L. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism*. London * New York: Routledge.
- Braidotti, R. (1997). Kvinner og/i filosofien. *Replikk*, 3(5), 90-102.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. London * New York: Routledge.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble*. London * New York: Routledge.
- Butler, J. (2001). Imitation and gender insubordination. In S. Seidman & J. C. Alexander (Eds.), *The New Social Theory Reader. Contemporaray Debates*. London * New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. London * New York: Routledge.
- Clack, B. (2002). *Sex and Death*. Cambridge: Polity Press.
- Colebrook, C. (2004). *Gender*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Connell, R. W. (2000). *The Men and the Boys*. Sidney: Blackwell
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *GENDER & SOCIETY*, 19(6), 829-859.
- Crenshaw, K. W. (1994). Mapping the margins: Intersectionality, Identity POLitics, and Violence Against Women of Color. In M. A. Fineman & R. Mykitiuk (Eds.), *The NATure of Private Violence*. New York: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommunalforlaget.
- Fabien, J. (1983). *Time and the Other*. New York: Columbia University Press.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science. A Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden* (E. Schaanning, Trans.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (1999b). *Overvåkning og straff*. Oslo Gyldendal.
- Foucault, M. (1999c). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten* (E. Schaanning, Trans.). Oslo: Pax Forlag.
- Foucault, M. (2001). *Seksualitetens historie II. Bruken av nytelse*. (E. Schaanning, Trans.). Oslo: Exil.
- Foucault, M. (2002). *Seksualitetens historie III. Omsorgen for seg selv*. (E. Schaanning, Trans.). Oslo: Pax Forlag.
- Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A., & Gabrielsen, N. N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2006). *Educational Research. An introduction*. (8 ed.). New York: Pearson Education.
- Gordon, C. (Ed.). (1980). *Michel Foucault. Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gressgård, R. (2004). Angsten for det kvinnelege. *Syn og Segn*, 110(1), 116-126.
- Gressgård, R. (2005). *Fra identitet til forskjell*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Hellesund, T. (2001). Lesbisk, skeiv eller bare kjedelig? In M. C. Brandsæter, T. Eikvam, R. Kjær & K. O. Åmås (Eds.), *Norsk homoforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesund, T., & Okkenhaug, I. M. (Eds.). (2003). *Erobring og overskridelse - de nye kvinnene inntar verden 1870-1940*. Oslo: Unipub forlag.

- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønnede betydninger. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jackson, S. (2006). Gender, sexuality and heterosexuality. The complexity (and limits) of heteronormativity. *Feminist Theory*, 7(1), 105-121.
- Jacobsen, S. E. (2003, 28.05.2003). Skolen takler ikke mangfold. Retrieved 21.02., 2007, from http://www.forskning.no/Artikler/2003/mai/1053598053.82/artikkel_print
- Knapp, G.-A. (2005). Race, Class, Gender: Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories. *European Journal of Women's Studies*, 12(3), 249-265.
- Kunnskapsforlaget. (2005). Ordbok. Retrieved 09.05., 2007, from <http://www.ordnett.no/ordbok>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. (2 ed.). London * New York: Verso.
- Landsend, M. (2007). Skolen må bli mer maskulin. *Dagbladet*.
- Lindberg, A. L. (Ed.). (2002). *Den maskulina mystiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindstad, S. (2005). Hvem definerer feminisme? Retrieved 17.05., 2007, from <http://kilden.forskningsradet.no/c38386/artikkel/vis.html?tid=24621>
- Linke, U. (1999). *Blood and Nation. The European Aesthetics of Race*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på interseksjonalitet. Problemer och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2(3), 7-17.
- Lyotard, J.-F., & Thébaud, J.-L. (1985). *Just Gaming*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meyer, S., & Sirnes, T. (Eds.). (1999). *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Moore, H. L. (1988). *Feminism and Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Moore, H. L. (1994). *Passion for Difference: Essays in Anthropology and Gender*. Bloomington: Indiana University Press.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mortensen, E. (2007). Innledning til Judith Butlers *Genustrubbel. Vagant*.
- Mosse, G. L. (1985). *Nationalism and Sexuality: Respectability and Abnormal Sexuality in Modern Europe*. New York: Howard Fertig.
- Nanda, S. (2000). *Gender Diversity. Crosscultural Variations*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Nielsen, H. B. (2007). Femininisering eller modernisering? Retrieved 2007, 23.02., from <http://www.dagbladet.no/kultur/2007/02/23/492984.html>
- NOU. (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Retrieved 15.05., 2007, from <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/>
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pallant, J. (2005). *SPSS. Survival Manual*. (2 ed.). Berkshire: Open University Press.
- Pedersen, W. (1998). *Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pedersen, W. (2006). *Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler*. (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sataøen, S. O. (2004). *Guteliv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schaanning, E. (1993). *Kommunikative maktstrategier*. Oslo: Spartacus.

- Schaanning, E. (2001). "Etterord". In M. Foucault (Ed.), *Seksualitetens historie II. Bruken av nytelsene*. Oslo: Exil.
- Simonsen, M. (2007, 20.02.2007). Østrogenhelvete. *Dagbladet*.
- Skeggs, B. (1997). *Formation of Class & Gender*. London: Sage Publications Ltd.
- Skålevåg, S. A. (2003). *Fra normalitetens historie. Sinnsykdrom 1870-1920*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- SNL. (2005-07a). Dragshow. Retrieved 14.05., 2007, from <http://www.snl.no/article.html?id=515667&o=1&search=dragshow>
- SNL. (2005-07b). Emisk og etisk perspektiv. Retrieved 18.05., 2007, from <http://www.snl.no/searchhits.html?search=emisk>
- SNL. (2005-07c). Gramsci, Antonio. 4. Retrieved 20.04., 2007, from <http://www.snl.no/article.html?id=570423&o=1&search=Gramsci>
- Storr, M. (2003). *Latex and Lingerie: Shopping for Pleasure at Ann Summers Parties*. Oxford * New York: Berg.
- Sullivan, N. (2003). *A Critical Introduction to Queer Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham * Philadelphia: Open University Press.
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 13(2), 13-44.
- Weeks, J. (2003). *Sexuality*. London * New York: Routledge.
- Willig, C. (Ed.). (1999). *Applied Discourse Analysis. Social and psychological interventions*. Buckingham * Philadelphia: Open University Press.
- Waage, L. R. (1998). "Haardeknuder". *Replikk*, 4 (7).
- Young, I. M. (1995). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship In R. Beiner (Ed.), *Theorizing Citizenship*. Albany State University of N.Y. Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. M. (2005). *On Female Body experience*. Oxford: Oxford University Press.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.