



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Masteroppgave i norsk

Vårsemesteret, 2022

Grunnskolelærerutdanningen, 5. - 10. trinn

Forfatter: Sina Storhaug

Veiledere: Margrethe Sønneland og Lars Rune Waage

Tittel på masteroppgaven: *Deskriptiv eller (hetero)normativ? Representasjoner av kjønn og seksualitet i læreboka Fabel 10*

Engelsk tittel: *Descriptive or (hetero)normative? Representations of gender and sexuality in the textbook Fabel 10*

Emneord: Queer-teori, kjønn, seksualitet, mangfold, identitet, representasjon, performativitet, andregjøring, femininitet, maskulinitet, heteronormativitet, norsk, lærebøker, fagfornyelsen.

Antall ord: 27 122

Antall vedlegg/annet: 2

Stavanger, 2/6-22  
dato/år

## Forord

Dette året har kanskje vært det travleste, men mest lærerike året jeg har opplevd i løpet av mine 24 år. Det har til tider vært tøft, men det har også vært utrolig gøy.

Først og fremst vil jeg takke familie og venner for deres støtte og tålmodighet gjennom et travelt år. En stor takk til min gode venninne Torbjørg Storhaug Fosse, for at du ville korrekturlese oppgaven for meg. Jeg setter virkelig pris på det!

Jeg ønsker også å gi en stor takk og en kos til katten min Luna, for å ha vært min emosjonelle støtte gjennom denne perioden.

Videre vil jeg takke Magne Drangeid som steppet inn som veileder for Margrethe da hun var bortreist en uke. I løpet av den uken ga du meg flere gode innspill som jeg tok med meg videre i arbeidet.

Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til mine to gode veiledere!

Tusen takk Margrethe Sønneland, for at du alltid har vist engasjement og interesse knyttet til min oppgave, og for at du alltid har hatt en positiv innstilling som har smittet over på meg. Du er virkelig dyktig.

Tusen takk til Lars Rune Waage, for at du fant deg tid i en travel hverdag som instituttleder til å bli med i veiledningen av prosjektet mitt, det har betydd utrolig mye for meg. Takk for at du valgte å dele din kunnskap og interesse for feltet.

**Sammendrag:** Denne studien har hatt som formål å belyse tematikken kjønn- og seksualitetsmangfold i norskfaget, og hvilke representasjoner av kjønn og seksualitet det er som kommer til uttrykk i en lærebok intendert for elever på 10. trinn, *Fabel 10: Norsk for ungdomstrinnet* (2021) fra Aschehoug Undervisning. Studiens tilhørende problemstilling lød som følger: Hvordan kommer kjønn og seksualitet til uttrykk i *Fabel 10* (2021), en lærebok i norskfaget utgitt etter implementeringen av «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020»? Dette besvares gjennom en systematisk kategorisering av *Fabel 10*s tekstsamling, samt en analytisk nærlesing av to utvalgte tekster. Kategoriseringen og analysen foregikk begge i lys av queer-teori, hvor blant annet teori fra Judith Butler, Simone de Beauvoir, Eve Kosofsky Sedgwick, R.W. Connell og George L. Mosse ble benyttet. På bakgrunn av funnene som ble gjort, konkluderes tekstkorpuset som heteronormativt. Dette er basert både på en overrepresentasjon av tilsynelatende heterofile karakterer og parrelasjoner, og basert på en mangel av familiekonstellasjoner som bryter med heteronormen. «Skeivhet» har dermed ikke blitt representert tilstrekkelig i tekstkorpuset, og i den grad karakterer som «gjør skeivt» representeres, belyses LHBTQ-problematikker i en enda mindre grad, eller blir rett og slett utelatt.

**Abstract:** This study has aimed to shed light to the topic of sexuality and gender diversity in the school subject Norwegian, and which representations of gender and sexuality that are being expressed through a textbook intended for students in grade 10, *Fabel 10: Norsk for ungdomstrinnet* (2021) by Aschehoug Undervisning. The study's thesis went as following: How are gender and sexuality being expressed in *Fabel 10* (2021), a textbook produced for the subject Norwegian published after the implementation of "Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020"? This was answered through a systematic categorization of *Fabel 10*'s collection of texts, as well as through an analytic close reading of two selected texts. The categorization and analysis were both executed in light of queertheory, where theory from Judith Butler, Simone de Beauvoir, Eve Kosofsky Sedgwick, R.W. Connell and George L. Mosse was used. Predicated upon the findings that were made, the textbook was concluded as heteronormative. This conclusion was based on an overrepresentation of apparent heterosexual characters and relationships, and a lack of representations of family constellations that did not fit the heteronormative standard. "Queerness" has therefore not been adequately represented in the collection of texts, and by the extent characters "doing queer" were represented, LGBTQ-themes and problems were even less frequently represented, they were rather omitted.

## Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	5
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	5
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Mål for studien .....	7
1.4 Bakgrunn .....	8
2 Hva sier den nye læreplanen om mangfold og identitet? .....	12
2.1 Overordnet del .....	13
2.2 Læreplan i norsk .....	15
3 Metode .....	17
3.1 Valg av materiale .....	18
4 Teoretisk fundament .....	22
4.1 Med hvilket blikk leses tekstene? .....	22
4.2 Drøfting og problematisering av ofte brukte begreper .....	23
4.3 En introduksjon til oppgavens teorigrunnlag .....	24
5 Kategorisering og analyse.....	27
5.1 En parafrase av tekstkorpuset.....	27
5.2 Kjønn og seksualitet i Fabel 10s tekstsamling – en kategorisering av tekstkorpuset....	29
5.4 En nærmere analyse av to tekster .....	45
5.5 Mannen som elsket Yngve .....	45
5.5.1 Ulike representasjoner av kjønn .....	47
5.5.2 Inkludering eller utelatelse av LHBTQ-problematikker?.....	50
5.6 Alle utlendinger har lukka gardiner.....	52
5.6.1 Ulike maskuliniteter .....	53
5.6.2 Direkte utelatelse av LGBTQ-problematikker .....	56
6 Drøfting av studiens funn .....	59
7 Avsluttende bemerkninger.....	66
9 Litteraturliste .....	70
10 Vedlegg .....	73
10.1 Vedlegg A: Mannen som elsket Yngve .....	73
10.2 Vedlegg B: Alle utlendinger har lukka gardiner.....	79

# 1 Innledning

Vi lever i et samfunn hvor mangfoldigheten blomstrer. Samfunnet vårt representerer forskjeller i menneskers etnisiteter, kulturer, religioner, seksuelle orienteringer, måter å gjøre kjønn på, funksjonsnivå og levemåter, for å kun nevne noen. I det nye «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020», løftes verdien rundt det å ta vare på og beskytte mangfoldet frem. I forlengelsen av implementeringen av den nye læreplanen har det også blitt utgitt flere nye lærebøker i fagene, som alle skal reflektere de verdier, holdninger og mål som fremheves i læreplanen. I norskfaget, som mange gjerne refererer til som et identitets-, kultur- og danningsfag, står litteraturen sterkt, og lærebøkene har stor makt vedrørende valg av hvilken litteratur som finner veien inn i klasserommet. Lærebøkene bør reflektere at norskfaget er et identitets-, kultur- og danningsfag, gjennom å romme og representere det mangfoldet samfunnet byr på i dag. Et sentralt spørsmål er derfor hvorvidt lærebøkene lever opp til de verdiene og målene som fremheves i læreplanen? I denne oppgaven ønsker jeg å fordype meg i hvordan en lærebok intendert for elever på 10. trinn, *Fabel 10*, forholder seg til mangfoldsaspektet, da med tanke på tematikken kjønn- og seksualitetsmangfold. Fremmer læreboka et mangfoldsideal ved å tilby et mangfoldig og variert tekstkorpus, hvor karakterer har flere måter å gjøre kjønn og seksualitet på, eller møter vi et heteronormativt tekstkorpus som rommer mange, men ganske like kjønnsidentiteter?

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Valget av tematikken seksualitet- og kjønns mangfold stammer først og fremst fra et ønske om å selv kunne lære mer. I løpet av de senere årene har det vokst frem en genuin interesse i meg rundt temaet. Dette kan gjerne forklares av at jeg selv har blitt mer bevisst min egen seksualitet og mitt eget kjønnsuttrykk, noe jeg ikke følte jeg ble gitt rom eller tilstrekkelig med verktøy til å utforske som elev i skolen. Fra min egen tid som elev i norsk skole har jeg få minner av å møte skeive tematikker eller karakterer i norskundervisningen.

Min skolegang begynte i året 2004. Dermed har mesteparten av min tid i grunnskolen og all min tid på videregående skole vært etter «Kunnskapsløftet 06», som da ble revidert i 2013. Mitt klareste minne av å møte skeiv tematikk i norskundervisningen er gjerne da vi skulle lære oss å snakke svensk i åttende klasse. Vi fikk da utdelt et manus fra filmen *Fucking Åmål* (Moodysson, 1998), og ble delt inn i grupper hvor vi skulle lage et skuespill til manuset vi fikk

utdelt. Hovedmålet med denne oppgaven var å bli kjent med og lære det svenske språket. Det ble så satt av en kveld hvor vi skulle møtes på skolen og fremføre skuespillene, få karakter basert på skuespillet og hvor bra svensk vi pratet, for å deretter se filmen. I *Fucking Åmål* møtte vi noen ungdommer fra bygda Åmål, blant annet Elin og Agnes. Elin er populær og godt likt blant guttene, men hun kjeder seg. Agnes er nykommer i bygda, og føler seg svært ensom. Agnes er veldig klar over sin egen forelskelse i Elin, mens det for Elin derimot tar det litt tid før hun finner ut av det. Til slutt erklærer Elin sin kjærlighet for Agnes. Det jeg biter meg merke i når jeg nå ser tilbake på hvordan filmen og manuset ble brukt i vår undervisning, er den sterke innsatsen som ble investert i at vi skulle skaffe oss kompetanse innenfor svensk språk. Fokuset på at vi skulle lære svensk med perfekt uttale ble så sterkt, noe som resulterte i at hele tematikken rundt den skeive forelskelsen i manuset og filmen falt bort. Dette utspilte seg på en tid da jeg, og helt sikkert andre, var nokså forvirret rundt egen legning og identitet. At identitetstematikken i filmen *Fucking Åmål* ble helt skjøvet under teppet uten en eneste diskusjon rundt Elins måte å finne seg selv og akseptere sin forelskelse, gjorde det ikke akkurat bedre. Slik utelatelse kan sette spor i en forvirret ungdom som kanskje for første gang møter «seg selv» i litteratur eller film.

Nå, rundt 10 år senere, ønsker jeg å legge fortiden bak meg, og rette meg mot fremtiden. Jeg er ikke lenger en elev i klasserommet lenger, jeg skal om kort tid stå der som lærer. Vi har en ny læreplan, «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020», og med denne følger nye praksiser og nye læremidler. Det blir derfor min oppgave å arbeide for en skole for alle. I dette ligger et sterkt ønske om en inkluderende norsk- og litteraturundervisning hvor elevene kan møte seg selv i tekster, og ikke føle at deres identitet skyves bort eller blir uviktiggjort. Jeg ønsker å berike elevene med mangfoldig litteratur hvor de enten kan identifisere seg med karakterer, eller få innblikk i perspektiver, levemåter og tenkemåter fra karakterer som skiller seg fra dem selv. Det blir min oppgave å gi elevene gode litteraturopplevelser som de kan ta med seg videre i deres egen oppvekst og identitetsutvikling. Mitt første bidrag i arbeidet for en inkluderende norsk- og litteraturundervisning før jeg selv skal ut å være lærer i skolen, vil derfor være denne studien.

## 1.2 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg drøfte følgende problemstilling:

**Hvordan kommer kjønn og seksualitet til uttrykk i *Fabel 10* (2021), en lærebok i norskfaget utgitt etter implementeringen av «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020»?**

For å svare på problemstillingen vil jeg undersøke læreplanen og hvordan den stiller seg til spørsmålet om mangfold, særlig rundt begrepene kjønn og seksualitet. Videre ønsker jeg å gjøre en kategorisering av *Fabel 10*s litterære tekstsamling, da i lys av queer-teori, samt en analytisk nærlesing av to utvalgte tekster, også dette i lys av nevnt teori. Er det heteronormative fremstillinger av kjønn og seksualitet som er fremtredende, eller møter vi et tekstkorpus hvor elever som faller utenfor den heteronormative «boksen» også vil kunne føle seg representert? Jeg har i den sammenheng formulert noen underordnede spørsmål som kan hjelpe meg å besvare min problemstilling:

- *Hvilke fremstillinger av kjønn og seksualitet virker fremtredende i tekstsamlingen?*
- *Hvordan kommer maskulinitet og femininitet til uttrykk i karakterene?*
- *Møter vi et heteronormativt tekstkorpus, eller kommer skeivhet til uttrykk i tekstsamlingen? I så fall, belyses LHBTQ-problematikker og tematikker, og hvordan belyses de?*
- *På hvilken måte knyttes kjønn og seksualitet til identitetsutvikling?*

## 1.3 Mål for studien

Denne studien har blant annet som mål å belyse en viktig tematikk, kjønn og seksualitet, som gjerne ikke gis nok oppmerksomhet. Gjennom mine fem år på grunnskolelærer-utdanningen har jeg savnet forelesninger med fokus på seksualitet- og kjønns mangfold. Jeg har selv tatt fagene norsk og engelsk, to litteraturtunge fag, gjerne omtalt som identitet- og dannelsesfag. Det er uheldig at seksualitet- og kjønns mangfold ikke blir prioritert som en tematikk i disse fagene med tanke på hvor stor rolle kjønn og seksualitet spiller i barn og unges identitetsutvikling og danning. Drøfting omkring hvordan man kan møte elever i dagens seksualitet- og kjønns mangfold, har jeg i de pedagogiske emnene heller ikke sett særlig tegn. Jeg har selv måttet oppsøke lærdom og kompetanse rundt disse temaet. Jeg har blant annet vært på kurs

holdt av Rosa Kompetanse, en egen fagavdeling i foreningen FRI som blant annet tilbyr faglig bistand og undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold til skole- og barnehagesektoren. Den første boka jeg gikk til innkjøp av da interessen min for tematikken blusset opp for fullt, var boka *This book is gay* av Juno Dawson (2015), en morsom introduksjon til det å være skeiv. Her drøfter Dawson alt fra sex til politikk, det å «komme ut» til stereotypier, og mer. I min tid som student var jeg i en periode også aktiv i en av studentorganisasjonene som holdt til på campus. Her fikk vi ofte henvendelser fra lærerstudenter som lurte på om vi kunne arrangere kurs i diverse tematikker som studentene ikke følte at ble dekket tilstrekkelig i forelesningene. I den sammenheng ble ofte seksualitet- og kjønnsmangfold lagt frem som en tematikk som var savnet i undervisning. Dette gav meg en indikasjon på at dette savnet ikke bare har ligget i meg, men også hos andre medstudenter. På bakgrunn av dette er synliggjøring rundt tematikken seksualitet- og kjønnsmangfold et av hovedmålene for denne oppgaven.

Et annet mål for studien er å forsøke å skape bevissthet rundt hvordan kjønn og seksualitet fremstilles i læreverker og litteratur som blir brukt i norskundervisningen, her med *Fabel 10* som eksempel. I LISA-studien, en observasjonsstudie utført på ungdomstrinnet, fant Gabrielsen, Blikstad-Balas og Tengberg ut at tekstbøker var en dominerende faktor for valget og bruken av tekster i skolen, og at utdrag og tekster fra lærebøker i større grad blir brukt enn hele romaner (2019, s. 13). Lærebøkernes mål er å reflektere det som står i læreplanen, og fungere som et verktøy for lærerne i undervisningen. At lærere velger å følge disse blindt, uten å være kritiske til hvilke tekster, tematikker og problematikker vi møter i lærebøkene kan i den sammenheng være problematisk. Jeg mener at det er viktig å være både bevisst og kritisk når det gjelder tekstvalg til tross for at teksten har fått sin ærverdige plass i en lærebok. Det å ha en kritisk tilnærming til tekst er tross alt en kompetanse man ønsker at elevene skal mestre, og vi som lærere må i den sammenheng stadig arbeide med å forbedre og videreutvikle vår egen kritiske kompetanse.

## 1.4 Bakgrunn

I et historisk perspektiv har skolens læreplaner og synet på kjønn og seksualitet endret seg mye i takt med samfunnsutviklingen ellers. Vi har kommet en lang vei fra det vi blant annet så i læreplanene fra 1939 som fremmet et heteronormativt familieliv. Da fikk jentene blant annet fikk færre timer i kunnskapsfagene norsk, naturfag, historie, geografi, regning og skriving, til fordel for faget husstell, hvor de skulle lære seg å lage mat og vaske (Røthing & Svendsen,



2010, s. 78–79). Skolen skulle trene opp gode husfruer som skulle ta vare på sine menn og stelle med huset og barna, og den eneste seksualitetsformen som ble nevnt (og det svært kort), var den mellom mann og kvinne. Spoler vi frem en del år, til «Mønsterplanen av 74», kan en se hvordan likestilling blant kjønnene ble tematisert. Videre ble homoseksualitet omtalt for første gang i en norsk læreplan, ved hele to anledninger, da i faget naturfag. For 4. – 6. trinn sto det blant annet at «seksuelle ytringer som er forskjellige fra de vanlige, bør nevnes», og da ble homoseksualitet og ekshibisjonisme oppgitt som eksempler (Røthing & Svendsen, 2010, s. 83). Homoseksualitet ble dermed klart skilt fra heteronormen, eller den «vanlige» heteroseksualiteten, og ble i stedet likestilt med blotting. Fra 1997 av ble heterofili og homofili plassert side om side ved flere anledninger i den nye reformen, og man kan dermed si at L97 etablerte en formell likestilling av heterofile og homofile samliv. Det er imidlertid ikke, uten videre en direkte sammenheng mellom læreplanens intensjoner, lærebøkens fremstillinger og undervisningen i klasserommet. Ifølge Røthing og Svendsen kan gode intensjoner om likebehandling fort føre til andregjøring og marginalisering av homoseksualitet (2010, s. 86). En formell likestilling blant kjønn og seksualitet i læreplanene betyr dermed ikke nødvendigvis en likestilt undervisning for alle.

Også norskfaget har gjennomgått endringer. I litteraturhistoriens perspektiv har hovedsakelig tekster og litteratur fra hvite menn vært løftet frem i vesten (Bloom, 1996), noe som gjenspeiles i hva det er som har vært ansett som skolens litterære kanon gjennom tidene. Men hvordan ser egentlig tekstutvalget ut i dag? Har denne endringen vært stor, eller er litteraturen i norskfaget enda styrt av et slags kjønns-, etnisitet- og klasseskille? Gabrielsen og Blikstad-Balas er forfatterne bak artikkelen *Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?*, basert på samme materiale som tidligere nevnte observasjonsstudie utført av Gabrielsen et al. (2019). Av tekstene som ble lest (54 unike tekster av 38 forskjellige forfattere) var dobbelt så mange tekster skrevet av menn som var skrevet av kvinner (2020, s. 93). Observasjonsstudien ble utført over 178 undervisningstimer i norsk for 8. trinn, i 47 ulike klasserom, og kun i 72 av disse ble litterære tekster brukt minst en gang, da som oftest ved å bruke tekstene i lærebøkene (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Generelt skriver Gabrielsen og Blikstad-Balas at det var lite variasjon i tekstene som elevene møtte, både hva angikk sjangre, tidsepoker, og forfatternes kjønn og nasjonalitet. Det ble heller ikke lest noe samisk i timene som ble observert (2020, s. 93). Man kan dermed stille seg spørrende til hvilke identiteter det egentlig er som representeres og styrkes i norskfaget og i lærebøkene (jf. Nicolaysen, 2005, s. 21). Spørsmålet er både stort og komplekst i seg selv. Man kan imidlertid, gjennom å analysere innholdet i lærebøkene i

norskfaget kan en gjerne få en slags indikasjon på hvilke identiteter det er som representeres, da med tanke på hvor stor makt lærebøkene har når det kommer til hvilken litteratur det er som blir brukt i undervisningen. I denne studien håper jeg å gi et innblikk i hvilke identiteter knyttet til kjønn og seksualitet det er som fremmes og styrkes i faget.

Hvilke hensikter har man egentlig med å arbeide med tekster og litteratur i norskundervisningen? Jobbes det målrettet mot det å utforske tekster med ulike tematikker og identiteter? Ifølge LISA-studien, ble undervisningstimer hvor litterære tekster ble tatt i bruk oftest benyttet til å prate om ulike sjangrer, sjangertrekk og litterære virkemidler. Den nest dominerende måten å jobbe med litterære tekster på var gjennom stillelesing blant elevene. Til slutt ble det å lage bokpresentasjon av bøkene de hadde lest ved stillelesing, og det å ha litterære samtaler, observert i like mange undervisningstimer (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Tas det dermed for gitt at aspekter som blant annet danning, identitetsutvikling, identifisering og perspektivtaking skjer automatisk ved å kun inkludere mangfoldige tekster? Blir disse aspektene overlatt til leseren? Hvordan skal de viktige aspektene ved å lese litteratur oppstå, om hovedmålet med det å lese litteratur sjeldent handler om å utforske de ulike tematikkene litteraturen byr på? Dette blir for store spørsmål å svare på her, men det kan være interessant å ta med meg videre hva denne observasjonsstudien har gitt oss et innblikk i, og undersøke hvilke aspekter ved lesing av litteratur det er *Fabel 10* vektlegger. Løftes tematikker rundt kjønn og seksualitet i det hele tatt fram, eller nyttes tekstene til å lære om blant annet sjangertrekk, litterære virkemidler og språk?

I min egen forskning og undersøkelse av den spesifikke tematikken kjønn- og seksualitetsmangfold knyttet til lærebøker i norskfaget, kunne jeg raskt slå fast at det ikke er forsket mye på området. Jeg oppdaget Yvonne Jasmine Demirels masteroppgave *Rette lærebøker?* (2018), en undersøkelse av skeiv tematikk og LHBTQ-representasjon i norsklærebøkene for videregående skole. Utvalget i nevnte studie besto av alle lærebøker i norskfaget utgitt for videregående skole, både yrkesfag og studiespesialiserende, fra år 2013 til 2016. Demirels funn viste blant annet at det jevnt over var få tekster med eksplisitt skeiv tematikk, og at skeive karakterer fremsto som stereotypier i skjønnlitteraturen. Saktekstene rommet derimot et større mangfold. Det var også en generell tendens til å styre lesningen av tekster slik at kjærlighetsrelasjonene i tekstene utelukkende kunne leses heterofilt. Demirel fant også forekomster av utelatelse av skeiv tematikk i både forfatterportrett og i oppgaver, og bøkene inneholdt flere tilfeller av homonegativitet (2018, s. 118). Åse Røthing, har drevet med

LHBTQ-forskning generelt i skolen, da gjennom klasseromsstudier, forskning på læreplaner og lærebokforskning. I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av to av Røthings verk; boka *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*, publisert sammen med Stine Helena Bang Svendsen (2010) og artikkelen *Homonegativisme og homofobi i klasserommet* (Røthing, 2007). I det kommende kapittelet ønsker jeg å undersøke hvordan «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» posisjonerer seg når det kommer til blant annet kjønn- og seksualitetsmangfold, identitet, inkludering og likestilling i både overordnet del og i læreplanen i norsk. Dette med bakgrunn i at lærebøkene, og da *Fabel 10s* hovedmål, er å gjenspeile verdiene læreplanen løfter frem.

## 2 Hva sier den nye læreplanen om mangfold og identitet?

*Kunnskapsløftet 2020* ble til gjennom et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og lærere, pedagoger og andre fagfolk. Fagfornyingen var en prosess som pågikk over flere år, men i 2020 var de nye læreplanene klar til å implementeres i skolen. Ifølge John Goodlad, en viktig bidragsyter innen læreplanforskning, opererer læreplaner på fem ulike nivåer: *ideens læreplan* (ideene om skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før utformingen av et læreplandokument), *den formelle læreplanen* (det læreplandokumentet skolemyndigheter vedtar), *den oppfattede læreplanen* (hvordan læreplanen oppfattes av hver enkelt), *den gjennomførte læreplanen* (undervisningen som faktisk gjennomføres og kan observeres) og *den erfarte læreplanen* (hva elevene erfarer og opplever i konkrete opplærings situasjoner) (1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 155–156). Ideens læreplan kan dermed skille seg vidt fra hva elevene faktisk sitter igjen med etter undervisning; hvert enkelt individ på hver enkelt skole vil sitte igjen med ulike erfaringer og opplevelser. I dette kapitlet ønsker jeg å undersøke hva den nye læreplanen, «Kunnskapsløftet 2020», sier om mangfoldskompetanse og diversitet, og hvilke begreper som løftes frem rundt disse aspektene. Finner vi for eksempel at begreper som kjønn og seksualitet nevnes direkte? Jeg vil også undersøke identitetsbegrepet, om dette løftes frem, og i så fall, hvordan det vektlegges. Dette vil dermed bli min oppfatning av læreplanen, og min tolkning av intensjoner og retningslinjer, som en individuell lærerstudent. Samtidig kommer jeg til å poengtere at noen aspekter ved læreplanen kan tolkes ulikt blant lærere; andre lærere vil gjerne ha andre oppfatninger av læreplanen, som dermed vil resultere i ulike gjennomføringer og ulike erfaringer av den.

Videre kommer til å undersøke læreplanen i norsk, inkludert fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene, hvor demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring vil ha størst relevans for oppgaven. Det vil også være relevant å undersøke overordnet del, særlig med tanke på opplæringsens verdigrunnlag. Der vil jeg også undersøke de tverrfaglige temaene på en mer generell basis. I overordnet del legges det vekt på at læreplanene for fag og overordnet del henger tett sammen og må brukes sammen, i og med at hele læreplanverket er grunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

## 2.1 Overordnet del

Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen (2017, s. 1). At «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf», er det første som poengteres i «Opplæringens verdigrunnlag» (2017, s. 2). Fra gjengivelsen av formålsparagrafen vil jeg trekke ut følgende sitat: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova § 1-1, gjengitt av Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Som nevnte sitater viser kan man derfor se at det, til tross for lærernes metodefrihet og ulike måter å tolke læreplanen på, fremdeles er noen føringer og plikter som er lovpålagt. Videre i gjengivelsen står det også at «Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova § 1-1, gjengitt av Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3), som etter definisjon betyr at ingen skal behandles mindre gunstig enn andre. Begrepet diskriminering henviser ofte til usaklig eller urimelig forskjellsbehandling av individer på grunnlag av kjønn, legning, religion, tilhørighet til etniske grupper, nasjonaliteter eller nedsatt funksjonsevne (Ikdahl, 2022). Dette viser hvordan diskriminering blir ansett som et direkte angrep på det kulturelle mangfoldet.

I kapittel 1.1 «Menneskeverdet», kan man lese at skolen både må ta hensyn til mangfoldet av elever, og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn, til tross for våre forskjeller og ulikheter. Ulikheter skal anerkjennes og verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I kapittel 1.2 «Identitet og kulturelt mangfold», blir vi introdusert for identitetsbegrepet, da i sammenheng med mangfoldsperspektivet, hvor det blant annet står at skolen skal «bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap» (2017, s. 4–5). Det gis derimot ingen videre forklaring eller klar definisjon på identitetsbegrepet, annet enn at «De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet» (2017, s. 5).

I «Prinsipper for læring, utvikling og danning» pekes det på skolens oppdrag både når det gjelder utdanning og danning, to begreper man kan som går «hånd i hånd». I tillegg til enkeltmenneskets frihet, selvstendighet og ansvarlighet, regnes også medmenneskelighet som et mål innenfor den livslange dannelsesprosessen, som grunnopplæringen er en viktig del av. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Å bli «dannet» er dermed ikke en opplevelse som kun angår selvet, men selvet i møte med andre, og hvordan selvet skal kunne navigere seg selv i møte med en mangfoldig verden bestående av store og individuelle forskjeller. I kapittel 2.1 «Sosial læring og utvikling» nevnes følgende «Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger» (2017, s. 10). Videre i kapittel 2.2 «Kompetanse i fagene», poengteres det at kompetansebegrepet blant annet omfatter forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, som henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (2017, s. 10). Likevel blir hvilke ytringer som anses som uakseptable, hvordan en opptrer hensynsfullt eller hvilke holdninger som anses som ønsket, ikke nærmere beskrevet i Overordnet del. Dermed blir det opp til læreren selv å bedømme hvilke holdninger og verdier det er som skal anses som ønsket blant elevene. Lærerens egen væren og oppførsel vil også reflektere hvilke holdninger og verdier det er som er ønsket blant elevene, noe som naturligvis kan og vil vike fra lærer til lærer.

I innføringen som gis av de tverrfaglige temaene, kan en lese i kapittel 2.5.1 «Folkehelse og livsmestring», et tema som skal fokusere på å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, at å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet i barne- og ungdomsårene er avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Innenfor dette temaet nevnes fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi som aktuelle områder. Dermed ser en at kjønn og seksualitet nevnes direkte som et aktuelt tema skal inkluderes i undervisningen. Valg av vinkling i undervisningen havner derimot igjen på lærerens skuldre, alt etter hvilke holdninger og verdier læreren selv har, og hvordan læreren selv tolker læreplanen. Det gis imidlertid ingen direkte føring for hvilken seksualitet- eller kjønnsforståelse det er som skal følges. Noen lærere velger gjerne å forholde seg til en mer konservativ forståelse av begrepene, der kjønn regnes som «de biologiske forskjellene», og seksualitet som noe mellom mann og kvinne. Andre lærere kan forstå det som at elevene skal få undervisning i kjønns- og seksualitetsmangfold, og velger dermed å formidle kjønn og seksualitet som noe flytende og menneskeskapt, ikke som lukkede kategorier.

Etter å ha lest læreplanens overordnede del kan jeg forstå at det ligger gode verdier til rette bak utformingen. Man kan blant annet se det i hvordan det rettes lys på mangfold som en ressurs, at elevene skal lære seg å vise respekt for menneskers forskjeller og hvordan krenkelser og diskriminering aktivt skal forebygges og jobbes mot. Demokrati, likeverd og likestilling er også

verdier som trekkes frem, og det at elevene skal kunne utvikle og dyrke sin egen identitet i et mangfoldig fellesskap. Likevel sitter jeg igjen med en følelse av hva man gjerne kan referere til som rådløshet. Hvordan skal man som lærer kunne veilede, lære og trene elever opp til å bli dannede mennesker som har utviklet sin identitet i samfunnet, som respekterer det mangfoldige fellesskapet, til tross for forskjeller og uenigheter, uten at det gis klarere føringer for hvordan dette skal gjøres i praksis? Ansvar skal så klart ikke havne på læreren alene. Selve skolen, eleven selv og dens foreldre/foresatte er også ansvarlige, men som lærer blir et stort ansvar plassert på ens skuldre. Er for mye lagt opp til lærernes egne tolkninger og metodefrihet? De gode, men kanskje gjentakende og repeterte verdiene og ideene en finner i Overordnet del, mangler føringer på hvordan de faktisk skal kunne gjennomføres. Jeg ønsker dermed videre i Læreplanen i norsk å undersøke om det gis større føringer i læreplanene i bestemte fag, eller om en her også møter på et like stort rom for egne tolkninger, og om de samme ideene og verdiene fra Overordnet del gjenspeiles i læreplanen i norsk.

## 2.2 Læreplan i norsk

I «Fagets relevans og sentrale verdier» fremkommer det at norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Man kan i den sammenheng omtale norskfaget som et dannelses- og identitetsfag. I kjerneelementet «Tekst i kontekst», nevnes det blant annet at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Her er det mulig å se en sammenheng mellom det overordnede og det som står i læreplanen i norsk; gjennom lesing kan elevene oppleve og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser og samtidig få innsikt i kulturelt mangfold gjennom litteraturen, slik det legges vekt på i gjengivelsen av formålsparagrafen. Gjennom å bli kjent med andre menneskers tanker, livsbetingelser og kultur gjennom litteratur, skaper man et trykt møte mellom elevene og «det nye og ukjente», som dermed kan bidra til å forebygge fordommer og diskriminering.

Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i norskfaget handler om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, noe som skal gi elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Slik kompetanse er sentralt for å kunne håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Videre poengteres det at lesing av sakprosa og skjønnlitteratur både kan bekrefte og utfordre elevenes

selvbilde, og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring (2020, s. 3). Dermed blir det viktig for elevene å møte et mangfold av identiteter og kulturer i litteraturen som leses i skolen. Slik kan de få muligheten til å enten se seg selv i karakterer, og da kunne identifisere seg med disse karakterene, eller at de får muligheten til å se andre i litteraturen, som kan åpne for at de lettere kan se og forstå andre menneskers perspektiver og utfordringer. I «Demokrati og medborgerskap» legges det igjen vekt på at lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, slik det også ble nevnt i kjerneelementet «Tekst i kontekst». Videre poengteres det at slik innsikt kan bidra til at elevene utvikler forståelse, toleranse, og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver, og at det kan legge grunnlag for konstruktiv samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3–4). Dette viser hvordan lesing av skjønnlitteratur og sakprosa er en viktig del i forebyggingen av fordommer og diskriminering.

På bakgrunn av det jeg her har omtalt og påpekt kan man se sammenhenger og trekke linjer mellom den overordnede delen og læreplanen i norsk, to styringsdokumenter som skal ses i lys av hverandre. Verdiene og ideene om mangfold som en ressurs, likestilling, identitetsutvikling og det å kunne sette seg inn i andre menneskers livssituasjoner og perspektiver som ble belyst i overordnet del, kan vi se gjenspeiles i læreplanen i norsk. Læreplanen i norskfaget gir oss gjerne en del videre føringer på hvordan det som står i disse styringsdokumentene skal implementeres i undervisningen, men mye er fremdeles opp til lærerens tolkning. I et fag hvor litteraturen spiller en så viktig rolle, både i form av skjønnlitteratur og sakprosa, er det tross alt læreren som velger litteraturen som skal inn i klasserommet. Likevel har vi allerede sett at flere lærere styrt av lærebøkene. Dermed er det uheldig om læreren eller lærebøkene fokuserer på litteratur der kun majoritetslevne representeres, i og med at litteraturen er en viktig arena der elevene kan få innsikt i kulturelt mangfold, og gjerne få muligheten til å identifisere seg med karakterer, eller få nye perspektiver.



### 3 Metode

I denne studien vil to metoder være dominerende, systematisk kategorisering og analyse, hvorav begge metodene vil foregå i lys av queer-teori. For å ha kunne svare på problemstillingen: *Hvordan kommer kjønn og seksualitet til uttrykk i Fabel 10 (2021), en lærebok i norskfaget utgitt etter implementeringen av «Læreplanverket i Kunnskapsløftet 2020»?*, vil jeg i første omgang gjøre en systematisk kategorisering av hele tekstkorpuset hvor jeg vil rette fokus mot hvilke representasjoner av kjønn og seksualitet det er som er fremtredende. To tabeller vil presenteres, hvor den første vil gir oss overordnet blick av alle tekstene (med forfatter) som tekstsamlingen består av, hvilke tematikker som er synlige og hvilke representasjoner av kjønn og seksualitet det er som er fremtredende i hver enkel tekst. Jeg vil da løfte frem representasjoner som både stemmer overens med eller bryter med heteronormen. Relasjoner blant kjønn, familiekonstellasjoner, kjønnede stereotyper, måter å gjøre kjønn og seksualitet på og brudd med kjønnede normer er punkter jeg vil utforske i tekstkorpuset, og som vil kategoriseres i tabellen. Den andre tabellen vil presentere antall forekomster av ulike representasjoner i tekstkorpuset. Jeg vil da føre tall over hvor mange ganger ulike representasjoner forekommer i tekstkorpuset som er bestående av 41 tekster. Forekomstene jeg velger å telle er; antallet mannlige og kvinnelige forfattere, antallet mannlige og kvinnelige protagonister (i de 21 tekstene hvor tydelige protagonister forekommer), heteronormative familiekonstellasjoner (mor og far som bor sammen med barn), familiekonstellasjoner med aleneforeldre, familiekonstellasjoner med likekjønnede foreldre, representasjoner av kvinner som elsker kvinner, menn som elsker menn, tilsynelatende heterofile forelskelser/parrelasjoner, eller karakterer som identifiserer seg som et annet kjønn enn det de ble tildelt ved fødselen. Videre vil jeg analysere og drøfte tekstkorpuset og kategoriseringen jeg har utført. Jeg retter meg da etter de underordnede spørsmålene tilknyttet problemstillingen som ble presentert innledningsvis. Her vil jeg gå i dybden ved at å tolke, legge frem ulike forståelser og drøfte tekstkorpuset som en helhet, samt utføre nærlesninger av utvalgte tekster som skiller seg ut i diskusjonen rundt kjønn og seksualitet.

Jeg vil deretter gjennomgå en dypere analyse av to utvalgte tekster. Tekstvalget er basert på at vi i de utvalgte utdragene møter karakterer som gjør skeivt, og som i den sammenheng åpner opp for muligheten for at disse tekstene representerer det mangfoldsidealet som belyses i «Kunnskapsløftet 20». Analysene foregår hovedsakelig i et queer-teoretisk perspektiv, men

også i et litteraturdidaktisk perspektiv, i og med at hovedfokuset i oppgaven er å undersøke hvordan kjønn og seksualitet kommer til uttrykk i en lærebok som skal brukes i skolen og i litteraturundervisningen. Jeg retter meg også her etter de underordnede spørsmålene knyttet til problemstillingen. Analysen blir lagt opp slik at etter en kort introduksjon av de utvalgte utdragene, blir deloverskrifter lagt frem som belyser hvilke tematikker og aspekter av de to tekstene som skal tolkes og drøftes nærmere.

### 3.1 Valg av materiale

Valget av materiale for denne studien falt på en lærebok utgitt etter implementeringen av «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020». Som tidligere nevnt er lærebøkene en dominerende faktor for valget og bruken av tekster i skolen (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan kjønn og seksualitet kan komme til uttrykk, og hvordan tekstenes forskjellige karakterer gjør kjønn og seksualitet på i ulike tekster presentert i *Fabel 10: Norsk for ungdomstrinnet* (BM) (Horn et al., 2021). Møter vi en heteronormativ og stereotypisk tekstsamling, eller en tekstsamling hvor kjønn og seksualitet gis en større frihet, hvor elever som havner utenfor det heteronormative også vil kunne få møte litteratur som gjenspeiler deres liv? Samtidig ønsker jeg å knytte arbeidet mitt opp mot oppgavene som knyttes til disse tekstene, i og med at oppgavene gjerne kan ses på som en del av den helhetlige opplevelsen elevene får av tekstene. Oppgavene kan gi oss et bilde på hvordan forfatterne av læreboka har intendert at tekstene skal leses, ergo hvilke tematikker og problematikker som skal løftes frem som viktige.

Jeg har som nevnt tidligere valgt en bok som er intendert for elever på 10.trinn. Bakgrunnen for valget av den nevnte aldersgruppen er at det gjerne er i denne fasen av livet elevene blir mer bevisst sin egen identitet og egne verdier og holdninger. Kjærlighet og romanse blir for noen en større del av hverdagen, men noen stiller seg kanskje spørrende til om de passer inn i de heteronormative kjærlighetshistoriene de kan ha blitt eksponert for gjennom litteratur, TV og media.

Ifølge Appleyards modell om leseutviklingens perioder vil gjerne elever i denne aldersgruppen falle inn under kategorien «leseren som tenker». Dette er en annen årsak til at valget falt på en lærebok for elever på ungdomstrinnet. En slik modell må selvfølgelig forstås generelt, i og med at elever utvikler lesekompetansen sin individuelt, men modellen kan gi oss en idé om hvordan

tekstkompetansen til elever i ulike aldersgrupper utvikler seg. I denne fasen vil gjerne unge lesere bevege seg vekk fra spenning og fantasi og heller vektlegge bøker som er engasjerende, realistiske og tankevekkende, og at det går an å identifisere seg med personene i teksten (Hennig, 2010, s. 56). Identifiseringen kan for leseren fungere som en form for utprøving av ulike sider ved seg selv, og leseren kan også reflektere over hva det er som er realistisk og om det for eksempel kunne hendt med en selv (Hennig, 2010, s. 56). Lesere i denne fasen begynner i større grad å interessere seg for en underliggende mening i teksten, og de begynner å innse at teksten er en form for bevisst utformet ytring, et utsagn som er ment å bety noe (Hennig, 2010, s. 57).

Materialet for denne studien er en grunnbok i norsk for elever på tiende trinn. Boka er utgitt av forlaget Aschehoug Undervisning, etter fagfornyingen, og forlaget har gitt meg tilgang til boka digitalt, som Unibok. Innholdet i digitalversjonen er det samme som i papirboka, men den digitale tilbyr noen tilleggsfunksjoner man ikke får i papirform, som studietekniske funksjoner, integrerte ordbøker og enten innlest lyd eller syntetisk tale. Disse tilleggsfunksjonene vil ikke ha noen større betydning i min studie. Videre ønsker jeg i første omgang å gi en begrunnelse for hvorfor valget falt på *Fabel 10* som materiale for denne studien. Deretter vil jeg gi en presentasjon av boka og dens oppbygging, før jeg avslutningsvis forteller hvilke aspekter av boka som skal analyseres, og hvilke som ikke får et videre fokus i studien.

Valget havnet på *Fabel 10* av flere grunner. At boka ble gitt ut i 2021 er blant en av disse grunnene. Flere lærebøker etter fagfornyingen ble gitt ut veldig nær implementeringen av den nye læreplanen i 2020. Det er ikke nødvendigvis slik at utgivelsesåret utgjør noen stor forskjell, men det kan gjerne tenkes at de senere utgivelsene har gitt forlagene en mulighet til å gjøre endringer og tilpasninger ut fra tilbakemeldinger fra lærere, skoler og andre instanser som har fått erfart den nye læreplanen over en lengre tidsperiode, og dens funksjon i praksis. Jeg har også gjort et bevisst valg om å ikke undersøke tidligere lærebøker fra tidligere læreplaner. Dette er blant annet et valg jeg tok for å lettere kunne avgrense oppgaven, muligens med bakgrunn i en slags frykt for at oppgaven skulle bli for omfattende om jeg for eksempel hadde valgt å sammenligne en eldre lærebok med en helt ny. En annen grunn til at jeg tok dette valget, er fordi at jeg anser det som mer relevant å lene blikket fremover ved å se på lærebøker som kan være aktuelle for undervisning under den nye læreplanen, enn å se tilbake på lærebøker som er på vei ut.

En annen grunn til at jeg valgte *Fabel 10* er fordi den vekket en nysgjerrighet i meg. Da jeg først bladde i gjennom boka for å gjøre meg opp et førsteinntrykk ramlet det inn noen tanker. Etter å ha sett gjennom innholdsfortegnelsen på tekstsamlinga, så jeg blant annet en kjent tekst, et utdrag fra romanen *Mannen som elsket Yngve*. Denne teksten har jeg erfaring med fra før i og med at jeg så filmatiseringen av denne boka nokså tidlig etter dens utgivelse i 2008, da jeg selv var rundt 11 år. Dette var kanskje, etter som jeg selv kan huske i hvert fall, den første filmen hvor jeg fikk møte karakterer som «gjorde» skeivt. Det ble dermed et brudd i mitt heteronormative inntak av filmer, litteratur og serier som tidligere var det eneste jeg var kjent med. Jeg kom også over et utdrag fra boka *Hør her 'a!*, hvor hovedkarakteren, hans mor og hans yngre søsken (som enda refereres til som «lillebror» i utdraget) samles for å fortelle faren at «lillebroren» er trans. Den første tanken som slo meg etter å ha kommet over disse tekstene, var at det kunne love godt, læreboka introduserer elevene for personer som bryter med heteronormen. Tekstene så ut til å være i berøring med et slags mangfoldsideal. Etter hvert begynte jeg å stille meg spørrende; hva vil det si at karakterene bryter med heteronormen? Hvordan velger da de andre karakterene, som en kanskje ville sagt velger å følge heteronormen, å gjøre seksualitet og kjønn på? Hva er representasjon, og hva blir da skeiv representasjon? Finnes det god eller dårlig representasjon? Slike spørsmål og flere samlet seg, dannet en nysgjerrighet og et videre grunnlag for min problemstilling.

*Fabel 10* er delt inn i forskjellige deler med kapitler, og bokas forord gir oss et innblikk i hva disse ulike delene inneholder. Første del, «Strategier», gir oss tre kapitler som tar for seg grunnleggende ferdigheter, slik som skriftlig og muntlig kommunikasjon og kritisk lesing, samt et siste kapittel som omhandler forberedelser til eksamen. Neste del, «Språket vårt», handler om skrive tekster med god flyt. Et eget kapittel dedikeres videre til en innføring av språksystemet i nynorsk. «Fortell» handler om skuespill, film, romaner og lyrikk. Her finner man eksempeltekster, teori, oppgaver og øvelser. *Fabel 10*s forord poengterer at elevene her skal skrive egne tekster og reflektere rundt egen læring. I delen «Fordyp deg» skal elevene gå i dybden og utforske språk og litteratur, samt lese tekster «med ulike briller». «Språk og kultur» inneholder kun et kapittel - «Forstå svensk og dansk».

Den siste delen vi møter på i *Fabel 10* er bokas tekstsamling, som inneholder nye og eldre tekster i ulike sjangre. Ifølge bokas forord, vil leseren legge merke til at de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraft og folkehelse og livsmestring har påvirket utvalget av tekster, men at leserne også kan finne tekster med andre temaer. Tekstene skal være plukket ut

i håp om at noen av tekstene skal treffe den enkelte leseren. Boka tilbyr også egne sider med ordforklaringer og ordregister.

Denne studien vil avgrenses til *Fabel 10s* tekstsamling, hvor jeg spesifikt vil se på tekstene og oppgavene tilknyttet tekstene. Med tekstenes oppgaver menes både oppgaver som gis før teksten skal leses, altså «Før du leser»-oppgavene, og de nummererte oppgavene som kommer etter at teksten er lest, bare kalt «Oppgaver». Bilder og andre lignende visuelle uttrykk knyttet til tekstene analyseres nærmere, og blir dermed ikke en del av studien, av den grunn at jeg har blitt nødt til å avgrense ved noen aspekter med hensyn til oppgavens størrelse og omfang. Resten av bokens deler og kapitler vil heller ikke inkluderes i studien. Tekstene skal som nevnt kategoriseres og analyseres i lys av queer-teori, som vil bli presentert i det neste kapitlet.

## 4 Teoretisk fundament

I dette kapitlet vil jeg i første omgang diskutere hvilket syn på litterære verk det er som vil dominere oppgaven. Videre vil jeg problematisere og drøfte bruken av begrepet *performativitet* i forhold til begrepet *representativitet*, og hvordan de benyttes om hverandre i min studie. Det å kategorisere kjønn og seksualitet vil også problematiseres, i og med at det kan stå i veien for potensielt mangfold, men jeg vil her argumentere for hvorfor jeg selv har blitt nødt til å kategorisere identiteter gjennom min oppgave. Til slutt vil jeg gi en kort presentasjon av teoretikere, teorier og begreper som vil være relevante i kategoriseringen og analysen av tekstkorpuset, altså et introduksjon til oppgavens teoretiske grunnlag.

### 4.1 Med hvilket blikk leses tekstene?

Når jeg senere i oppgaven skal gjøre en drøftende og tolkende kategorisering av tekstkorpuset, og senere analysere to av tekstene nærmere, vil det være relevant å spørre selv til hvilket syn på litterære verk det er som dominerer oppgaven, og hvilket blikk tekstene leses med. I denne oppgaven retter jeg meg etter en idé om at litterære tekster er noe som skapes i møtet mellom leseren og teksten, i en retning av resepsjonsteori, men gjerne også en affektteoretisk tilnærming, som deler fellestrekk med resepsjonsteori. Ifølge den tyske resepsjonsforskeren Wolfgang Iser har litterære verk to poler, den artistiske polen og den estetiske polen (1972, s. 279). Den artistiske polen referer til teksten slik forfatteren har skrevet den, mens den estetiske polen refererer til realiseringen av verket i møtet med leseren. Det litterære verket er dermed ikke teksten slik forfatteren skrev den, eller teksten slik leseren realiserer den, men befinner seg et sted mellom disse polene. Den affektteoretiske tilnærminga har som nevnt fellestrekk med resepsjonsteori, men med en større vektlegging av lesing som noe som griper inn i, utfordrer og former livet til leseren slik det utfolder seg gjennom tid (jf. Macé, 2011, referert i Myren-Svelstad, 2020, s. 10). Ifølge Myren-Svelstad problematiserer dette tanken om at litterær lesing skal bidra til å danne eller representere en ferdig identitet, men at vekta snarere ligger på at vi kan utnytte litteraturens inngrep i livet vårt til å stadig være i prosess. Spørsmålet om hvordan litterære tekster kan velges ut, blir slik flyttet bort fra et *ontologisk* og *normativt* felt der en interesserer seg for hva litteratur *er* og hvordan litterær lesing *bør* gå for seg. I stedet blir undersøkingsfeltet *performativt* og *deskriptivt*: Hva *kan* litterære tekster gjøre med oss, og vi med dem (2020, s. 10)?

## 4.2 Drøfting og problematisering av ofte brukte begreper

Jeg vil i det følgende avsnittet diskutere begrepene representativitet og performativitet, som begge benyttes og vektlegges i oppgaven, da særlig i analysedelen, men som muligens kan anses å være dikotomiske. Vi skal senere i kapitlet og resten av studien undersøke Butlers idé om kjønn som performativitet, altså som noe vi «gjør», ikke en indre sannhet vi «er». For begrepet representativitet vil jeg trekke frem Myren-Svelstad sin definisjon:

*«Med representativitet forstår eg eit vurderingskriterium som kviler på ei implisitt dannelsesnorm: Skjønnlitteratur skal presentere lesaren for tekster som representerer ulike samfunnsgrupper, og slik skapa både gjenkjenning for dei som høyrer til den aktuelle gruppa og empatisk forståing hjå dei som ikkje gjer det» (2020, s. 5).*

I min lesing og analyse av tekstkorpuset ønsker jeg å undersøke hvordan karakterene gjør seksualitet og kjønn. Samtidig trekker jeg frem representasjon, det å kunne gjenkjenne seg selv i karakterene og identifisere seg med dem som et viktig aspekt ved lesing av litteratur. Dette kan anses som problematisk, i og med at jeg da selv grupperer og kategoriserer etter identitet på en måte som skurrer i forhold til forestillingen om kjønn som performativitet og ikke-binært. Jeg ønsker likevel ikke å fjerne representativitetsbegrepet fra oppgaven for å oppheve denne spenningen begrepet byr på. Jeg ønsker da heller å sette lys på dette spenningsmomentet, samt argumentere for hvorfor jeg fremdeles synes det er nødvendig at begrepet benyttes og vektlegges. For det første vil jeg argumentere for at det å ikke gruppere etter identitet også kan være problematisk, til tross for at det kan skurre med forståelsen om kjønn som performativitet og ikke-binært. Ved å ikke gruppere risikerer man å viske bort menneskers forskjeller, og dermed også ulike minoritetsgruppers undertrykkelse som har vært basert på disse forskjellene, som for eksempel undertrykkelse basert hudfarge, legning, funksjonsnivå og så videre. For det andre er det ikke noe krav om at lesere og karakterer må være identiske for at leserne skal kunne identifisere seg med teksten. Å holde slike krav vil ifølge Felski være å overse litteraturens evne til å fungere metaforisk (2008, referert i Myren-Svelstad, 2020, s. 9). Som leser kan man like gjerne identifisere seg med det som «gjøres», da gjerne hvordan karakterer gjør kjønn og seksualitet, heller en hva som «er».

Jeg ønsker også å kommentere videre på det å gruppere og kategorisere identiteter, og problematisere det å redusere kjønn og legning til reduktive kategorier som begrenser potensielt

mangfold. Queerforskning oppsto blant annet som et kritisk perspektiv i forhold til subjekt- og identitetsforståelsen i både kjønnsforskningen og homoforskningen, særlig i forhold til effekten av å etablere et forskningsfelt basert på tilsynelatende entydige kategorier som for eksempel «kvinne» eller «homofil». Selve begrepet queer ble tatt i bruk for å åpne kategoriene homofil og lesbisk, og for å inkludere andre, for eksempel transpersoner, heterofile eller bifile, med i en felles kamp mot blant annet konvensjonelle kjønns- og seksualitetsformer og konservativ kjønnspolitikk generelt (Eng, 2006, s. 140). Å bruke ordet «queer», eller på norsk «skeiv», kan dermed gi rom for en oppløsning av kategorien homofil som entydig og klart avgrenset fra heterofil som den motsatte kategorien, eller kategoriene kvinne og mann som to gjensidig utelukkende kategorier som kontrasterer og utfyller hverandre. Med det sagt, blir både legning og kjønn representert som gitte kategorier i lærebøker og læreplaner i skolen, noe jeg derfor også blir nødt til å forholde meg til i min oppgave. På bakgrunn av dette ønsker jeg å forsøke å forholde meg til et inkluderende språk, som til tross for nevnte kategoriseringer gjør at jeg i så stor grad det lar seg gjøre, kan styre unna å styrke en forståelse av «oss» og «dem», en andregjøring av kategorier som skiller seg fra majoriteten. Et slikt inkluderende språk kan være at når man blir nødt til å kategorisere, gjør man det på en slik måte at denne kategorien fremdeles blir en del av «oss», ved å for eksempel si «de av oss som er: lesbiske, samiske, aseksuelle, heterofile, ikke-monogame, osv.».

#### 4.3 En introduksjon til oppgavens teorigrunnlag

Denne oppgaven bygger på teori innenfor feltene queer-teori og kjønnsteori. Jeg ønsker i den forbindelse å gi en kort introduksjon av relevante teoretikere innenfor disse feltene, og hvilke av deres teorier, begreper eller litterære verk det er som blir relevante i den videre kategoriseringen og analysen. Oppgaven vil lene seg på et sosialkonstruktivistisk syn på kjønn, et perspektiv som bygger på at kroppen man er medfødt også forandrer seg gjennom livet ved at den påvirkes av normer, forventninger og muligheter i det samfunnet man lever i. Kjønn er dermed ikke kun biologisk gitt, men også bestemt gjennom sosiale og kulturelle normer og sanksjoner. En motsetning til dette perspektivet på kjønn kalles essensialistisk, som da vil si at en tenker at (nesten) alle kjønnsforskjeller er medfødt (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 59). Ved en sosialkonstruktivistisk forståelse skiller man gjerne mellom begrepene mannlig og kvinnelig på den ene siden for å forklare de biologiske forskjellene, og feminin og maskulin på den andre siden, som da viser til normer, verdier og konvensjoner som er sosialt og kulturelt konstruerte (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 59).



Judith Butlers idé om kjønn som performativitet er en teori jeg gjennomgående vil henviser meg til i oppgaven. Hva denne ideen innebærer utdypes i artikkelen *Imitation and Gender Insubordination* (1993). I ordet performativitet legger Butler det at en «fremfører» noe, eller «gjør» noe; vi oppfører oss og prater på måter som styrker et inntrykk av å «være» en kvinne eller å «være» en mann. I stedet for å se på det å være en kvinne eller det å være en mann som en indre virkelighet, eller som noe som simpelthen er en sannhet om oss, ser Butler på kjønn som et fenomen som stadig produseres og reproduseres. Dermed vil det å si at kjønn er performativt bety at man ikke er et kjønn fra begynnelsen, men at kjønn skapes gjennom det en gjør (Butler via Big Think, 2011). Imitasjon og repetisjon kan en kalle denne produksjonen og reproduksjonen. En imiterer normer som samfunnet og kulturen verdsetter som enten maskuline eller feminine. Gjennom å repetere denne imitasjonen «gjør» man da kjønn.

En annen teoretiker som vil henvises til i oppgaven er den franske filosofen Simone de Beauvoir. Allerede i 1949 utga hun boka *The second sex (Le deuxième sexe)*, som enda den dag i dag knyttes til feministisk tenkning og aktivisme. I boka beskriver Beauvoir blant annet hvordan «kvinne» er en rolle som mennesker av hunkjønn blir presset inn i, hvordan menn plasserer seg som Selvet og kvinnen som den Andre, og hvordan kvinnen dermed står under mannen i status (Beauvoir, 1956). Dette understrekes gjennom bokas gjerne mest kjente sitat: «One is not born a woman, but rather becomes, a woman» (s. 273). Jeg kommer også til å lene meg på teori fra Eve Kosofsky Sedgwick, som blant annet har gitt ut verkene *Between Men*, i 1985 og *Epistemology of the Closet*, i 1990. Begge verkene har hatt stor innflytelse innenfor feltet queer-teori, og vil benyttes i oppgaven.

R.W. Connell, en av de mest innflytelsesrike forskerne på maskulinitet, har skrevet boka *Masculinities*, som også vil benyttes i oppgaven. Der beskriver hun blant annet begrepet hegemonisk maskulinitet, som defineres slik:

*Hegemonic masculinity can be defined as the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the problem of the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women* (2005, s. 77).

Definisjonen viser til en rekke praksiser som fortsatt gjør det mulig for menn å være overordnede og kvinner å være underdanige i samfunnet, men også til ulike praksiser som gjør at menn kan være overordnede og underdanige hverandre. Innen maskulinitetsforskning, vil også verket *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity* (1998) av den tysk-amerikanske historikeren George L. Mosse benyttes.

I denne korte introduksjonen har jeg forsøkt å gi en indikasjon på hvilken teori det er som vil vektlegges i oppgaven, men også annen teori vil benyttes. Videre vil det teoretiske grunnlaget arbeides inn i kategoriseringen og analysen av tekstkorpuset, for å støtte opp om mine egne tolkninger.

## 5 Kategorisering og analyse

Vi beveger oss nå over i oppgavens kategorisering og analyse av tekstkorpuset. I første omgang vil jeg gi en parafrase av tekstkorpuset, for å gi leseren et overblikk av hvilke tekster som finnes her. I *Fabel 10s* tekstsamling møter man på 41 varierte tekster, både når det gjelder sjanger, lengde, temaer og problematikker. Tekstsamlingen strekker seg fra side 308 til 441, med et sidespenn på 133 sider, og gir oss dermed et omfattende tekstkorpus. Parafasene som gis vil dermed gi et overordnet bilde av *Fabel 10s* tekstsamling, hvor jeg blant annet vil fortelle litt om hvilke sjangre, temaer og problematikker tekstene representerer. Deretter vil jeg kategorisere tekstkorpuset. Jeg vil først presentere to tabeller. I den første tabellen har jeg i korte trekk, forsøkt å kategorisere hvilke representasjoner av seksualitet og kjønn det er som er fremtredende i tekstsamlingen. Her vil hver tekst kort presenteres med hvilke tematikker vi møter, før mine egne observasjoner knyttet til kjønn og seksualitet forklares. Neste tabell viser til antall forekomster av representasjoner i tekstkorpuset. Videre i kategoriseringen vil jeg inngå i en analytisk drøfting av tekstkorpuset, hvor fokuset vil være på å kategorisere hvilke identiteter knyttet til kjønn og seksualitet det er som representeres i tekstsamlingen. Jeg kommer også til å undersøke hvilke identiteter som faller bort, altså hvilke som ikke representeres. Møter vi et kjønn- og seksualitetsmangfoldig tekstkorpus, eller viser det seg å være heteronormativt? Avslutningsvis beveger jeg meg mot en mer spisset analyse, med hovedfokus på to tekster fra tekstsamlingen som etter første øyekast kan se ut til å berøre mangfoldsidealet som «Kunnskapsløftet 20» løfter frem.

### 5.1 En parafrase av tekstkorpuset

I de 41 tekstene fra tekstsamlingen finner man noveller, utdrag fra romaner, leserinnlegg, tegneserier, dikt, scener fra skuespill, artikler, intervju og flere sjangrer. Tekstsamlingen kan beskrives som tilsynelatende mangfoldig og inkluderende, blant annet fordi vi møter flere tekster som tematiserer fremmedfrykt og rasisme, og forebyggingen av slikt. *Fabel 10* inneholder et utdrag fra romanen *The Hate U Give* av Angie Thomas (s. 366), hvor «før du leser»-oppgavene stiller spørsmål rundt George Floyd-saken og Black Lives Matter-kampanjen, og trekker det videre til om det finnes rasisme i Norge. Senere i tekstsamlingen leses teksten *Bunad 1* (s. 404), som kan anses som en slags selvbiografi av Camara Lundestad Joof. Der beskriver hun rasismen og fremmedfrykten hun selv har møtt og følt på i Norge.

Tekstsamlingen representerer også utvalgte samiske perspektiver, gjennom to samiske dikt og et intervju med tre unge samer. Oppgavene tilknyttet disse tekstene dreier seg blant annet om den samiske kulturarven, stolthet, identitet, fordommer og fornorskningsprosessen. Gjennom intervjuet *Stolt av det samiske* av Ingvild Vik (s. 318) av de tre ungdommene blir man gjort kjent med at de enda opplever diskriminering i Norge den dag i dag, men at flere samiske ungdommer viser stolthet over sin identitet, til tross for motgangen de kan møte. Det er svært viktig at slike problematikker blir belyst, heller enn at de blir skjøvet under teppet. Ifølge Sanders og Mathis kan det å inkludere mangfoldig litteratur uten å diskutere problematikker ulike minoriteter har opplevd og enda opplever, resultere i en enda større marginalisering av elever fra denne minoritetsgruppa (2013, s. 2). Derfor er det grunnleggende at tekster fra marginaliserte grupper eller minoriteter ikke bare inkluderes, men at de også samtales om og reflekteres rundt.

Det finnes videre flere tekster som kan knyttes til miljøaspektet, herunder et utdrag fra klimadokumentaren *Før øya synker* av Teresa Grøtan (s. 423), og et utdrag fra den dystopiske fiksjonen *Blå* av Maja Lunde (s. 341). Her stilles det blant annet spørsmål rundt klima og klimakrisen. Disse tekstene kan klart knyttes til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Teksten *Blå* gir oss også et innblikk i flyktningperspektivet, noe også utdraget fra teksten *De som ikke finnes* av Simon Stranger (s. 349) belyser. «Før du leser»-oppgavene vil her at elevene skal diskutere begrepene papirløs og tvangsreturnert, og reflektere om hvorvidt de synes at Norge tar i mot flyktninger på en god måte. Tekstsamlingen byr videre på ulike tematikker og problematikker som gjerne kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som tekster om ensomhet, det å bli sett, sorg knyttet til død, barndom, det å vokse opp og det å håndtere ydmykelse. Jeg ble positivt overrasket da jeg også så noen tekster knyttet til det å leve med en funksjonsnedsetting eller sykdom, som blant annet utdraget fra selvbiografien *Jeg lever et liv som ligner deres* av Jan Grue (s. 400) løfter frem. Her forteller han om sitt liv med en muskelsykdom som gjør at han blir låst til en rullestol resten av livet. Oppgavene knyttet til denne teksten omhandler hva det vil si å være «normal», og hvordan elevene kan skape «et varmere samfunn».

Som jeg tidligere har nevnt, er tekstkorpuset tilsynelatende variert, mangfoldig og flerkulturelt. Dette kommer til syne i tekstkorpuset gjennom representasjoner av ulike minoriteter, slik som samer, funksjonsnedsatte, flyktninger, innvandrere og personer som gjør skeivt, for å nevne noen. Representasjon i litteratur er viktig for elevene i en alder hvor de selv prøver å finne og

utvikle sin identitet. Noe forskning peker på at om elever ikke finner seg selv gjenspeilet i bøker eller tekster de leser, eller at det de leser som gjenspeiler dem blir omgjort til noe negativt, latterliggjort eller forvrengt, lærer de hvordan samfunnet de er en del av fortsetter å marginalisere og diskriminere dem. For elever som tilhører dominante sosiale grupper, som alltid har funnet seg selv gjenspeilet i litteraturen, vil det for disse også være positivt å kunne møte en mangfoldig realitet i tekstene som leses (Bishop, 1990). Hvis de kun møter seg selv i litteraturen, vil de ifølge Bishop til slutt se seg selv og sin kultur og levemåte som overlegen og den «eneste» riktige. Mangfoldig representasjon er derfor ikke bare viktig for minoritetene selv, men også majoriteten, for å kunne skape et inkluderende klasserom og samfunn. Men hvilke representasjoner av kjønn og seksualitet finner man i *Fabel 10s* tekstsamling? Dette vil jeg nå ta for meg i kategoriseringen av tekstkorpuset.

## 5.2 Kjønn og seksualitet i *Fabel 10s* tekstsamling – en kategorisering av tekstkorpuset

Tabell 1

\*Noen ruter er bevisst utelatt.

Tittel – forfatter	Sjanger/hva seg/tematikk/fokus	utspiller	Representasjoner av kjønn og seksualitet
Historien om litteraturen – u.f. s. 310	Tidslinje over litterære trekk, tekster og forfattere.		Overrepresentasjon av mannlige forfattere, av 23 forfattere som presenteres er kun fem kvinner.
Romeo og Julie – William Shakespeare s. 320	Dramasjanger. «balkongscenen», kjærlighetserklæring.	Manus fra en	Kjærlighetserklæring mellom mann og kvinne.
En folkefiende – Henrik Ibsen s. 324	Dramasjanger. badeanlegg er «forgiftet». Miljø, skjule forurensing mot økonomisk vinning.	Manus, byens	Doctor Stockmann og Fru Stockmann, gift og med barn. Doctor Stockmann er familiens overordnede.
Regn – Torborg Nedreaas s. 329	Utdrag fra en oppvekstroman. Herdis går ensom rundt i regnet og prøver å finne noen hun kan være med.		Konflikt mellom ektemann og kone.
Alt blir som før – Ari Behn s. 335	Novelle om en sorgprosess etter en alvorlig hendelse.		Kone og mann, kan tolkes som at de har vært foreldre men at de har mistet et barn i en ulykke.
Mannen som elsket Yngve – Tore Renberg s. 336	Romanutdrag. Jarle besøker Yngve. Forelskelse, komme ut av skapet.		Mann som elsker mann Yngves foreldre: omsorgsfull mor, fraværende far.
Blå – Maja Lunde s. 341	Romanutdrag. David, med datteren Lou, er klimaflyktning året 2041. Miljø og klima.		David har kone og barn. David virker trygg i rollen som oppdrager.
De som ikke finnes – Simon Stranger s. 349	Romanutdrag. Emilie fra Norge som hovedperson i en flyktninghistorie.		Kvinnelig protagonist. Kjærlighetsforhold mellom Emilie og Samuel. Emilie sliter med eget selvbilde
Alle utlendinger har lukka gardiner – Maria Navarro Skaranger s. 353	To romanutdrag, et om en hendelse hvor læreren Frode blir mobba ut av jobben, et hvor Mariana møter Mu2 på Jokern.		Frode, identifiserer seg selv som homofil. Maskulinitetsjag i guttegjengen. Tenåringsforelskelse, Mariana er forelsket i Mu2.

Hør her'a! – Gulraiz Sharif s. 355	Romanutdrag. Mahmoud og moren skal fortelle faren at Ali ikke føler seg som en gutt.	Ali omtales fremdeles som «han», «sønn» og «lillebror». Faren kommer med direkte transfbiske utsagn. Moren som omsorgsperson.
Aleksander den store – Peter Strassegger s. 359	Romanutdrag. Aleksander tar hevn ved å sloss med skolens bølle David, og river med et uhell ut Davids øye.	Vold blant tenåringsgutter. Faren er emosjonell støtte for Aleksander. Moren er mer fraværende emosjonelt.
Påstander om meg i tilfeldig rekkefølge – Liv Marit Weberg s. 363	Romanutdrag. Weifa har ikke bunad, men sitter på 17.mai med resten av vennene som har bunad.	Materialistisk press mellom jentene. Jentene diskuterer at de ønsker å være sexy i bryllup om et potensielt «hook up» skal skje.
The Hate U Give – Angie Thomas s. 366	Romanutdrag. Black Lives Matter. Starr og Khalil havner i en konflikt med politiet.	Faren tar praten om hvordan Starr skal handle hvis hun blir stoppet av politiet. Moren tar praten om «blomstene og biene». Starr sammenligner kroppen sin med jentene i klassen.
Galderstjerna – Asbjørn Rydland s. 369	Romanutdrag. Fantasy, Eirik får en uinvitert gjest på gården.	Eirik bor sammen med mor og far. Mannlig protagonist.
Sabotør – John S. Jamtli s. 372	Tegneserie om Vidkun Quislings statskupp og kampene om Narvik.	«Macho» stemning blant soldatene, men vi ser også at soldatene opplever emosjonelle øyeblikk når venner dør. Får ikke et innblikk i kvinners rolle i krigen.
Fortellinger fra indre by – Shaun Tan s. 378	Bildebok, to utdrag med tilhørende bilder. Om respekt for alt liv på jord, dyrelivet.	
Nemi – Lise Myhre s. 384	Tegneseriestripe om skjønnhetspress.	En kvinne leser om skjønnhetsidealer. Kvinnen er selv påvirket av et skjønnhetspress.
Pap – Bent Haller s. 386	Novelle. Et uhell har skjedd, Aksel har trolig druknet i elven, men det diskuteres om det i det hele tatt var et uhell eller ikke.	
Mig äger ingen – Åsa Linderborg s. 387	Romanutdrag. Lisa og faren handler inn og pynter til jul, og leseren får innblikk i at faren gjerne sliter med både økonomi og alkoholproblemer.	Lisa bor alene hos pappa. Lisas mor og far er separert.
Barndom – Yahya Hassan s. 390	Dikt om en voldshendelse i eget hjem.	En far utøver vold mot sine fem barn. Mor er til stede i diktet men griper ikke inn, kommer ikke direkte frem hvorfor, kan tolkes forskjellig.
Cykelstyret – Nordahl Grieg s. 391	Dikt, om gutter som sjekker opp jenter. Kjærlighetsdikt.	Kjærlighetsdikt mellom gutt og jente. Gutten initierer.
Gutta – Lars Saabye Christensen s. 392	Dikt om «å vokse opp». En barndom som har tatt slutt.	Typiske karaktertrekk som kan tolkes som maskuline tildeles de ulike guttene som nevnes i diktet.
Epilog – Rawdna Carita Eira s. 394	Dikt om samisk kultur og natur.	
Språket – Hege Siri s. 395	Dikt om konsekvensene av fornorskingspolitikken.	Hege Siri henviser seg til kjønnete ord som «mor», «min mors mor», «far», «min fars far» og «datter» i diktet.
Hvorfor er jeg så trist når jeg er så søt – Ingvild Lothe s. 396	Dikt om «å vokse opp». En barndom som har tatt slutt.	
Flytt deg litt da – Marit Tusvik s. 397	Dikt om å «ta plass».	
Ikkje ver redd sånne som meg – Sumaya Jirde Ali s. 398	Utdrag fra en selvbiografisk bok. Sumaya forteller om hennes opplevelse av 22. juli som innvandrer.	Gjennom utdraget nevnes «mor» men ikke en annen forelder. Kan det tyde på at «mor» er alenemor?

Melanin hvitere enn blekemiddel – Sumaya Jirde Ali s. 399	Dikt om det å være innvandrere i Norge. Om å ikke føle tilhørighet til noen kulturer.	Bruker begrepet «burkakjerringa», ett skjellsord ladet med holdninger knyttet til både kjønn og kultur. Interseksjonell diskriminering.
Jeg lever et liv som ligner deres – Jan Grue s. 400	Utdrag fra en selvbiografisk bok. I lys av egne erfaringer problematiserer Grue det å tilhøre et samfunn som ikke er tilpasset de av oss med funksjonsnedsettelse.	Grue har selv fått seg kone og en sønn da han skriver om sitt liv.
Bunad 1 – Camara Lundestad Joof s. 404	Utdrag fra en selvbiografisk bok. Camara forteller om når hun som seksåring opplevde rasisme i Norge.	To tilfeldige kvinner utøver vold mot Camara som seksåring, rasistisk motiv.
Småord skaper trøbbel i dansk-norsk ekteskap – Randi Lillealtern s. 406	Intervju, ord skaper forvirring blant det dansk-norske ekteskapet.	Ekteskap mellom norske Hanne og danske Jimmi.
Å gjøre feil foran andre – ydmykelse – Vera Micaelsen s. 408	Utdrag fra en bok om følelser. Ydmykelse, hva er det og hvordan stå i det.	Teksten ber elevene se for seg et hypotetisk tilfelle hvor deres «mamma og pappa» er stolte av dem.
Foreldre – Ragnar Hovland s. 414	Utdrag fra en erfaringsbasert, humoristisk oppslagsbok. Om foreldre.	Teksten bruker ingen kjønnete begreper som «mor» og «far» når det prates om foreldre.
Forelsking – Ragnar Hovland s. 415	Utdrag fra en erfaringsbasert, humoristisk oppslagsbok. Om forelskelse.	Teksten bruker ikke kjønnete begreper for å beskrive kjærlighet. Representasjon av aromantiske, men fremmer en norm om at det er ønskelig å bli forelsket.
Fotballmamma – Gerd Stolsmo s. 416	Utdrag fra en biografisk bok. Mamma Gerd forteller hvordan Ada måtte kjempe for å kunne spille med guttene. Feministisk.	Ada må bevise seg ovenfor guttene som god nok i fotball, kan leses problematisk.
Stolt av det samiske – Ingvild Vik s. 418	Intervju. Tre ungdommer forteller om fordommer de møter ved å være samiske.	
Før øya synker – Kiribati – Teresa Grøtan s. 423	Utdrag fra en klimadokumentar. Teresa besøker en øy som sannsynligvis vil bli ubeboelig om noen år pga. klimaendringene.	Taruru har en mor og far som bor sammen. Ruatu bor sammen med moren hos tanten, faren forlot dem da Ruatu var ett år gammel.
På vegne av venner – Kristoffer Schau s. 432	Essay. Schau bestemmer seg for å gå i begravelse som arrangeres av det offentlige. Utdrag fra hans første begravelse.	Kvinnelig prest, blir beskrevet som «meget pen» av forfatteren.
Birgit viste meg at det finnes flere muligheter enn begrensninger – Philip Raabe s. 436	Leserinnlegg. Philip forteller hva han lærte av å danse med Birgit i TV 2s skal vi danse, seriens første deltager med rullestol.	En mann som uttrykker admirasjon for en kvinne.
Å finne en som forstår – Sara Wahlquist Skurdal og Thea Marie Dalen s. 438	Leserinnlegg. Sara og Thea forteller om vennskapet de fant da de begge gikk gjennom kreftbehandling.	
Yrket mitt: Martin (24) er feiarlærling – Bente Kjøllesdal s. 440	Intervju. Martin forteller om hvordan det er å være feiarlærling.	Brødrene Martin og Tommy er begge feiere, inspirert av moren Janne, som i 1989 ble ansatt som en av de første kvinnelige feiarlærlingene noensinne på Bergen brannstasjon.

Tabell 2

Representasjon	Forekommer i antall tekster av tekstkorpuset (bestående av 41 tekster)
Mannlige protagonister (blant 21 tekster med klare protagonister: romanutdrag, noveller, tegneserier, (selv)biografiske romanutdrag)	11
Kvinnelige protagonister (blant 21 tekster med klare protagonister: romanutdrag, noveller, tegneserier, (selv)biografiske romanutdrag)	10
Mannlige forfattere	19
Kvinnelige forfattere	21
Heteronormative familiekonstellasjoner (mor og far som bor sammen med barn).	14
Familiekonstellasjoner med aleneforeldre	2
Familiekonstellasjoner med likekjønnede foreldre	0
Tekster hvor kvinner som elsker kvinner er representert	0
Tekster hvor menn som elsker menn er representert	2
Tilsynelatende heterofile parrelasjoner/forelskelser	20
Karakterer som identifiserer seg som et annet kjønn enn det de ble tildelt ved fødsel	1

I *Fabel 10s* tekstsamling finner vi tre tekster der man møter karakterer som man kan si gjør kjønn eller seksualitet «skeivt», som gjerne kalles «LHBTQ-litteraturen» i tekstkorpuset, til tross for at en gjerne også kunne utført skeive lesninger av karakterer i resten av tekstkorpuset. Av disse finner man *Mannen som elsket Yngve*, *Alle utlendinger har lukka gardiner* og *Hør her'a!*, som jeg skal se nærmere på utover kategoriseringen og analysen. Samtidig finner man 20 tekster gjennom tekstsamlingen, altså nesten halvparten av tekstene, som direkte eller indirekte introduserer oss for romantiske relasjoner mellom en mann og en kvinne. Her har jeg ikke tatt i betraktning at noen av partene i forholdet kan identifisere seg som noe annet enn heterofil, for eksempel som bi- eller panfile, at de kan forelske seg i flere enn ett kjønn. Fokuset er her heller på parrelasjonen som blir presentert i teksten, ved konstellasjonene han/hun sammen, eller ved bruk av ord som mann og kvinne, jente og gutt, mor og far, bestemor og bestefar, mann og kone – som inngår (eller ønsker å inngå) i et romantisk forhold. Uten om disse møter man Jarle, som opplever noe som kan se ut som hans første forelskelse i en person av samme kjønn, og Frode, «homolærern», som åpent forteller elevene at han er homofil, men også i *Mannen som elsket Yngve* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* møter vi parrelasjoner



mellom mann og kvinne. Kvinner som elsker kvinner mister dermed muligheten til å føle seg direkte representert i denne tekstsamlingen. Det er vanskelig å si noe om hvorfor dette valget om utelatelse har blitt tatt av forfatterne, og om det er bevisst eller ikke. Det kan spekuleres i om at det for noen, gjerne heterofile menn, kan være «lettere» å tolerere og akseptere kvinner som elsker kvinner. Dette på bakgrunn av at det muligens ikke føles like truende vedrørende ens maskulinitet på samme måte som menn som elsker menn gjør. Dermed oppleves det kanskje ikke som like viktig å fremme aksept rundt tematikken, fordi kvinner som elsker kvinner kan oppleves som mer akseptert. Denne «aksepten» av kvinner som elsker kvinner har likevel klare baksider, eksempelvis i hvordan klare homonegativistiske utsagn og handlinger ofte inntar en ny form, da blant annet gjennom objektivisering, seksualisering og fetisjering. Begrepet «homonegativisme» vil fra her og utover resten av studien benyttes som en erstatning for det dagligdagse begrepet «homofobi». Dette valget er blitt gjort fordi suffikset «fobi» henviser seg til en form for frykt, som på et vis også gjør utøveren av homonegativistiske handlinger og ytringer til et offer (jf. Røthing, 2007).

I tekstene *Forelsking* (s. 415) og *Foreldre* (s. 414) av Ragnar Hovland, begge fra «Verdt å vite (trur eg)» (2002), er ikke kjønn eller pronomen nevnt, til tross for at flere kan ha heteronormative assosiasjoner til både begrepet *Forelsking* og *Foreldre*. Ved å ikke bruke parrelasjoner som for eksempel «mor» og «far», «mann» og «kvinne» eller «gutt» og «jente» sammen, kan elevene velge å tolke disse tekstene slik de selv ønsker, alt etter hva som passer dem og deres virkelighet. Hvem som helst kan da identifisere seg med temaene som blir tatt opp, uansett hvordan de velger å identifisere seg selv. Uttrykket «ingen nevnt, ingen glemt» kan være en fin måte å tenke på det. Teksten «Forelsking» kan også se til å åpne opp for en representasjon av de av oss som identifiserer oss som aromantiske, altså at man sjelden eller aldri opplever romantisk tiltrekning. Likevel nærmest fremmer forfatteren det å forelske seg som en ønsket norm blant mennesker: «Det er sikkert muleg å gå gjennom livet utan å forelske seg, ja, det må kunne gå ann. Men det er vel ingen som eigentlig ønsker det». Forfatteren åpner her opp for at personer kan være aromantiske, men om det er en ønsket måte å «leve på», blir her en annen sak. Dermed kan de av oss som er aromantiske, til tross for å føle seg representert, føle at denne typen representasjon virker mot sin hensikt, ved at den heller fremmedgjør aromantikk. Et slikt perspektiv kan få de av oss som er aromantiske til å føle at deres måte å gjøre (eller ikke gjøre) seksualitet på er mindre verdsatt i samfunnet, og mindre «normalt».

I tekstkorpuset er representasjonen av tilsynelatende heterofile personer og levemåter desidert størst. Det betyr dermed ikke at det å være heterofil er heteronormativt i seg selv, og at tekstkorpuset dermed automatisk kan sies å være heteronormativt. Det kan beskrives som heteronormativt ved at det er få av disse tilsynelatende cis- og heterofile karakterene som bryter noe særlig med heteronormative levemåter. Det finnes eksempelvis lite representasjon av karakterer som bryter med den heteronormative kjernefamilien. Enkelte karakterer lever alene med enten mor eller far, som i for eksempel *Mig äger ingen* av Åsa Linderborg (s. 387) og *Før øya synker – Kiribati* av Teresa Grøtan (s. 423), men noen andre særlige brudd på normen møter vi ikke. Man finner ingen karakterer med to mødre eller to fedre, eller par som er frivillig barnløse. Monogame parrelasjoner er også overrepresentert, det finnes ingen tegn til at noen av karakterene lever i polyamorøse eller ikke-monogame forhold. I teksten *Å gjøre feil foran andre – ydmykelse* (s. 408) av Vera Micaelsen blir leseren bedt om å forestille seg en hypotetisk, oppdiktet situasjon. Du som leser skal forestille deg at du har laget en plakate til et skoleprosjekt som du er så stolt over. Teksten henviser så til at du skal innbille deg at foreldrene dine er så stolte av plakaten du har laget, og legger det frem slik: «Mamma og pappa viste den fram til naboen da han kom på besøk, og alle syntes den var helt fantastisk». Dermed gjør forfatteren en antagelse om at leseren av teksten både har en mor og en far, og at dette er leserens foreldre. Det er selvsagt at ikke alle elever vil kunne kjenne seg igjen i denne konstruerte virkeligheten.

Karakterer som utfører store brudd på kjønnede normer er svært sjeldent representert i tekstsamlingen. Det største «bruddet» kan en gjerne si skjer i utdraget *Hør her'a!* (s. 355), hvor vi møter Ali, som enda i utdraget refereres til som «lillebror», «sønn» og «han», til tross for at fortelleren Mahmoud erkjenner at Ali er trans. Måten Mahmoud velger å legge frem at Ali er trans på er likevel problematisk: «Om hvordan han føler seg, hvordan egentlig liker å kle seg, at han synes gutteklær føles ikke riktig for han. Pluss hva han kjenner inne i kroppen sin». I utdraget får vi vite lite om hvordan Ali gjør kjønn, ved unntak av at hen ikke liker å gå i gutteklær og at hen liker å spille feminine spill på tableten. Vi får i stedet heller vite mye om hvordan familien reagerer på hvordan Ali gjør kjønn. Vi møter blant annet en støttende bror, til tross for at han muligens enda ikke har pratet med Ali om hvordan hen ønsker å refereres til, men som fremdeles stiller opp for sitt søsken. Også moren viser støtte og erkjennelse, både før og etter konflikten som bryter ut da de forteller faren om hvordan Ali føler seg, men også hun forholder seg til Alis tidligere pronomen og familieord, slik som i følgende sitat: «Ali, slå av tableten, kom hit, sønn». På den andre siden av konflikten har vi faren, en mer tradisjonell og konservativ mann. Han fordømmer sterkt Ali da hen «kommer ut» som trans, og svarer med

ulike transfobiske utsagn og angrep mot Ali og de som støtter hen: «Føler seg som ... bakwaas! Født i feil ... bakwaas! Denne sykdommen skal du få ut av han! Vi skal ikke ha et sånt forvirra barn!». Oppgavene knyttet til utdraget mislykkes i å problematisere disse transnegativistiske utsagnene, noe som også gjentas i teksten *Alle utlendinger har lukka gardiner*, hvor homonegativistiske uttrykk og handlinger tas i bruk av tenåringer. Jeg vil senere i analysen drøfte hvorfor det kan være problematisk å inkludere tekster med trans- og homonegativistiske utsagn og handlinger uten å problematisere disse utsagnene eller handlingene.

Til bruk i undervisning mener jeg også at forfatterne av *Fabel 10* har gjort en feil ved å inkludere en tekst hvor en transpersons pronomen ikke respekteres, hverken av karakterer som støtter eller er i mot Alis måte å gjøre kjønn på, i hvert fall når dette ikke problematiseres i oppgavene knyttet til teksten. Ved at både Mahmoud og mamma enda bruker maskuline pronomen og familiebegreper om Ali uten at dette problematiseres noe videre, går det frem som et dårlig eksempel for elever. Det forteller elever at miskjønnning ikke er noe farlig, altså at det å bruke termer som refererer til det kjønn transpersoner var tildelt ved fødsel som de ikke identifiserer seg selv med lenger, er greit, til tross for at det er direkte diskriminerende. På samme måte velger også forfatterne av læreboka å referere til Ali som «lillebror» i tekstens oppgaver, hvor de også referer til det at Ali er trans som at hen «føler seg utilpass i egen kropp». Jeg ønsker å problematisere bruken av slike uttrykk som «føler seg utilpass i egen kropp» og «født i feil kropp». Uttrykkene er problematiske i og med at de insinuerer at kjønn kun er kroppslig, og for å kunne «bli det ønskede kjønn» må en gå gjennom kjønnsbekreftende behandling. Dette tillegger alle de av oss som er trans et press om at den eneste måten å være kjønn på handler om å ha de «riktige» kroppsdelenene, og å se ut på en bestemt måte. Dette stemmer ikke overens med virkeligheten; langt i fra alle transpersoner ønsker å gå gjennom kjønnsbekreftende behandling, og skal heller ikke måtte gjøre det for å kunne forsvare seg selv og sin kjønnsidentitet.

Selv velger jeg å referere til Ali ved å bruke pronomenet hen. Dette valget tar jeg i og med at det i utdraget ikke direkte kommer frem at Ali føler seg som en jente, men heller at hen ikke føler seg som en gutt. Alle utsagn i teksten om hva Ali «er» kommer også fra alle andre enn hen selv. Det vil i den tilknytning bli feil av meg å bidra til denne videre kategoriseringen, uten at Ali selv har puttet seg i en kategori, noe han ikke nødvendigvis er nødt til heller. Fra utdraget kan vi ikke konkludere med hva Ali identifiserer seg som, om det er jente, ikke-binær, hverken gutt eller jente, eller noe annet. Likevel er jeg ikke helt fremmed for å kategorisere Ali, ettersom

at jeg selv velger å putte hen i kategorien «trans». Dette gjør jeg fordi at «trans» er et samlebegrep for personer som identifiserer seg som noe annet enn det kjønn de ble tildelt ved fødsel (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020). Det er i den sammenheng en mer åpen kategori enn eksempelvis kategoriene «kvinne» eller «mann». I resten av tekstkorpuset ser man ingen flere direkte representasjoner for de av oss som er trans, for eksempel personer som identifiserer seg som ikke binære, personer som identifiserer seg som det motsatte av det kjønn de ble tildelt ved fødsel, personer som ikke identifiserer seg som hverken mann eller kvinne eller annet. Det er med andre ord mangel på karakterer som bryter med kjønne normer og kjønnsroller utenfor den heteronormative rammen.

Tekstkorpuset introduserer imidlertid flere karakterer som møter forventningene knyttet til tradisjonelle kjønne normer og kjønnsroller. I tekstkorpuset møter man også kjønne stereotypier, da blant annet usikre jenter som sliter med skjønnhetspress. I tegneseriestripa *Nemi* av Lise Myhre (s. 384) sitter en kvinne som har gjennomgått tydelige plastiske operasjoner i form av restylane i leppene og silikon i brystene, og leser i et magasin om historiske skjønnhetsidealer, som fotbinding, strekking av hals og bruk av korsett, mens hun «priser seg lykkelig over at det ikke er sånn lenger». Til tross for viktigheten av det å prate om skjønnhetspress, vil jeg selv påpeke at denne tegneseriestripa virker mot sin hensikt. Den kan forstås som et hån mot kvinner som lar seg påvirke av skjønnhetspresset i dag, i og med at den fremstiller kvinnen som totalt uvitende om hennes egen streben etter et skjønnhetsideal. Kvinnen fremstilles som «for dum» til å komme seg ut av dette skjønnhetspresset, til tross for at det er et mye mer komplekst tema enn som så. I en kapitalistisk verden som tjener penger på menneskers usikkerhet, og belønner de som faller innenfor kategorien «vakker», kommer man seg ikke unna skjønnhets- og kroppspresset ved å bare innse og bekrefte overfor seg selv at det finnes. Heldigvis er oppgavene knyttet til tegneserien hakket mer kritiske, og ber elevene diskutere i klassen spørsmål som blant annet: «Er det bare jenter som føler på utseendepress?» «Hvem skaper presset?» og «Hvordan kan vi dempe denne typen press?».

For kvinnen i tegneseriestripa kan det å gjennomgå disse operasjonene og inngrepene også være for å bekrefte sitt eget kjønnsuttrykk. Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen argumenterer for at i stedet for å se på de kjønnsbekreftende behandlingene som noen transpersoner velger å gå i gjennom som noe annerledes fra det mange av oss driver med, kan man heller se på kjønnsbekreftende behandling som et ytterpunkt på en linje med glidende overganger (2010, s. 48). Slik kvinnen i tegneseriestripa velger å gjennomgå plastiske

operasjoner og inngrep, eller det å bare benytte seg av sminke, kan man si at også er former for kjønnsbekreftende (be)handlinger. Ved en slik tankegang utfordrer og nyanserer man tradisjonelle og ekskluderende forestillinger av kjønn (Røthing & Svendsen, 2010, s. 48). Sett i lys av Butlers idé om kjønn som performativitet, kan en gjerne si at kvinnen i tegneseriestripa imiterer kjønn, da sin egen forståelse av det å være kvinne. Hennes forståelse av å være en kvinne har med stor sannsynlighet blitt påvirket av samfunnets forståelse av kjønn, og hva samfunnet fremmer som feminint og maskulint, eller det å «være» mann og kvinne. Også skjønnhetspresset i samfunnet er preget av en sterk kjønning. Man kan se ulike praksiser for hva som anses som vakkert og ønsket blant menn og kvinner. Ifølge Butler «fremfører» man kjønn. Om man skal fremføre noe, er det dermed rimelig at en også vil prøve å imitere et ytre som stemmer overens med det som skal fremføres. Butler referer til Esther Newton, som bruker kunstformen drag til å eksemplifisere den dagligdagse måten av hvordan kjønn blir anerkjent, teatralisert, brukt og gjort. Dette impliserer at alle måter å gjøre kjønn på er en form for etterligning og tilnærming (1972, referert i Butler, 1993, s. 112–113). Drag er ikke å «ta på seg» et kjønn som tilhører en annen gruppe, altså en slags appropriasjon eller ekspropriasjon av et kjønn som egentlig tilhører det biologiske; det ikke er slik at «menn» er de rettmessige eierne av alt «maskulint» og «kvinner» av alt «feminint». Det finnes ikke et opprinnelig kjønn etter Butlers mening (1993, s. 113). En stor del av drag går ut på å nytte seg av ytre effekter, for eksempel klær, sminke, parykker, puter, proteser og mer for å fremme et kjønnsuttrykk. Dette er noe mennesker gjør til hverdags, slik man kan se karakteren i tegneseriestripa gjør, og som man også kan se i oss selv.

I *De som ikke finnes* (s. 349) hjelper protagonisten Emilie en gjeng med flyktninger å komme seg i land og i skjul fra politiet da de ankommer kysten til Gran Canaria i en fiskebåt. Hjemme fra ferien hennes, i Norge, fortsetter hverdagen hennes, hvor spiseforstyrrelsen hennes tar opp store deler av hverdagen: «Hun gikk i terapisaamtaler om spiseproblemene hun hadde på den tiden, fikk hjelp til å se seg selv utenfra, og etter hvert som ukene ble til måneder, og vinter ble til sommer, ble hun gradvis bedre». I utdraget fra *The Hate U Give* (s. 366) forteller hovedkarakteren Starr følgende: «Mens alle de andre jentene fikk pupper mellom sjette og sjuende klasse, var jeg like flat foran som bak.» Kroppspress og spiseforstyrrelser er alvorlige tema som burde prates om, og det å skape samtaler om disse tematikkene gjennom litteratur kan være viktig i forebyggingen av slike problemer. Det kan imidlertid fremstå som at usikkerhet, selvhat og problemer rundt egen kropp etter hvert har blitt typiske «personlighetstrekk» som tilegnes kvinner i litteraturen. Til tross for viktigheten av å

representere disse tematikkene, tror jeg også det kan ha en bakside om hver eneste kvinne elevene møter i litteraturen sliter med de samme problemene. Det kan gjerne skape en slags forståelse eller norm om at det er slik det er å «være en kvinne», da er man usikker på seg selv. Det demper gjerne også alvorligheten av tematikken, i og med at «alle kvinner har det slik», det har blitt den nye normen. Som ung leser møtte jeg sjelden kvinner eller jenter i ungdomslitteraturen som var fornøyde med seg selv, og gjerne enda sjeldnere var fornøyde med seg selv før en mann, gjerne av romantisk interesse, erkjente for de kvinnelige hovedkarakterene hvor mye de var verdt. I blant annet den populære dystopiske sjangeren, hvor kvinnelige protagonister har fått en større plass, har Maria Nilson observert en tendens i flere romaner; kvinnelige protagonister er klar over elendigheten eller urettferdigheten de lever i, men behøver en forelskelse i en ung, oppmuntrende mann for å våge å bryte seg fri (2013, s. 52). Ved å gi kvinner muligheten til å være heltinner brytes noen tradisjonelle forestillinger, men ved å alltid introdusere en heterofil kjærlighetsinteresse som skal oppmuntre heltinnen og gjøre henne lykkelig og trygg i seg selv, forsterkes også en del normer og tradisjonelle forestillinger.

I utdraget *Påstander om meg i tilfeldig rekkefølge* av Liv Marit Weberg (s. 363), ser man igjen tegn til et press blant jenter, da i form av den mer materialistiske typen. I teksten sitter Weifa sammen med fem venninner på 17. mai frokost, hvor hun er den eneste som ikke har bunad. De andre jentene ser på Weifa med medfølelse og prøver å trøste henne som ikke har bunad, mens Weifa prøver å fortelle dem at det ikke er pengene det står på, hun ønsket seg rett og slett ikke en bunad fordi hun heller ville ha penger til å reise i fremtiden. Mens jentene diskuterer bunader havner de inn i en samtale hvor de drøfter om man bør gå med bunad i bryllup eller ikke:

*På 17.mai-frokost i 10. klasse ble det snakk om bunad og om man burde gå med det i bryllup (de fleste ville ikke det, for bunad er ikke veldig sexy, men selvfølgelig utrolig fint, men bare ikke sexy, og bryllup er hookupmulighet nummer 1 i et framtidsperspektiv).*

Det virker dermed som at det er en felles tankegang blant jentene om at for å finne og klare å tiltrekke seg en potensiell partner, er det viktig å presentere seg selv som en seksuell skapning, til tross for at jentene kun går i 10. klasse og dermed er 15 og 16 år. Ifølge kunstkritiker og forfatter John Berger internaliserer kvinnen tidlig det å konstant observere seg selv og hvordan hun fremstiller seg:

*She has to survey everything she is and everything she does because how she appears to others, and ultimately how she appears to men, is of crucial importance for what is normally thought of as the success of her life. Her own sense of being in herself is supplanted by a sense of being appreciated as herself by another* (Berger, 1972, s. 46).

Med andre ord, kvinnen ser seg selv gjennom andre, ofte gjennom menn. Ifølge Berger, kan hvordan en kvinne observeres av en mann, bestemme hvordan han behandler henne (1972, s. 46). Men hvordan ser da mannen på kvinnen? Ifølge Beauvoir plasserer menn seg som Selvet, og kvinnen som den Andre, noe vi også skal komme nærmere inn på i neste avsnitt. Ved å plassere seg selv som Selvet, blir dermed mannen subjektet, og kvinnen objektet (Beauvoir, 1956, s. 17). Menn tildeler seg selv nøytrale og positive verdier, mens kvinner blir ansett som bærere av negative verdier. Likevel har kvinnen noe verdi for menn; seksuelt begjær og ønsket om etterkommere (Beauvoir, 1956, s. 19). For kvinnen derimot, har hun gjennom livet, historisk sett, vært økonomisk avhengig av menn; først av sin far, så av sin ektemann. Men om kvinnen aldri har vært ansett som likestilt mannen, like klok, dyktig eller i stand til å få til det samme som menn, men heller som et objekt skapt for seksuell nytelse og avkom, gir det fullt mening at kvinnen internaliserer en tankegang om å se seg selv gjennom menns blikk, slik Berger argumenterer for. Hun tvinges til å se og omgjøre seg til et seksuelt ønsket objekt, så attraktiv som mulig, slik at hun selv kan redde sin egen fremtid ved å skaffe seg en «god mann». Tyder diskusjonen blant jentene i utdraget på at kvinnen, enda i dag, blir nødt til å oppføre seg og bøye seg etter mannens blikk og mening om hvordan kvinnen bør være? Til tross for at kvinner i større grad er blitt likestilt menn, har flere muligheter i dag, og søker en karriere før de eventuelt velger å stifte familie (eller å ikke stifte familie), lever det fortsatt en slags forventning fra samfunnet om at unge kvinner en dag må finne seg en god ektemann og få barn. Flere jenter vokser enda opp med filmer, serier og litteratur hvor vakre prinsesser blir reddet av sin drømmepriens, får barn og lever lykkelig alle sine dager, som forsterker denne heteronormative fremtidsforståelsen av hva jenter har i vente, og hvordan de må være for å oppnå denne fremtiden som er tenkt for dem. Det er dermed ikke feil å antyde at flere kvinner, i stedet for å se seg selv gjennom egne øyne, enda ser seg selv gjennom menns blikk, til tross for progresjonen mot likestilling.

I teksten *Fotballmamma* (s. 416) møter vi en jente som må bevise ovenfor guttene at hun er god nok, noe de mener at hun ikke er. Teksten og oppgavene har til hensikt å sette lys på feminisme,

og gjennom teksten blir vi kjent med Ada som har begynt på en ny skole der jentene ikke får lov til å spille fotball med guttene fordi at guttene ikke mener de er gode nok.

*Hva i all verden var det her? Fikk hun ikke spille bare fordi hun var en jente? De andre jentene i klassen hadde flere ganger forsøkt å få gehør for at de også måtte få bruke ballbingen, men da de ikke ble hørt hadde de resignert.*

Dermed setter Ada ut på et oppdrag hvor hun skal bevise for guttene at hun er god nok til å spille med dem. Jeg stiller meg her spørrende til om at teksten jobber mot sin hensikt eller ikke. Jenter og kvinner skal ikke måtte bevise for gutter og menn at de er flinke nok, sterke nok eller smarte nok til å fortjene å behandles med likeverd. Likevel er dette realiteten for flere kvinner, at de ikke regnes som kompetente nok før det motsatte er bevist. Her kan en også se det i lys av Simone de Beauvoirs teori om kvinnen som det annet kjønn. Hun skriver følgende: «Thus humanity is male and man defines woman not in herself but as relative to him; she is not regarded as a relative being» (Beauvoir, 1956, s. 15). Sagt med andre ord, mennene representerer Mennesket, eller standarden, og kvinnen blir definert i relasjon til mannen. Kvinnen blir dermed alltid underdanig mannen, og må tilpasse seg etter denne standarden som mennene skaper. I Adas tilfelle kan en dermed si at hun må tilpasse seg og rette seg etter guttenes standard, ved å bevise at hun også kan spille fotball på samme nivå eller bedre enn dem.

Ada og de andre jentene i historien blir også plassert, av guttene, som de Andre, noe Beauvoir tidlig påpekte at var en tendens blant menn: «She is defined and differentiated with reference to man and not he with reference to her; she is incidental, the inessential as opposed to the essential. He is the Subject, he is the Absolute – she is the Other» (1956, s. 16). Ada tar opp kampen som jentene tidligere hadde mislyktes i om å komme seg ut av denne kategorien, eller posisjonen, som «den andre». Ideen om «Selvet» og «den Andre» er en fundamental kategori innenfor menneskelig tenkning som man kan se i flere ulike sammenhenger. Ved å posisjonere seg selv og sin tenkemåte eller kultur som Selvet, standarden, vil da noen automatisk bli posisjonert som den Andre. En av fordelene ved slik undertrykkelse, sett fra undertrykkernes perspektiv, og som gjerne gjør at undertrykkelse og andregjøring kan være vanskelig å snu, er at selv de mest underdanige blant undertrykkerne kan føle seg overlegne. Ved å plassere seg selv som Selvet, og kvinner som de Andre, kan dermed den mest middelmådige mannen føle seg som en halvgud sammenlignet med en kvinne (Beauvoir, 1956, s. 23). Ved å utestenge



jentene helt fra fotballbanen beholder dermed guttene sin posisjon som overlegne, og de slipper å risikere å føle seg avmaskuliniserte om det skulle vise seg at noen av jentene var bedre enn dem i fotball. Teksten forsøker å sette lys på en viktig problematikk, altså et feministisk perspektiv. Likevel kan teksten feiltolkes om den leses slik at kvinner aktivt må jobbe for likeverd, og at dette er noe menn kun kan gå med på om kvinner klarer å vise seg verdige, ved å konstant rette seg og strebe mot å nå deres standard og klare å plassere seg selv utenfor kategorien som den Andre.

I tekstsamlingen presenteres også ulike former av maskulinitet. Ifølge Connell må man erkjenne at det finnes mer enn kun en maskulinitet, og man må aktivt utforske relasjonene blant disse forskjellige maskulinitetene (2005, s. 76). I utdraget *Aleksander den store* av Peter Strassegger (s. 359), kan elevene lese om Aleksander som i flere år har blitt banket og mobbet av en i klassen ved navn David. Aleksander beskriver David slik: «Han var den største og farlegaste av alle guttane, alle kalla han derfor Goliat. Han hata alle, og alle var redde han. Eg var berre ein av fleire smågutar i klassen som han banka for moro skuld». I utdraget, da i situasjonen mellom David og resten av guttene i klassen, kan man gjerne si at David blir «bæreren» av hegemonisk maskulinitet; hans maskulinitet er autoritær og ledende blant de andre guttene og deres maskulinitet. «Hegemonisk maskulinitet» er ikke en fast karakter, som for alltid og overalt forblir den samme, det er heller den maskuliniteten som okkuperer den hegemoniske, ledende posisjonen i et gitt mønster av kjønnsrelasjoner (Connell, 2005, s. 76). David er på toppen av hierarkiet, mens Aleksander og de andre «småguttene» maskulinitet blir underordnet Davids maskulinitet. Ifølge Connell er homofil maskulinitet den som plasseres nederst i det maskuline hierarkiet, men også heterofile gutter og menn kan havne utenfor den «ønskede» maskuliniteten, og dermed plasseres som underordnede maskuliniteter. Denne prosessen kan gjerne markeres av nedverdiggende språkbruk mot denne gruppen gutter og menn, for eksempel ved ord som pyse, nerd, pingle, og lignende (2005, s. 78–79), eller det kan gå så langt som vi ser det går i utdraget, som gir utslag i voldelig mobbing. Denne mobbingen har pågått siden fjerde klasse, og den utløsende faktoren i Aleksanders situasjon var da han gråt foran klassen i en konflikt med læreren. David kan da ha sett på Aleksander som et «lett» bytte, ettersom han har brutt med den kjønnede normen om at gutter ikke gråter. Dette kan ha resultert i at han dermed har blitt ansett som mindre tøff, eller mindre maskulin. Slik konstant mobbing og banking som David driver med, mot personer som er mindre enn han selv kan tolkes som en vedvarende trang til å styrke sin egen maskulinitet. Ved å slå ned på personer som oppleves som mindre maskuline enn han selv, plasseres hans maskulinitet som hegemonisk. For

Aleksanders del går det så langt at den eneste utveien blir å bevise sin egen maskulinitet, ved å svare med gjengjeldende vold,:

*Til slutt fann eg ein måte å ta han på: Uansett kva han gjorde, skulle eg ikkje flykta eller bli redd, eg skulle ta igjen. Dersom han spytta på meg skulle eg spytta tilbake. Dersom han slo meg, skulle eg slå tilbake.*

Aleksander gjengjelder volden i nesten ett år. Aleksander går fra å beskrive seg selv som «strevaren på fyrste rad» til å beskrive seg selv som «ein maskin, ein krigar». Han velger å bryte med sine tidligere imitasjoner og repetisjoner, fra å være en rolig og redd gutt, til å imitere og repetere sin fiende, han blir en som slår tilbake. Til slutt går det galt, Aleksander river med uhell ut ett øye på David i en slåsskamp. Situasjonen symboliserer hvor farlig og giftig dette jaget etter maskulinitet kan være, særlig det å overgå hverandres maskulinitet. Slikt maskulinitetsjag kan ha flere forklaringer, hvor en av disse kan være hvordan gutter nærmest fra fødselen av sosialiseres til å bli «tøffe gutter». Jenter derimot, oppfordres i en retning av følelses-orientert oppførsel (Wienclaw, 2014, s. 35). Ved slik sosialisering, hvor gutters følelser undertrykkes, kan det bli vanskeligere for gutter å vite hvordan man skal håndtere følelser. Å ty til vold kan derfor bli «den enkle utveien». I utdraget *Aleksander den store* møter vi imidlertid ikke kun farlig, undertrykt maskulinitet. Da slåsskampen med David har skjedd og Aleksander er kommet hjem igjen fra skolen og er sammen med foreldrene sine, er han tydelig opprørt over hvor langt han har latt det gå. I dette tilfellet er det faren som tar på seg oppdraget om å trøste Aleksander og være emosjonelt til stede for han:

*Ei sterk kjensle rørte seg rundt i hjartet mitt. Då tok far tak i meg og sa: «Ikkje grin. Eg skal læra det det viktigaste. Du heiter Aleksander. Du er min son, og eg elsker deg. Det er det viktigaste.»*

Til tross for at mødre tradisjonelt sett har hatt rollen som omsorgsperson i foreldreforhold, er det her faren som fungerer som omsorgsperson og emosjonell støtte. Moren virker mer fraværende, da hun er bekymret for hvordan denne situasjonen skal gå ut over deres plan om å flytte til Norge og starte et nytt liv for «jentungen» som hun går gravid med.

I utdraget *Blå* av Maja Lunde (s. 341) ser vi også tegn til empatisk maskulinitet, som utspiller seg i hvordan hovedkarakteren David oppfører seg i sin farsrolle. David og datteren Lou er på

flykt i Frankrike i året 2041 på grunn av en klimakatastrofe. De er skilt fra kone og sønn, og har reist alene i noen dager. I utdraget skal de registrere sin ankomst i en flyktningleir. Her virker ikke David fremmed for å oppdra og fungere som omsorgsperson overfor Lou. I analysen av *Mannen som elsket Yngve* undersøker jeg senere hvordan foreldrene til Yngve gjør kjønn, hvor moren inntar en tradisjonell rolle som omsorgsperson i mens faren virker mer fraværende. I Davids tilfelle virker det som at han har et trygt forhold til å bidra i oppdragelsen av Lou, også når det gjelder aspekter ved oppdragelsen som gjennom historien har vært forstått som mer feminine, slik som stell. David har blant annet flettet håret til Lou: «Jeg hadde fletta håret hennes i dag morges. Jeg var god på det». Ved å kommentere på sin egen dyktighet, nesten være stolt over det, kan mann tolke det som at det å flette hår ikke er noe som gjør at David føler seg avmaskulinisert, eller at det er noe han mener er «mødrenes jobb». David viser også at han kan være emosjonelt støttende:

*Lou hadde grått sånn den andre kvelden på veien, med lave hikst og ansiktet skjult i hendene. Jeg lot henne få tegne. Hun lagde tynne, blå blekkstreker på baksiden av en gammel konvolutt vi fant langs veien. Tegna jenter i kjoler, fylte skjørtene med farge.*

David vet at blekket i pennen bør spares på fordi de ikke har all verdens eiendeler med seg på flykt. Han prioriterer imidlertid å trøste Lou. David gjør et brudd med de tradisjonelle normene som har vært gjeldende for menn, hvor menn gjerne ble sett på som økonomiske forsørgere og mindre tilstedeværende i selve oppdragelsen. Ifølge Butler er slike brudd på repetisjoner fullt mulig. For Butler er ikke de handlingene som etablerer oss som kjønnete subjekter en indre virkelighet eller sannhet om oss, de er heller teatralisk produserte effekter som gir seg ut for å være grunnlag, opphav og norm for «ekte» kjønn. Idet man oppfører seg på en måte som bryter med normene, avslører man at kjønn kan destabiliseres og motarbeides, og ikke følger en naturlov (1991, referert i Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 68). I og med at utdraget er skrevet i et framtidsperspektiv, er det fullt mulig at Lunde aktivt har gått inn for å tilskrive David disse imitasjonene og repetisjonene av andre normer. Dette for å representere en fremtidig endring i samfunnet til tross for at flere og flere fedre blir mer og mer involverte i oppdragelsen, og det å fungere som en omsorgsperson for barna sine er en rolle flere fedre i dagens samfunn oftere inntar.

Jeg vil konkludere med å si at det ved første øyekast, etter parafrasen av tekstkorpuset, kan se ut til at forfatterne av *Fabel 10* har klart å lage et mangfoldig tekstkorpus, hvor flere identiteter

blir representert. Selv om tekstsamlingen til en viss grad klarer å gjenspeile den flerkulturelle mangfoldigheten man møter i dagens samfunn, har vi likevel sett at flere identiteter og viktige tematikker har falt bort eller blitt glemte. Ifølge forfatterne, slik det nevnes i *Fabel 10s* forord, vil leserne legge merke til at de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraft og folkehelse og livsmestring har påvirket utvalget av tekster, men at leserne også kan finne andre temaer. Denne gjennomgangen har vist at tekstkorpuset byr på en variasjon av tekster som presenterer tematikker og problematikker som kan knyttes til et eller flere tverrfaglige tema. Ifølge forfatterne skal tekstene være plukket ut i håp om at noen av tekstene skal treffe den enkelte leseren. I og med at tekstkorpuset til en viss grad er mangfoldig og flerkulturelt, og flere minoriteters virkeligheter gjenspeiles i tekstsamlingen, gir det flere av leserne en god mulighet til å føle seg truffet, sett eller gjenspeilet. Men det er også personer som vil kunne føle at sin identitet og levemåte blir fremmed- eller andregjort i tekstkorpuset. Ved å gjøre et dypdykk i de ulike tematikkene, slik jeg har gjort ved kjønn og seksualitet, er det flere tilfeller av kritikkverdige faktorer i tekstkorpuset. Det at leserne presenteres for et kraftig flertall av heterofile kjærlighetshistorier, mens kjærlighet mellom kvinner er helt utelatt, er et problematisk moment. Tekstkorpuset har også vist seg å være heteronormativt i fremstillingen av familiekonstellasjoner, hvor monogame familier bestående av mor og far og barn har vært overrepresentert, mens andre familieformer så og si har falt helt bort, med noen få unntak der alenefedre eller alenemødre blir representert.

Man kan gjerne stille seg spørrende til hvor store krav som kan stilles til en mangfoldig representasjon. Fra en lærebok i norsk hvor tekstsamlingen skal gjenspeile og representere det samfunnet man lever i, bør man kunne kreve en hel del. I utarbeidelsen av *Fabel 10* har det blitt gjort en redaksjonell vurdering blant fem forfattere, hvorav to av disse er mannlige og tre er kvinnelige, av et omfattende tekstkorpus bestående av 41 tekster. Om forfatterne klarer å tvinge inn 20 tekster hvor tilsynelatende heterofile kjærlighetsforhold eller forelskelser representeres, burde en kunne forvente at det er plass til flere andre representasjoner også. Vi har også møtt noen stereotypiske fremstillinger av kvinner en som leser, og særlig som en lesekyndig lærer, bør stille seg kritisk til, hvor kvinnelige karakterer reduseres til usikre skapninger med en stor bekymring for hvordan de fremstiller seg for andre. Om man eksponeres nok for stereotyper kan man gjerne begynne å ta dem for gitt, at man ikke legger merke til dem fordi de alltid er der, og dermed glemmer man å problematisere dem. Som lærer er det viktig å utvikle vår kritiske lesekompetanse på lik linje med elevene, ved å faktisk stoppe opp og reflektere rundt hvordan de ulike karakterenes måte å gjøre kjønn og seksualitet på representeres i tekstene.

Dette til tross for teksters popularitet i lærebøker, undervisning og blant andre lærere. Man bør heller være *for* kritisk og problematiserende, enn at man tar alle tekster for «god fisk» på grunnlag av de har fått sin posisjon i en lærebok. Videre i min oppgave ønsker jeg å gjøre en nærmere analyse av tekstene *Mannen som elsket Yngve* og *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Jeg ønsker å nærmere utforske hvordan skeivhet og kjønn kommer til uttrykk i to spesifikke tekster, og for å kunne undersøke hvordan tekstenes oppgaver forholder seg til LHBTQ-problematikker.

#### 5.4 En nærmere analyse av to tekster

Tekstene *Mannen som elsket Yngve* (Renberg, 2003) og *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Skaranger, 2015) har blitt valgt på bakgrunn av karakterene som introduseres. Dette er karakterer som bryter med heteronormen og andre kjønnede normer, og karakterer som gjør kjønn etter det som kan anses som mer tradisjonelle normer. I utdragene skal jeg undersøke hvordan kjønn og seksualitet fremstilles; hvordan tilskrives karakterene kjønn, og hvilke kjønnede normer følger eller bryter de med? Møter vi stereotyper knyttet til karakterenes måte å gjøre kjønn og seksualitet på, og om så er tilfellet, hvilke? Jeg vil også se nærmere på hvilke oppfatninger av skeivhet som formidles; får karakterene fortelle sin egen historie, eller blir den filtrert gjennom andre? Møter man problematikk knyttet til LGBTQ-personer? Velger forfatterne av læreboka å sette fokus på slik problematikk, eller blir det utelatt?

#### 5.5 Mannen som elsket Yngve

I utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* (Vedlegg 1) har Jarle syklet innom hjemmet til Yngve, og handlingen utspiller seg på hans rom, der de snakker om hverandres interesser. Man forstår at begge er litt pinlig berørte, gjerne nervøse, hvor Jarle viser det ved stammingen hans og måten han snakker ned bandet sitt på da Yngve sier han vil komme på konsert. Jarle forteller selv, gjennom indre dialog, at Yngve ser pinlig berørt ut idet han blir spurt om sin interesse, pyramider og Egypt. Da Jarle kommenterer at pyramiden på plakaten han har på veggen er flott, lyser imidlertid Yngve opp. Yngve fortsetter sine historier om pyramider og Egypt, og man får, gjennom utdraget, flere hint som tyder på at Jarle kan være forelsket i Yngve. Dette synes blant annet i en av Jarles indre dialoger der han forteller at han egentlig ikke interesserer seg for noe, med mindre det er han selv som oppdager det først. Når det dreier seg om Yngves interesser stiller han seg derimot annerledes. At Jarle muligens er forelsket, antydes også gjennom hans

handlinger. Han legger blant annet hånden sin på låret til Yngve og ser han rett inn i øynene. Dette får han selv til å reagere fysisk, gjennom å knytte kjeven, blunke hurtig, svelge, at det knytter seg i magen og banker i skrittet. Etter denne hendelsen ender Jarle opp med å reise hjem, han vil ikke ødelegge noe. Han kjenner en trang til å klemme Yngve, men unnlater å gjøre det ikke. Mens han sykler hjemover, våger han for første gang å tenke denne skremmende tanken: «Jeg er forelska. I Yngve», men han er redd og bryter nesten ut i gråt etter å ha innrømmet dette for seg selv.

I utdraget blir vi også kjent med foreldrene til Yngve. I løpet av besøket kommer hans mor innom rommet til Yngve med en kaffekanne og to kopper. Hun spør Yngve om det går bra, og gir han et slags blikk som får Jarle til å stille seg spørrende til hele situasjonen: «Hva hadde hun å være redd for?». Da Jarle er i ferd med å dra, er moren med å følger han ut i gangen, og sier hadet. Faren sitter i stuen, og Jarle er takknemlig for at han ikke kommer ut. Da Jarle står klar med sykkelen hører han faren rope fra stuen til Yngve. Han lurere på om Yngve skal se Thorstvedt-kampen samme dag.

«Før du leser»-oppgaven knyttet til dette utdraget lyder som følger: «Hvordan føles det å være forelsket? Skriv ned positive og negative sider ved forelskelse, og diskuter i klassen». Dermed vil elevene få noen hint før de leser som tilsier at dette er en skeiv kjærlighetshistorie. Tittelen *Mannen som elsket Yngve* vil også være med å signalisere at dette for Jarles del føles ut som mer enn et nytt vennskap mellom to klassekamerater. Om Yngve er forelsket i Jarle vil på den annen side være mer opp til tolkning, i og med at man ikke finner noen særlige antydninger til det i dette utdraget. Yngve og alt han gjør beskrives gjennom Jarles synspunkt, og blir derfor vanskeligere å tyde.

Etter at teksten er lest, gis to oppgaver. I den ene oppgaven skal elevene ta stilling til ni påstander om karakterene i teksten, mens de i neste oppgave skal gjøre et praktisk arbeid i klasserommet. Oppgavene lyder som følger:

*16. Tolk og begrunn. Tolk teksten, og ta stilling til påstandene under ved å gi poeng. 1 poeng betyr helt uenig, 2 poeng betyr litt uenig, 3 poeng er verken enig eller uenig, 4 poeng er litt enig og 5 poeng helt enig. Begrunn svarene dine.*

*Påstand:*

- *Det er god kjemi mellom Yngve og hovedpersonen, Jarle Klepp.*

- *Jarle Klepp er svært interessert i egyptologi.*
- *Yngve er ikke redd for å vise hvem han er.*
- *Moren er bekymret for hvordan Yngve har det.*
- *Faren er bekymret for hvordan Yngve har det.*
- *Jarle Klepp er redd for å si eller gjøre noe galt.*
- *Yngve føler seg sårbar.*
- *En ny verden har åpnet seg for Jarle Klepp.*
- *Begge er redde for å bli møtt av fordommer hvis de blir sammen.*

*17. Lag PRIDE-kollasjer i klasserommet. Mal, tegn, bruk utklipp fra aviser og blader og dekorer en eller flere store plakater.*

#### 5.5.1 Ulike representasjoner av kjønn

I møte med Jarle kan det som leser være vanskelig å kommentere på hvordan han gjør kjønn. Jeg skal etter hvert diskutere hvordan Yngves foreldre gjør kjønn, og argumentere for at deres måte å gjøre kjønn på i større grad defineres av mer tradisjonelle normer. I Jarles, og også Yngves tilfelle, ser vi hvordan de, som en senere generasjon, ikke i lik grad følger disse samme tradisjonelle normene. Det betyr dermed ikke at Jarle og Yngves generasjon ikke har kjønnete normer som definerer hva som anses som maskulint og hva som anses som feminint, og som dermed påvirker hvordan personer gjør kjønn på, men det betyr at det har skjedd, og at det stadig skjer en endring i hvilke normer som er gjeldende. Der mansrollen tidligere har vært klart definert i motsats til kvinnerollen, har kvinner i dag en like selvsagt plass som menn på de fleste samfunnsområder (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020, s. 70). Det kan derfor være vanskeligere for oss å definere hvordan Jarle gjør maskulinitet på, eller måten han «er» en mann på.

For å undersøke kjønn behøver man dermed ikke å kun undersøke dikotomiene mann og kvinne eller maskulin og feminin. Forskjeller i hvordan personer velger å fremføre maskulinitet, eller fremføre femininitet, må også undersøkes. Ifølge Mosse utviklet den moderne normative mansrollen seg mellom siste halvdel av 1700-tallet og i begynnelsen av 1800-tallet. Den ideelle mannekroppen skulle være sunn, sterk og harmonisk, og ble dermed oppfattet som en avspeiling av indre verdier. Dette dannet en maskulinitetsstereotyp (1998, s. 5). Jeg vil påstå at denne maskulinitetsstereotypen lever videre i dag, noe vi blant annet kan se i hvordan

kroppspress utspiller seg blant gutter og menn. Ifølge Mosse var imidlertid denne maskulinitetsstereotypien like fullt avhengig av visse «mot-typer», kontraster som skulle vise frem hva som var ønskelig og ikke. «Den homoseksuelle» ble blant annet ansett som en slik mot-type. Disse mot-typerne ble ansett som uten ære, da ære ble betraktet som en integrert del av manndommen (Mosse, 1998, s. 63).

Hva betyr dette for Jarles del da, som vi i utdraget ser opplever en homofil forelskelse? Gjør dette at Jarle bør anses som «mindre mann» enn andre gutter på hans alder som ikke har opplevd en slik forelskelse? Fra et biologisk perspektiv er jo Jarle like mye «mann» som andre gutter. Foruten heteronormen vil jeg ikke påstå at Jarle bryter med andre normer, eller tvungne repetisjoner heller. Butler hevder at obligatorisk heteroseksualitet plasserer seg som det opprinnelige, det ekte og det autentiske, som da impliserer at det å for eksempel «være» homofil alltid vil være en form for miming, men ifølge Butler er kjønn egentlig en slags imitasjon hvor det ikke finnes en original (1993, s. 312). I den utstrekning vil Jarles homofile forelskelse alltid ses på som en form for miming, så lenge den obligatoriske heteroseksualiteten fortsetter å plassere seg som originalen. Man kan stille seg spørrende og kritisk til hvorfor det har seg slik at begrepene kjønn og seksualitet gjennom tiden har vært sett på, og enda ofte ses på som to synonyme begreper, når de egentlig har ulik betydning. Hvordan kan Jarle anses som mindre «mannlig» eller maskulin etter at han forelsker seg i Yngve, om han ellers imiterer og repeterer de kjønnede normene i samfunnet for hvordan man «blir» en mann? Hva er det med en attraksjon mellom to menn som tilsier at deres maskulinitet viskes bort? Ifølge Eng er en av grunnene til at homoforskning knyttes til kjønnsforskning det at å leve som lesbisk eller homofil genererer andre kjønnserfaringer og andre kjønnsuttrykk enn det heterofile. Å leve homofilt kan bety å leve mer i en sammekjønnnet kontekst hvor erfaringer med hva kjønn betyr, og hvordan kjønn gjøres, kommer frem i større grad *mellom kvinner og mellom menn* i stedet for mellom menn og kvinner, som er vanlig i flerkjønnede sosiale rom (2006, s. 138).

I utdraget ser man at Jarle selv anerkjenner Yngve og seg selv som gutter. Jarle velger blant annet å anerkjenne Yngves interesse om Egypt og pyramider som en «gutteting», samtidig som at han nærmest velger å anerkjenne interesser i seg selv som noe maskulint, noe som særlig gutter har: «Alle har jo sånne ting, spesielt gutter, denne ene, litt teite tingen de er interessert i, som de har vært uforståelig opptatt av siden tidlig i barndommen. Biler, fluefiske, andre verdenskrig. Eller pyramider». I utdraget får vi også et innblikk i hvordan Jarles beundring av



Yngve, en annen mann, er med på å påvirke hvordan han selv velger å gjøre kjønn på. Jarle gir oss en forklaring på hvordan hans interesser bøyer seg etter Yngves interesser:

*Hadde det ikke vært Yngve, ville jeg ikke interessert meg for det. Jeg hadde muligens sett på et par bilder, og så gått lei. Ikke fordi det ikke var interessant, men fordi det ikke var relevant, ikke for dagens politiske situasjon, ikke for mine alternative interesser. Og dessuten hadde jeg ikke oppdaga det selv, og var det noe jeg hatet, så var det å ikke være den første som oppdaga noe det var verdt å bry seg om. Men det kom fra Yngve.*

Yngve har sin måte å gjøre kjønn på, og sine egne repetisjoner som han har lært inn. Jarle har også innlærte repetisjoner, men i Jarles beundring av Yngve velger han å bryte med sine egne repetisjoner, og heller imitere Yngve, en annen mann.

Foreldrene til Yngve har, ut i fra det smale innblikket vi får av dem, en relativt tradisjonell måte å gjøre kjønn på. På den ene siden har vi moren. Hun følger tradisjonelt kjønnete normer som enda henger igjen i flere familier og kulturer, slik som det å være «husmor» og rollen som omsorgsperson. Dette gjenspeiles blant annet i utdraget ved at det er hun som serverer kaffe til sønnen og hans gjest, og bekymringen hennes ovenfor sønnen da hun spør om det går bra med Yngve. Moren er også med på å si farvel idet Jarle skal dra hjem. Disse to interaksjonene fra utdraget gir oss et inntrykk av at moren, i større grad enn faren, involverer seg i sønnens sosiale og emosjonelle liv. Moren imiterer og repeterer hennes egen forståelse av hva det vil si å være en kvinne, da en kvinne i morsrollen. Dette er en forståelse hun sannsynligvis har integrert gjennom å se hvordan andre kvinner er og har vært i morsrollen.

Faren på den andre siden, viser lite involvering i Yngves lid. Han sitter i stuen og ser på TV, uten å hilse på sønnens nye venn. Gjennom utdraget ser man likevel at faren involverer seg i Yngves liv på et annet plan, da gjennom en felles interesse, fotball. I Europeisk kultur anses fotball som en typisk mannlig idrett, hvor flertallet av supporterne er menn. At faren gjennom utdraget velger å vise lite involvering i sønnens sosiale og emosjonelle liv, men en større involvering når det kommer til deres delte, tradisjonelt mannlige hobby, kan symbolisere at faren ønsker å dyrke en slags tradisjonell maskulinitet i Yngve, og styre sønnen mot de mer tradisjonelle normene for hva som gjennom tidene har vært ansett som mannlig. Yngve får da velge mellom å imitere og repetere farens måte å gjøre kjønn på, eller bryte med denne måten å gjøre kjønn.

### 5.5.2 Inkludering eller utelatelse av LHBTQ-problematikker?

Jarles identitetsutvikling, særlig sammenhengen mellom identitet og legning, er en tematikk som er av stor signifikans i selve romanen, men som ikke kommer tydelig frem i utdraget. Dermed er det flere aspekter elevene ikke har kjennskap til, som bærer stor mening i historien om Jarle. Om elevene ikke har kjennskap til boka eller filmatiseringen av boka fra før av, vil de blant annet ikke kjenne til at Jarle egentlig har identifisert seg som en heterofil mann, og at han allerede har en kvinnelig kjæreste mens handlingen fra utdraget utspiller seg. Jeg vil påstå at denne flyten mellom å identifisere seg som en heterofil mann mens man samtidig opplever en homofil forelskelse, og identitetsforvirringen rundt dette, gjerne er den største tematikken romanen presenterer. Denne tematikken utelates i utdraget i *Fabel 10*. De eneste hintene vi gis knyttet til Jarles identitetsutvikling i utdraget, er de hvor Jarles interesser og hobbyer blir satt på prøve, på grunn av Yngves påvirkning. Det vi heller får servert i utdraget er en slags «komme ut av skapet»-historie, noe som i kanskje størst grad kommer frem i det siste avsnittet, hvor Jarle, fylt av redsel «kommer ut» til seg selv:

*Da jeg passerte Wilberg igjen, tenkte jeg tanken for første gang. Nå var den der, for første gang kom den fram i dagen, og den gjorde meg redd. Livredd. Det var like før jeg begynte å gråte da jeg plutselig tenkte denne tanken, som jo var helt sann, som stemte overens med hvordan jeg hadde oppført meg det siste halvannet døgnet: Jeg er forelska. I Yngve (s. 340).*

Identitetsutviklingsaspektet faller også bort i oppgavene, til fordel for «komme ut av skapet»-narrativet. I oppgavene knyttet til «Mannen som elsket Yngve» virker det som at lærebokforfatterne gjør et poeng ut av at teksten og oppgavene skal skape en slags aksept blant leserne ovenfor personer som må «komme ut». I oppgave 16 må elevene tolke påstander og gi begrunnelser for hvorfor de er uenige eller enige. Påstandene som presenteres fokuserer i stor grad på relasjoner blant de ulike karakterene vi møter, eller karakterenes følelser. Vender man blikket mot den siste påstanden, ser man her at forfatterne gjerne ønsker å belyse en LHBTQ-problematikk, nemlig fordommer LHBTQ-personer møter. Elevene blir her nødt til å si seg enige eller uenige i om Yngve og Jarle er redde for å møte på fordommer om de blir sammen. Påstanden virker kanskje nokså tilfeldig i seg selv ettersom at den ikke diskuteres direkte i utdraget. Elevene må derfor selv gjette ut i fra ulike hint de selv finner i teksten. Det er for eksempel, og som nevnt tidligere, svært vanskelig å ut i fra utdraget, si noe om Yngves følelser

for Jarle. Fra hans perspektiv kan han se for seg at dette er starten på et nytt vennskap. I Jarles tilfelle derimot, hvor man får innblikk i hans indre tanker, blir man bedre gjort kjent med at han er redd og nesten på gråten da han innrømmer for seg selv at han er forelsket i Yngve. Denne bemerkningen kan for noen elever tyde på at Jarle kjenner på en frykt for hvilke fordommer han vil møte om de to blir sammen. Det muligens få elever vil reflektere rundt, fordi oppgaven ikke direkte ber om det, er *hvorfor* Jarle og Yngve kan møte på fordommer om de blir sammen. Oppgaven ber elevene om å tolke teksten, derfor vil nok de fleste elevene lete i teksten, eller «mellom linjene», etter hint i teksten som tilsier at de er redde for å bli kjærestere. I den sammenheng er det ikke sikkert at elevene, om de selv ikke har møtt fordommer, vil få en videre forståelse for hvordan LHBTQ-personer gjennom historien, og enda i dag, møter diskriminering, vold og fordommer.

I oppgave 17 kan man igjen se hvordan forfatterne av læreboka velger å sette lys på «komme ut av skapet»-narrativet, og det å skape aksept for «de som skal ut». Her ber *Fabel 10* elevene om å lage PRIDE-kollasjer til klasserommet, uten å først gi elevene en forståelse for hvorfor de skal gjøre det. De fleste elevene har dermed kanskje lite eller ingen kunnskaper rundt hvordan og hvorfor pride oppsto, men blir bedt om å lage støttende kollasjer om noe de kanskje enda ikke har helt forståelse for. Denne oppgaven er også tilfeldig nok i seg selv, i og med at utdraget ikke dreier seg om noe pride-relatert, bortsett fra at det handler om en gutt som er forelsket i en annen gutt. Vi møter hverken synlig diskriminering, mikroaggresjoner eller vold mot LHBTQ-personer, som kun er noen av årsakene til at opprøret ved Stonewall startet, og derfor grunnen til at vi feirer, eller kanskje rettene sagt markerer pride den dag i dag. Likevel skal vi senere se hvordan klare homonegativistiske utsagn blir brukt i utdraget *Alle utlendinger har lukka gardiner*, men da blir oversett i oppgavene. En slik oppgave kan også være sår for skeive elever, om for eksempel noen av elevene nekter å lage kollasjer om de ikke støtter pride, eller løser oppgaven på en måte som latterliggjør LHBTQ-samfunnet. Det kan fort bli veldig synlig for resten av klassen.

Det at vi ikke møter diskriminering, mikroaggresjoner eller vold i utdraget av *Mannen som elsket Yngve* er likevel positivt. Om man møter slikt i litteratur hvor minoriteter blir representert, er det viktig å adressere problematikken, slik at det ikke fører til en videre marginalisering og diskriminering av gruppen, og oppfattes som noe som er greit (Sanders & Mathis, 2013, s. 2). Litteraturen kan være en fin måte å kaste lys over problematikker LHBTQ-personer og andre minoriteter opplever. Om elever imidlertid kun kan gjenspeile seg i skeive karakterer som alltid

opplever motstand i møte med sin legning eller kjønnsidentitet, kan dette være problematisk for deres eget selvbilde. Kan det gi dem en slags følelse av håpløshet rundt sin egen legning eller kjønnsidentitet?

## 5.6 Alle utlendinger har lukka gardiner

I *Alle utlendinger har lukka gardiner* (Vedlegg 2) får vi lese to utdrag. I det første, «Frode, han homolærern», forteller jeg-personen, Mariana, om vikaren de har i matte, Frode. Mariana forteller oss at hun egentlig liker Frode; han er «heftig», og hun bryr seg ikke om at han er «bøg eller ikke bøg», fordi han er en god lærer. Mariana forteller videre at i løpet av mattetimen den dagen hadde en elev ved navn Ibra rukket opp hånden og spurt Frode om han var homofil. Mariana insinuerer at det skjedde på grunn av at Frode hadde rosa skjorte på den dagen. Frode hadde da svart at «ja, jeg er homofil», og resten av timen hadde foregått som vanlig. Senere, da Mariana og venninnen Isa er på vei hjem den dagen, forteller Isa at Frode og «Dardan-gjengen» kranglet i engelsktimen på grunn av at det var for mye bråk. Da hadde Ibra tatt «Paddelars-bamsen» som Frode hadde tatt med seg hjemmefra, stukket en blyant i bakenden på bamsen og sagt: «stikk Paddelars i rassen din jævla gaylord». Isa sier så at Frode ikke gidder å komme tilbake til skolen igjen, at han nå flytter tilbake til Spania hvor han eier et treningssenter for å jobbe der heller.

I neste utdrag, «Muhammed I», forteller Mariana oss om en gutt hun liker godt, Muhammed, med kallenavnet Mu2. En dag går Mariana og Isa til Svarttjern-Jokeren, hvor de fleste elever henger. Mu2 står på utsiden av Jokeren, men går bort til Mariana og Isa. Mariana må se bort for å ikke skal bli «helt tomat». Da pirker han henne på ryggen. Han spør først om å låne to kroner, men spør etter hvert om hennes MSN. Mariana forteller at hun ble «dritrød» og at det kilte heftig i magen.

Oppgaven som gis «Før du leser», knyttet til begge utdragene, lyder som følger: «Hva er multietnolekt? Kjenner du noen som du mener snakker multietnolekt? Vet du om noen typiske ord og uttrykk som brukes i Norge?». Dermed forstår vi at det lærebokforfatterens hensikt ved å inkludere dette utdraget i tekstsamlingen, har vært at elevene skal lære noe om multietnolekt. Dette gjenspeiles også i oppgavene som gis etter teksten er lest, som lyder slik:

21. Hva legger du merke til ved språk, grammatikk, rettskriving og tegnsetting i teksten?

22. *Diskuter i klassen. Hvorfor og hvordan oppstår multietnolekt? Var det noe dere reagerte på i tekstutdraget? Hva og hvorfor?*

### 5.6.1 Ulike maskuliniteter

I *Alle utlendinger har lukka gardiner* møter vi to motpoler vedrørende maskulinitet. På den ene siden har vi Frode som virker trygg i sin seksualitet og kjønnsidentitet. Dette kan leses i måten han svarer på spørsmålet da han blir spurt om han er homofil. Han gir et direkte svar, «ja, jeg er homofil», til tross for ubehaget dette spørsmålet kan føre med seg. Som leser kan det i første omgang være vanskelig å vite om dette er et spørsmål som stilles av ren nysgjerrighet, eller om Ibra har andre intensjoner, men etter hendelsen mellom Ibra og Frode som utarter seg senere den dagen, kan man spekulere i om Ibra har stilt spørsmålet med vonde hensikter.

Frodes klesdrakt symboliserer også trygghet. I utdraget leser vi hvordan Mariana mener at homospørsmålet kommer fordi Frode har på seg en rosa skjorte: «I dag han skulle ha matte og hadde på seg litt rosa skjorte og Ibra rekket opp hånda og spørret: Frode er du homo?». Mariana, samt flere i befolkningen, assosierer fargen rosa med femininitet, eller det å være jente. Dette ser man igjen i forskjeller vedrørende hvilken farge barn blir kledd opp i de første leveårene, jenter ikles ofte rosa og lilla, mens guttene på den andre siden i farger som blå og grønn. Mariana ender dermed opp med å gjøre koblingen at Frode nok er homofil ettersom han bruker rosa, men ikke er jente. I det samme jeg bemerker hvordan Mariana mener at rosa er en feminin farge, er jeg også selv med å forsterke denne stereotypien om fargen som feminin. I Marianas ytring ligger det en idé om at fargen rosa er en «jentefarge», men i tillegg ligger det også en idé om hva det vil si å være homo, en stereotyp idé om at homofile menn bruker feminine klær og farger. Ved å ha på seg denne t-skjorten har Frode, bevisst eller ubevisst, valgt å bryte med en kjønnet norm. Man kan dermed tenke seg at Frode har et mer avslappet forhold til både legning og måten han velger å «gjøre» kjønn på.

På den andre siden har vi ungdomsguttene i utdraget. For disse guttene virker maskuliniteten mer sår, som noe som stadig må bevises ovenfor hverandre og en selv, og holdes fast ved. I dette tilfellet kan det være interessant å se på det homososiale forholdet blant guttene, altså det sosiale båndet mellom personer av samme kjønn. Begrepet homososial beskriver Sedwick som en neologisme, det er tydelig formet etter en analogi med begrepet «homoseksuell», men like tydelig gjort forskjellig og skilt fra begrepet (2015, s. 1). Maskuliniteten viser seg blant annet i

hvordan guttene grupperer seg, som i «Dardan-gjengen», hvor Dardan, etter navnet på gruppen å forstå, er en klar leder. Denne grupperingen blant guttene kan en gjerne se på som en form for «male bonding». Sedgwick forteller oss at mannlige bånd, i noen samfunn, kan kategoriseres av intens homonegativisme (2015, s. 1), noe vi får et inntrykk av at kan stemme overens med hendelsen som utspiller seg i utdraget. I konflikten mellom Frode og «Dardan»-gjengen ser vi hvordan Ibra velger å vise seg frem, gjerne for å heve sin status i gjengen, idet han ødelegger bamsen til Frode. At han klart velger å angripe Frodes legning, og kommer med homonegativistiske ytringer, kan være styrt av at han ønsker å styrke sin egen maskulinitet. Gjennom homonegativistiske utsagn distanserer Ibra seg fra det å selv kunne bli ansett som homofil. Han posisjonerer homofile som «de andre», en gruppe Ibra forsøker å bevise at han ikke har en tilhørighet til. I dette tilfellet ser man hvordan maktforholdet mellom lærer og elev på et vis faller bort, og heller overgås av et maktforhold mellom den heterofile, altså majoriteten, over den homofile, minoriteten. Ifølge Connell representerer homoseksualitet det fremste eksemplet på «underordnet» mannlighet i den vestlige verden:

*The most important case in contemporary European/American society is the dominance of heterosexual men and the subordination of homosexual men. This is much more than a cultural stigmatization of homosexuality or gay identity. Gay men are subordinated to straight men by an array of quite material practices (Connell, 2005, s. 78).*

Slik sitatet forteller er homoseksualitet dermed den formen for mannlighet som oftest representerer motsetningen til det å være en «skikkelig» mann, eller en hegemonisk mann. Til tross for at Frode virker tilsynelatende trygg i sin seksualitet, lever han fremdeles i et samfunn som fortsetter å diskriminere mot hans seksuelle orientering, og blir i den sammenheng underdanig andre heterofile maskuliniteter. Ifølge Sedgwick har begrepet, eller kategorien «homoseksuell» ikke oppstått av den grunn alene at homofile skal ha et begrep å identifisere seg med eller kategorisere seg under, men heller for at heterofile skal ha et begrep å identifisere seg i mot:

*Far beyond any cognitively or politically enabling effects on the people it claims to describe, moreover, the nominative category of “the homosexual” has robustly failed to disintegrate under the pressure of decade after decade, battery after battery of deconstructive exposure – evidently not in the first place because of its meaningfulness to those whom it defines*

*but because of its indispensableness to those who define themselves as against it* (Sedgwick, 1990, s. 83).

Begrepet homoseksuell, eller homofil, er sentralt for selvbildet til personer som kategoriserer seg i mot begrepet, særlig om man har en forståelse av seksualitet som noe binært, altså at man enten er homofil, eller heterofil. For Ibra er kanskje ikke det viktigste for hans selvbilde å identifisere seg som heterofil, men heller å identifisere seg som ikke-homofil, noe han ønsker å uttrykke og bevise, også for andre.

Ibra holder fast og nesten klamrer seg til sin egen maskulinitet og heteroseksualitet, eller ikke-homoseksualitet. Butler viser selv til hvor skjørt heteroseksualitet kan være. Hun henviser blant annet til hvordan den parodiske og imitative effekten av skeive identiteter verken fungerer som en form for kopiering eller etterligning av heteroseksualitet, men heller som en måte å avsløre heteroseksualiteten som en uopphørlig og panisk imitasjon av dens egne naturaliserte idealisering:

*That heterosexuality is always in the act of elaborating itself is evidence that it is perpetually at risk, that is, that it “knows” its own possibility of becoming undone: hence, its compulsion to repeat which is at once a foreclosure of that which threatens its coherence* (Butler, 1993, s. 314).

Det kan i utdraget se ut som at Mariana selv har innsett ut hvor skjør guttenes maskulinitet kan være, og hvor sterkt de beskytter den. Da Chuka kommer for sent til mattetimen, vurderer Mariana om hun skal latterliggjøre han: «[...]bortsett fra Chuka kom for sent og Frode kjefta og igjen jeg nesten ville rope Chuka er redd for bikkjer, men tanken jeg lot ligge i hodet». Hun kan dermed ha funnet ut at en effektiv måte å latterliggjøre guttene på, er å avsløre ulike maskuline normer disse guttene ikke møter, eller ikke klarer å imitere og repetere. I dette tilfellet avslører hun Chukas redsel for hunder, som bryter med normen om at gutter skal være modige til enhver tid og ikke vise frykt ovenfor noe. Mariana velger å la «tanken ligge i hodet», men i og med at hun forteller at dette er noe hun vurderer å gjøre «igjen», kan det fortelle oss at hun fikk ønsket respons fra både Chuka og publikum da hun gjorde dette ved en tidligere anledning. Det kan dermed tenkes at slik avmaskulering er en effektiv måte å drive med latterliggjøring på.

### 5.6.2 Direkte utelatelse av LGBTQ-problematikker

Hendelsen og kommentaren som finner sted i «Frode, han homolærern» er klart problematiske. Hvilket motiv Ibra hadde for dette angrepet på Frode og hans legning er usikkert, men som vi allerede har diskutert, kan ønsket om å styrke egen maskulinitet og posisjon i gruppa ha hatt en innvirkning på hans motivasjon. Som det fremgår i utdraget, får hendelsen store konsekvenser for Frodes del. Han ønsker ikke lenger å være vikar på skolen, og velger å flytte tilbake til Spania. Dersom man flytter blikket til «Før du leser»-oppgavene, blir elevene ikke «advart» om hva de har i vente. Fokuset flyttes over på multietnolekt, slik at elevene skal kunne hente opp sine forkunnskaper rundt dette temaet. Utdragets tittel kan likevel gi elevene en slags pekepinn på hva teksten kommer til å bringe, ettersom at tittelen signaliserer en slags aggressivitet over måten forfatteren velger å referere til Frode som «han homolærern». Her reduseres Frode fra å være en person, til å kun stå igjen som hans legning.

I de videre oppgavene ser man heller ikke at hendelsen eller kommentaren problematiseres, fokuset er enda rettet mot multietnolekt. Utdraget blir dermed redusert til å handle om språk, ikke de ordene som bærer mening. Man kan eksempelvis trekke frem Ibras kommentar som særlig meningsbærende. Kommentaren og handlingen er i seg selv både diskriminerende, homonegativistisk og seksuelt trakasserende. I forrige delkapittel la jeg frem Connells argumentasjon for hvordan homoseksualiteten blir den formen for mannlighet som oftest representerer motsetningen av det å være en hegemonisk mann. Connell peker i den sammenheng også på hvordan de «underordnede maskulinitetene» blandes sammen med femininitet (2005, s. 78). Når Ibra da kaller Frode for en «jævla gaylord», eller når gutter kaller andre gutter for «homo» eller lignende, kommuniserer det dermed på den ene siden at den gutten eller mannen som blir utsatt for slike homonegativistiske utsagn, ikke er en «ekte mann» eller «mann nok». På den andre siden gis det også uttrykk for at mannlighet, eller maskulinitet, er mer verdt enn kvinnelighet og femininitet. Homostempling dreier seg både om rangeringen mellom menn, og om menns status i forhold til kvinner (Røthing & Svendsen, 2010, s. 168). Derfor blir kommentaren til Ibra svært meningsbærende. Den homonegativistiske ytringen, sammensatt med handlingen Ibra gjør, vil jeg også si er et angrep på seksualitet mellom menn. Hendelsen i utdraget skader ikke bare Frode som person, men alle menn som elsker menn, eller menn som har sex med menn. Det forsterker en holdning rundt at heterofil sex er det «vanlige», og at homofil sex er «unaturlig», «ekkelig» eller noe å skamme seg over.



At hendelsen blir beskrevet gjennom Marianas synspunkt, har også noen konsekvenser. For det første distanseres man fra Frode, der hans historie blir fortalt på bakgrunn av Marianas egne holdninger og verdier: «Greia er Frode er homo, jeg trodde ikke han var det, men så Isa sier han er, men jeg ikke bryr meg om Frode er bøg eller ikke bøg for uansett han er bra lærer.» Mariana tolererer Frode og har ingen meninger om hans seksuelle orientering fordi han uansett, etter hennes mening, er en bra lærer. Likevel gjør ikke denne toleransen at hun reagerer noe videre på hendelsen med Ibra. I utdraget får man ikke oppleve at Frode får noen særlig støtte, vi får kun vite at han «flykter» fra Norge for å leve videre i Spania. Man får heller ingen informasjon om hendelsen for Ibras del har hatt konsekvenser. I den utstrekningen males det et bilde om at homofiles virkelighet er trist, og at løsningen på å komme seg bort fra slike holdninger, er å flykte fra dem; slike holdninger blir uansett ikke slått ned på og straffet, og hjelpen å få fra ikke-skeive er minimal. Etter hendelsen leser man videre til neste avsnitt, «Muhammed I». Fokuset flyttes da fra hendelsen, Ibras angrep av Frode og homofil seksualitet, over til en hyggelig fortelling om en søt heterofil tenåringsforelskelse. Dermed blir hendelsen fra det tidligere avsnittet så og si glemt og dermed begravd i en lykkelig heterofil kjærlighetshistorie.

Ifølge Sanders og Mathis bør det å bruke litteratur som inkluderer LHBTQ-tematikker i undervisningen støttes opp rundt en pedagogisk kontekst (Sanders & Mathis, 2013, s. 6). Om ikke havner inkluderingen av mangfoldige tekster på et overflatenivå. Ved at oppgavene unngår å ta opp LHBTQ-problematikken vi møter på i det nevnte utdraget, og om lærerne ikke selv løfter frem problematikken, vil elevene havne på overflatenivå. Man kan stille seg spørrende til lærebokforfatterens hensikter ved å inkludere dette utdraget om «homolærern Frode», om de ikke har hatt noen intensjon om å løfte frem en videre diskusjon av hendelsen som skjer i utdraget. Om hele boka *Alle utlendinger har lukka gardiner* er skrevet på multietnolekt, må det da ha vært mulig å finne andre, mer passende utdrag, som likevel kan eksemplifisere multietnolekt på en like bra måte for elevene? Man kan så begynne å stille seg spørrende til om at utdraget har et snev av tokenisme over seg, at hensikten med å inkludere akkurat dette utdraget var for å kunne «fylle kvoten» av skeive tekster eller karakterer i tekstsamlingen. På den måten har lærebokforfatterne noe å vise til, uten at elevene sitter igjen med særlig god representasjon eller at en viktig tematisk situasjon som skeive elever selv kan havne i har blitt belyst og drøftet. Jeg kan også trekke en parallell til min egen opplevelse med filmen *Fucking Åmål* og hvordan den ble brukt i vår undervisning på ungdomsskolen, som jeg nevnte innledningsvis. Språk løftes frem som den didaktiske fortjenesten ved å jobbe med den

spesifikke teksten, til fordel for den viktige tematikken teksten byr på. I neste kapittel ønsker jeg å trekke frem oppgavens funn, og drøfte disse, hvor jeg da blant annet vil diskutere videre hvordan tematikker belyses i tekstkorpuset.

## 6 Drøfting av studiens funn

Som vi har sett gjennom studiens kategorisering og analyse av tekstkorpuset, er det mye man kan løfte frem om man velger å ta et dypdykk i de ulike tematikkene læreboka har å tilby. Nå ønsker jeg å samle trådene igjen ved å presentere hvilke sentrale funn det er som har blitt gjort i lys av oppgavens problemstilling og de underordnede spørsmålene, før jeg så vider perspektivet ut igjen i en drøfting av funnene.

I *Fabel 10s* tekstkorpus har vi sett at forfatterne har valgt å gi lite rom for forskjellige måter å gjøre kjønn og seksualitet på som bryter med heteronormen. Tekstkorpuset har blant annet overrepresentert tilsynelatende heterofile kjærlighetshistorier og parrelasjoner, og Jarle og Frode har blitt alenestående som representanter for likekjøkkenet kjærlighet. Dermed kan man si at en heterofil identitet styrkes gjennom tekstsamlingen, fordi vi møter så få identiteter som skiller seg fra denne. Om fremstillinger av kjønn kan man si det samme, en ciskjønned identitet styrkes, fordi vår eneste representant som skiller seg fra den ciskjønnede identiteten er Ali. På hvilken måte kjønn og seksualitet ellers knyttes til identitetsbegrepet og identitetsutvikling vil jeg drøfte nærmere i dette kapittelet.

Som vist gjennom kategoriseringen og analysen kommer skeivhet svakt til uttrykk i dette tekstkorpuset, og i den grad man møter representasjoner av karakterer som gjør skeivt, løftes det enda sjeldnere frem LHBTQ-problematikker i tekstenes tilknyttede oppgaver. Leserne får blant annet oppleve hvordan Frode og hans legning tydelig blir diskriminert mot, samtidig som temaet ignoreres totalt i oppgavene. I tillegg får leserne av *Fabel 10* oppleve hvordan oppgavene til *Hør her'a!* selv bidrar til miskjønnningen av Ali, og hvordan de fremmer en unyansert og uvitende forståelse av det å være trans. Tekstkorpuset kan generelt sett defineres som heteronormativt, da ikke kun på bakgrunn av overrepresentasjonen av heterofile parrelasjoner og ciskjønnede karakterer, men også fordi den heteronormative kjernefamilien står så sterkt. Med unntak av to aleneforeldre, møter vi ingen variasjoner i familiekonstellasjoner.

Forfatterne av læreboka har likevel klart å presentere elevene for et nokså likestilt tekstkorpus hva angår kvinnelige og mannlige forfattere og protagonister. Ellers er det vanskelig å utdype eller spesifisere hvordan karakterene i tekstkorpuset «gjør» kjønn på, i den sammenheng femininitet og maskulinitet. Innenfor den heteronormative rammen tekstkorpuset har skapt, ser

man fremdeles at maskulinitet og femininitet blir gjort forskjellig fra karakter til karakter. Det ville eksempelvis vært vanskelig å peke på en bestemt maskulinitet som fremtredende i tekstkorpuset, eller en bestemt måte å «være» en mann på, fordi det gjøres så forskjellig blant alle karakterene. Man kan gjerne peke på noen maskuliniteter som mer «ønsket», særlig i et kontekstuellt perspektiv hvor forskjellige kjønnede normer har vært styrket. Samtidig vil imidlertid ikke alle kunne imitere og repetere de gitte normene som regnes som de gjeldende til en hver tid i samfunnet. Connell peker blant annet på hvordan få personer egentlig plasserer seg innenfor den hegemoniske maskuliniteten (2005, s. 79). Til tross for at kjønn gjøres forskjellig blant karakterene, er det som nevnt tidligere likevel innenfor en heteronormativ ramme; noen signifikante brudd på kjønnede normer blir ikke presentert i tekstkorpuset.

Jeg har konkludert med at heteronormen står sterkt i tekstkorpuset, men hva betyr dette for elevenes del, som skal bruke *Fabel 10* i norskundervisningen? For det første skaper det en heteronormativ fremstilling av samfunnet som ikke stemmer overens med virkeligheten elevene lever i. Elevene kan dermed bli mindre «rustet» i møtet med verden. I læreplanens overordnede del reflekterte jeg rundt hvordan den livslange dannelsesprosessen ikke er en opplevelse som kun angår selvet, men selvet i møte med andre, og hvordan man navigerer seg selv i møte med en mangfoldig verden. I den sammenheng vil jeg understreke at læreboka i liten grad fungerer som en læringsarena hvor elever kan «øve seg» på å møte utallig forskjellige måter mennesker gjør kjønn og seksualitet på i samfunnet. I stedet fremmer den en tankegang om at noen identiteter, gjerne heterofile og ciskjønnede, er «viktigere» enn andre. Det at heteronormen er så fremtredende i tekstkorpuset, medfører også at elevene i mindre grad får muligheten til å eksponeres for aspekter som tilbyr nye innsikter og perspektiver på deres allerede eksisterende forestillinger, eller til å relatere til det de leser gjennom gjenspeilende interaksjoner med karakterene. Idéen om heteroseksualitet som det opprinnelige styrkes, og de som havner utenfor heteronormen blir plassert som «den Andre». Dette er svært uheldig, særlig med tanke på at man i enhver skoleklasse med stor sannsynlighet kan finne elever som representerer denne «Andre».

Overrepresentasjonen av tilsynelatende heterofile parrelasjoner og familiekonstellasjoner i tekstkorpuset gir elever som kan plasseres innenfor heteronormen flere fremtidsbilder de kan plassere seg i. I følge Røthing og Svendsen forestiller barn og unge seg som voksne basert på de bilder og begreper de har til rådighet (2010, s. 240). Utelatelsen av skeivhet i tekstkorpuset kan derfor gjøre det vanskeligere for de elevene som faller utenfor heteronormen, å finne bilder

å speile sin fremtid i. Undervisningen og lærebøkene bør aktivt bidra til å bygge opp positive bilder av forskjellige fremtidsbilder, ikke befeste forestillinger om hvilke fremtidsformer det er som er «normale» eller «vanlige».

Gjennom tekstkorpuset har jeg som nevnt tidligere valgt å fokusere på både tekster og tilknyttede oppgaver. Dette på bakgrunn av at oppgavene anses som en del av elevenes helhetlige bilde av tekstene de møter. Videre var valget basert på at oppgavene kan fortelle noe om forfatterens intensjoner for å inkludere de forskjellige tekstene, eller hvilken tematikk de ønsket å belyse. Til tross for en del mangler vedrørende representasjoner, særlig av ulike måter å gjøre kjønn og seksualitet på, representerer likevel tekstkorpuset viktige tematikker. Dette gir elevene ulike muligheter til å lese kritisk, utforske kontekster og bli bevisste på egne privilegier. Det fremstår som om forfatterne målbevisst har hatt et klart ønske om å skape bevissthet rundt ulike temaer, hvor gjerne tematikk som har vært særlig på dagsordenen og fremtredende i media da boka var under produksjon, har blitt prioritert. Rasisme er en sentral tematikk i tekstkorpuset som var særlig aktuell da læreboka ble skrevet, i kjølvannet av George Floyd-saken i 2020. Også miljøaspektet kommer tydelig frem i tekstkorpuset, som har vært særlig relevant blant barn og unge de siste årene etter at Greta Thunberg startet skolestreikene for miljøet i 2018. I den sammenheng at boken tar opp dagsaktuelle temaer, er det på et vis merkelig at LHBTQ-tematikk og skeive identiteter har blitt så lite synlige, og dårlig representert som de har blitt. Særlig med hensyn til hvor aktuell skeiv tematikk var i 2019, da det ble markert at det var 50 år siden opprøret ved Stonewall, en hendelse som startet pride-bevegelsen slik vi kjenner den i dag. I tekstkorpuset blir representasjonen av det skeive samfunnet kun plassert på Jarle og Frode, to menn som elsker menn, og Ali, som ikke identifiserer seg med det kjønnen hen ble tildelt ved fødsel.

Analysen av *Mannen som elsket Yngve* og *Alle utlendinger har lukka gardiner* viste hvordan oppgavene muligens feilet i å belyse viktige tematikker tilknyttet det å være skeiv. Forfatterne har likevel, i forbindelse med andre temaer, klart å utarbeide gode oppgaver som setter lys på urettferdigheter og privilegier. Her vil jeg trekke frem oppgavene tilknyttet utdraget *The Hate U Give* som et eksempel, som ble løftet frem i parafrasen av tekstkorpuset. «Før du leser»-oppgavene kobler elevene på kontekstuell før de skal lese teksten, ved å spørre: «Hva vet du om Black lives matter-kampanjen og George Floyd-saken?». Spørsmålet forbereder elevene på at teksten de skal lese gjerne handler om noe knyttet til rasisme eller politibrutalitet. Et annet spørsmål som stilles i Før du leser-oppgavene er «Har vi rasisme i Norge i dag?», som plasserer

tematikken i en nærmere kontekst som elevene gjerne har mer erfaringer tilknyttet. Ved å flytte temaet over i en kontekst som elevene gjerne har mer erfaringer knyttet til, kan elevene bli bevisstgjort på egne praksiser og egne privilegier. To av oppgavene som gis etter at teksten er lest, er tilknyttet sjanger. I dette tilfellet skader det imidlertid ikke, fordi det ikke fjerner fokuset fra en viktig tematikk. Den ene oppgaven handler om å skrive en appell om «Hva [som] skal til for å få slutt på slike tragiske hendelser?». Den andre handler om å skrive en rapp om temaet rasisme.

Som vist, klarer noen tekster og deres tilknyttede oppgaver å belyse og støtte elevene i å stille seg kritiske til urettferdigheter, privilegier og problematikker som tematikkene i tekstene bærer frem. Hvorfor forfatterne ikke har klart å få til det samme vedrørende temaer rundt det å gjøre skeivt, er derfor et sentralt spørsmål. Her kan man kun spekulere. Kanskje har forfatterne tenkt at de tekstene som har blitt inkludert, og måten de har løftet frem LHBTQ-problematikker på, er tilstrekkelig? Muligens tenker forfatterne at de har klart å «fylle kvoten» av karakterer som gjør skeivt? Eller kan det være at mangel på forskning på feltet har medført vanskeligheter ved å forstå hvordan elever bør møte tematikken?

Oppgavene knyttet til *Hør her 'a!* kan muligens tyde på at forfatterne ikke har hatt nok kunnskap i utarbeidelsen av oppgavene. Slik uvitenheten gjør gjerne mer vondt enn godt. «Før du leser»-oppgavene lyder som følger: «Gi eksempler på når det kan være på sin plass å si: «hør her!». Kan frykt for hva andre vil mene hindre oss i å gjøre det rette?». Jeg synes disse oppgavene feiler i å forberede elevene på den teksten de har i vente. Teksten elevene skal møte byr på en tematikk hvor man som lærer gjerne bør trø litt varsomt, samt tilegne seg forkunnskaper. Dette på bakgrunn av at den kan oppleves som ny for noen elever, eller sår for andre.

For elever som ikke er vant til å høre eller lese multietnolekt, kan det være vanskelig å i det hele tatt få tak i hvilken tematikk det er teksten byr på. Det kan være vanskelig nok å i det hele lese på en ny måte. Jeg stiller meg kritisk til om utdraget burde vært inkludert i det hele tatt, særlig med tanke på at oppgavene «slår i hjel» utdraget på den måten de gjør; tematikken blir ikke nærmere diskutert etter utdraget. Elevene blir heller, i en av oppgavene, bedt om å kombinere en hel del opprasede karakteristikk med riktig person i teksten. Her presterer forfatterne av læreboka, som tidligere nevnt, å feilkjønne Ali som «lillebror». I den andre oppgaven blir elevene bedt om å diskutere følgende i klassen: «Hvorfor reagerer pappa som han gjør, tror dere?». Her har jeg en frykt for at elevene blindt skal peke ut kulturforskjeller

som begrunnelse for farens transnegativistiske ytringer, som dermed kan føre til en andregjøring av personer med flerkulturell bakgrunn. Jeg har også bitt meg merke i at diskrimineringen i *Alle utlendinger har lukka gardiner* ble utført av en karakter med flerkulturell bakgrunn, noe jeg i dette tilfellet anser som problematisk. Ved at begge utdragene har et større fokus rettet mot flerkulturalitet (som er et viktig tema i seg selv), og ikke tematikkene som utspiller seg, kan det gi elevene et inntrykk av at homo- og transnegativisme er noe som oppstår på grunn av kulturforskjeller, når også etnisk norske personer diskriminerer på bakgrunn av kjønn og seksualitet. Det forsterker en forståelse av «Oss» og «de Andre», hvor personer med flerkulturell bakgrunn blir urettferdig beskyldt for å være mindre aksepterende ovenfor LHBTQ-personer. Ved å skape en tankegang om at de av oss som har flerkulturell bakgrunn er mindre aksepterende ovenfor skeive personer, gis elever en «unnskyldning» eller «god grunn» til å vise fiendtlighet ovenfor personer med andre kulturer enn de man selv har. Dette muliggjør en potensiell splittelse mellom elevene. Videre synes jeg ordet «reagerer» bagatelliserer det som faktisk skjer i utdraget; faren kommer med farlige, transnegativistiske ytringer som skader både Ali og andre transpersoner.

Til tross for at det er et smalt forskningsfelt, rettfærdiggjør det ikke forfatterens tilsynelatende totale mangel på kunnskap innen feltet. Det finnes andre forskningsfelt man kan henvise seg til med relevans til queer-feltet. Forfatterne kunne henvist til generell forskning på majoritet og minoritet, eller flerkulturell litteratur. Slik forskning er relevant for å forstå minoritetstematikker, eksempelvis diskriminering, andregjøring eller marginalisering, jamfør Bishop (1990) som tidligere ble referert. Fra mitt ståsted har forfatterne dessverre ikke gjort det nødvendige forarbeidet ved å tilegne seg relevant kunnskap, før de valgte hvilke tekster som skulle representere skeivhet i tekstkorpuset. Dette gjenspeiles i oppgavene tilknyttet de tre tekstene.

Det kan også spekuleres i om forfatterne av læreboka kvier seg for å belyse identitetstematikker i tekstkorpuset. Det ser derimot ikke ut til å være tilfelle. I *Stolt av det samiske*, som også ble nevnt i parafrasen av tekstkorpuset, så man blant annet hvordan identitetstematikken sto sterkt i teksten. I intervjuet løftet ungdommene frem det å være stolte over sin samiske identitet, til tross for at de møter fordommer. De tilknyttede oppgavene ber elevene om å diskutere spørsmål i klassen tilknyttet det å bli ertet på bakgrunn av hvilken musikk man liker, om man er annerledes, for klærne man går i, eller på grunn av familien eller bakgrunnen sin. Elevene bes også om å drøfte spørsmål knyttet til viktigheten av å være stolt over hvem man er, egen

bakgrunn og kultur. På samme tid ser man hvordan identitetstematikken faller helt bort i tekstene der man møter personer som gjør skeivt, noe som er særlig overraskende i utdraget av *Mannen som elsket Yngve*, ettersom tematikken står såpass sterkt i selve boka. De nevnte funnene signaliserer at tekstkorpuset fremmer noen aspekter eller sider ved menneskets identitet og identitetsutvikling som «viktigere» enn andre.

Som jeg belyste i læreplanens overordnede del, presenteres ingen tydelige definisjoner på identitetsbegrepet, til tross for at det ved flere anledninger løftes frem. I den sammenheng vil jeg presentere en relativt simpel definisjon: «Å finne sin identitet vil si å danne et selvilde som man føler man kan akseptere og leve opp til, og så etablere en livsstil som svarer til dette bildet» («identitet», 2020). Forfatterne bak *Fabel 10* belyser aspekter som kultur, bakgrunn, familie, interesser, klesstil og hvilken type musikk man liker, som viktige sider ved ens identitet, noe de også er. Samtidig utelukker de aspekter som kjønn og seksualitet som sentrale i menneskers identitetsutvikling. Gjennom denne oppgaven har jeg forholdt meg til Butlers idé om kjønn og seksualitet som noe individet «gjør», ikke som en indre sannhet. Ideen hindrer likevel ikke mennesker fra å se på sine måter å gjøre kjønn og seksualitet på som viktige deler av ens egen identitet. Personlig synes jeg at mine måter å gjøre kjønn og seksualitet på er med på å definere meg som person. For enkelte kan gjerne det å kategorisere seg selv føles som en trygghet; å oppdage viktige sider ved seg selv, kan videre føre til en følelse av tilhørighet til personer som gjør kjønn og seksualitet på lignende måter. Derfor er det uheldig at *Fabel 10*, om det er bevisst eller ikke, har utelatt kjønn og seksualitet som viktige sider ved menneskers identitetsutvikling. Samfunnet vårt er til tross for store endringer, fortsatt heteronormativt. I den sammenheng kan kjønn og seksualitet bli aspekter ved ens egen identitet og selvilde som det kan være vanskeligere å forstå, akseptere og leve opp til, og videre etablere en livsstil rundt.

Utelukkelsen av kjønn og seksualitet som et aspekt ved menneskets identitet i tekstkorpuset kan gi uttrykk for mye forskjellig. Den gir blant annet uttrykk for en berøringsangst rundt tematikken. Det symboliserer en frykt for at om man berører ved tematikken er det en mulighet for å gjøre «feil». Men, ved å ikke våge å berøre ved «vanskelige» tematiser står man i fare for å gjøre en større feil; man står i fare for å utelukke at tematikken i det hele tatt finnes. I dette tilfelle signaliserer forfatterne av læreboka en tanke om at kjønn og seksualitet ikke er signifikante aspekt ved menneskets identitet og identitetsutvikling. I tekstkorpuset, særlig i *Mannen som elsket Yngve*, blir brudd med den heterofile og ciskjønnede identiteten heller noe man skal lære å akseptere som noe *annet*, noe utenfor normen.



Tekstkorpuset har som vist bydd på enkelte ubehageligheter og kontroverser, eksempelvis som i *Alle utlendinger har lukka gardiner* og *Hør her'a!*. Man kan gjerne stille seg selv spørrende; bør kontroversielle tekster utelukkes direkte, eller har det noe for seg å benytte dem i litteraturundervisningen? Ifølge Myren-Svelstad trenger ikke nødvendigvis kontroversielle tekster å være skadelige, ifølge han kan motstanden kontroversielle tekster byr på potensielt være gullgruver for fortolkende refleksjon (2020, s. 12). For å skape en alternativ lesing av ubehagelige, kontroversielle tekster, krever det at leseren evner å spørre seg selv «hva kan denne teksten bety for meg?». Den affektive responsen på ubehagelige tekster kan bli et utgangspunkt for å myndiggjøre leseren til å produsere selvstendige tolkninger (2020, s. 12). Leseren kan dermed i sin egen lesing utføre en slags omskriving av teksten. Jeg vil her påstå at dette er en lærings sak for unge lesere, hvor læreren spiller en stor rolle i denne læringen. Tekster behøver ikke å være totalt feilfrie, men problematiske, ubehagelige og kontroversielle sider ved tekster bør imidlertid ikke gå ubemerket forbi. Elever skal ikke måtte vernes fra å bli eksponert for hendelser og handlinger i litteraturen som kan finne sted i virkeligheten. Men, kontroversielle tekster må problematiseres, kritiseres og drøftes. Et slikt ansvar bør påligge både lærebokforfatterne og lærerne. Om det gjøres riktig, kan gjerne litteraturen fungere som en læringsarena for elevene, og bidra til en forståelse for hvordan de selv kan takle vanskelige situasjoner. Det handler om å gjøre elevene etisk bevisst på hva som er greit og ikke, i møte med ulike mennesker, samfunn og verden. Videre beveger vi oss mot oppgavens avsluttende kapittel, hvor jeg vil dele mine siste avsluttende bemerkninger.

## 7 Avsluttende bemerkninger

*Fabel 10* er kun en av flere utgitte lærebøker i norskfaget etter fagfornyelsen. Den kan derfor ikke alene gi oss et fullstendig bilde av hvordan kjønn og seksualitet kommer til uttrykk i alle lærebøker. Likevel er det ikke grunn til å tro at *Fabel 10* er en helt unik utgivelse, man kan trolig finne likheter og noen av de samme forekomstene også i andre lærebøkers tekstsamlinger. Gjennom mitt arbeid med boka, og gjennom funnene som er blitt gjort, ønsker jeg avslutningsvis å komme med noen argument om hva en lærebok i norskfaget burde inneholde og hvordan den burde belyse visse tematikker, særlig da tematikker knyttet til mangfoldsaspektet og identitetsaspektet, hvor kjønn og seksualitet faller inn under begge.

Først og fremst bør lærebøkene kunne gi stemmer til mangfoldet. Med det mener jeg at man skal kunne forvente fra en lærebok ment for elever som er en del av det mangfoldige samfunnet vi lever i her i dag, at den skal reflektere og representere hele samfunnet, ikke bare deler av det. Elevene bør få møte ulike familiekonstellasjoner, parrelasjoner, seksuelle orienteringer, måter å gjøre kjønn på og karakterer som våger å skille seg ut fra de normene man kan føle at samfunnet presser oss inn i. Kun et mangfoldig tekstkorpus som virkelig rommer de ulikhetene og forskjellene, men også likhetene man finner i samfunnet, vil kunne gi flere elever muligheten til å finne sin og andres virkelighet i litteraturen.

En inklusjon av mangfoldige tekster vil imidlertid ikke være nok. Tematikkene som tekstene byr på bør også løftes frem til diskusjon, slik at temaene ikke blir uviktiggjort og ignorert. Med det sagt, bør man som lærer trø varsomt vedrørende perspektiver om mangfold, identitet, kjønn og seksualitet. Gode intensjoner om en inkluderende undervisning kan føre til andregjøring eller marginalisering. Røthing og Svendsen problematiserer antidiskriminerende undervisning om og for «de andre», blant annet for at det bidrar til at det som skaper og privilegerer «det normale» blir oversett. Ifølge dem bør antidiskriminerende undervisning for det første gjøre mer enn å hindre skadelig samhandling mellom enkeltindivider. Den må også tematisere de større sammenhenger som den enkelte elev og lærer tenker, føler og handler innenfor. For det andre må antidiskriminerende undervisning bidra med mer enn bare kunnskap om «de andre». Den må ikke minst bidra med utfordrende kunnskap, som blant annet innebærer å undervise på måter som synliggjør og problematiserer privilegier og andregjøring, og som ikke minst synliggjør prosesser og strukturer som opprettholder og muliggjør privilegier og andregjøring

(Røthing & Svendsen, 2010, s. 64–65). Et slikt perspektiv på antidiskriminerende undervisning bør også lærebøkene ha. Lærebokforfatterne bør altså velge tekster som synliggjør og problematiserer privilegier og andregjøring. Videre må oppgavene gi elevene muligheten til å tenke kritisk rundt hvordan disse aspektene opprettholdes og blir muliggjort. Dette gjelder heller ikke kun i forhold til tematikken kjønn og seksualitet, men også andre tematiseringer, som for eksempel, etnisitet, religion og funksjonsevne. Lærebøkene bør problematisere og drøfte privilegier og det som for mange tas for gitt, da blant annet heteronormen som tilsier at alle er født heterofile og ciskjønnete. Lærebøkene bør ikke forsterke heteronormen gjennom å overrepresentere heterofile parrelasjoner og familiekonstellasjoner, for å så vidt gi plass til personer som bryter med heteronormen både når det kommer til kjønn og/eller seksualitet. Røthing og Svendsen løfter også frem hvordan antidiskriminerende undervisning som utfordrer normer og tatt for gitt holdninger, også må synliggjøre hvordan man selv, både som elever og lærere, bidrar til diskriminering, marginalisering og andregjøring (2010, s. 70). Lærebøkene og lærerne må altså vende blikket fra «de andre» mot de som andregjør.

Gjennom mitt arbeid med lærebøkene sitter jeg også igjen med noen avsluttende tanker jeg ønsker å dele. Særlig ønsker jeg å belyse viktigheten av å selv, som lærer, være kritisk til lærebøkene og deres tekstsamlinger og oppgaver. Som nevnt nokså innledningsvis, hadde jeg et positivt førsteinntrykk av tekstkorpuset, blant annet ved at jeg fant *Mannen som elsket Yngve*, hvor Jarle gjør skeivt, og *Hør her' a!*, hvor Mahmouds lillesøsken bryter med det kjønnen hen ble tildelt ved fødsel. Jeg tenkte at inklusjonen av tekstene var bra, og at dette lød godt for resten av tekstkorpuset.

Etter å ha gjort et dypdykk, virkelig «blitt kjent med» tekstkorpuset, fått reflektert rundt hvilke seksualiteter og måter å gjøre kjønn på det er som er fremtredende i kapittelet, og hvordan LHBTQ-problematikker så og si faller helt bort, endret jeg mening. Det var først da at jeg forsto at inklusjon ikke var nok. Man ønsker at elevene også skal sitte igjen med en fortjeneste fra inklusjonen av disse tekstene, og da ikke bare kunnskap rundt aspekter som sjangertrekk, litterære virkemidler eller språk. Før man velger å bruke tekstene og oppgavene man møter i lærebøkene bør man som lærer stille seg selv noen spørsmål: Byr tekstene på aspekter eller handlinger som bør problematiseres og drøftes? Oppfordrer oppgavene elevene til å tenke kritisk og problematisere disse handlingene eller aspektene? Er tekstene og oppgavene med på å fremme og føre videre en viss norm, eller en idé om hva som er «normalt»? Eller problematiserer tekstene og oppgavene denne forståelsen om hva som anses som normen, eller

«normalt» og «unormalt»? Er det noen identiteter som ikke blir representert i tekstkorpuset, eller blir representert på en måte som gjerne skader majoritetens forståelse av denne identiteten?

Lærere bør heller ikke være redd for å vende blikket bort fra læreboka og introdusere elevene for tekster man selv tenker er bedre egnet, eller som representerer identiteter som faller bort i lærebokas tekstsamling. Ofte gir tekstsamlingene oss utdrag å jobbe med, men jeg vil problematisere det å generelt kun benytte seg av utdrag i litteraturundervisningen, i stedet for å ta fatt på lengre romaner. For det første frarøves elevene muligheten til å bli kjent med komplekse og sammensatte karakterer, i og med at man ikke vil få plass til å vise karakterers flere sider i korte utdrag. For å trekke inn et eksempel henviser jeg meg igjen til hvordan identitetsutviklingsaspektet i *Mannen som elsket Yngve* ikke var særlig til stede i utdraget, til tross for at det gjerne er en av de viktigste tematikkene selve boka byr på. Elevene mistet her en mulighet til å oppleve en identitet, Jarles identitet, i utvikling. Jeg tror også at det å bli kjent med karakterer på et videre og dypere plan ved å lese hele romaner kan gjøre det enklere for elever å identifisere seg med karakterene, i og med at man kan kjenne seg igjen i noen aspekter ved dem, mens andre ikke. Læreboka har ikke et monopol på hvilke tekster som må brukes i norskundervisningen, og slik vi har sett i *Fabel 10*, er det ikke sikkert at lærebøkene klarer å romme hele mangfoldet slik de burde. Derfor bør lærere, om de skulle tenke at læreboka ikke gir elevene det den burde, åpne blikket og følge egen intuisjon. Lærebøkene skal fungere som et verktøy for undervisningen, og det kan være fort gjort å tro at disse gjenspeiler holdningene, verdiene og ideene som løftes frem i læreplanen helt perfekt. Slik er det ikke alltid, nødvendigvis. Lærebøkene er som regel skrevet av en gruppe fagpersoner, slik *Fabel 10* er skrevet av fem forfattere, og reflekterer deres forståelse av læreplanen. Det er dermed deres subjektive forståelse av mangfold som gjenspeiles i utvalget av tekstene i lærebøkene, noe man som lærer bør være klar over og kritisk til.

Helt avslutningsvis ønsker jeg å slå et slag for en mer inkluderende identitetspedagogikk innenfor litteraturdidaktikken. I læreplanen fremmes norskfaget som sentralt for elevenes identitetsutvikling. Litteraturdidaktikken bør derfor inkludere, løfte frem og drøfte mer enn bare ytre aspekter for hva identitet er, som familie, etnisitet og ytre kjennetegn. Identitetsbegrepet rommer så mye mer enn det. Kjønn, seksualitet, funksjonsnivå, sykdommer, grupper man identifiserer seg med og føler tilhørighet til, er bare noen indre og kroppslige faktorer som identitetsbegrepet innebefatter. Litteraturundervisningen må gjøre mer enn å kun fremme toleranse og aksept vedrørende identiteter som faller utenfor den hvite, heterofile,

ciskjønnete og funksjonsfriske identiteten, en aksept for «den andre». Den må anerkjenne alle identiteter som like ønsket og viktige i samfunnet.

Vi som lærere bør aktivt gå inn for å gjøre oss selv oppmerksomme på hvilke normer det er vi opererer med, ikke bare i litteraturundervisningen, men også generelt. Elevene vil i møte med ulike tekster skape individuelle meninger og tolkninger i samhandling med litteraturen. Litteraturen vil gripe inn i, utfordre og forme livet til leseren. I den utstrekningen vil lesing og møter med litteratur også bidra i elevenes identitetsutvikling. I dette møtet mellom elev og tekst, hvor mening skal bæres frem, bør lærebøker fungere som sentrale «verktøy» og lærere som lesekyndige «hjelpere». Elevene må i slike meningsbærende møter, veiledes mot en kritisk tilnærming, hvor elevene kan pakke ut tekster ved å utforske maktstrukturer, privilegier og tatt-for-gittheter. Forskjeller og likheter som skaper det mangfoldige samfunnet vårt, er momenter elevene må få tilgang og veiledning til å utforske. Det er jo nemlig individuelle ulikheter og likheter, symmetri og asymmetri, og harmoni og diskrepans, som gjør samfunnet så vakkert å være en del av.

## 9 Litteraturliste

- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, april 17). *Lhbtqi-ordlista*. bufdir.no | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. [https://bufdir.no/lhbt/LHBT\\_ordlista/](https://bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/)
- Beauvoir, S. de. (1956). *The Second Sex*. Jonathan Cape.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. British Broadcasting Corporation og Penguin Books.
- Big Think. (2011, juni 6). *Judith Butler: Your Behavior Creates Your Gender* | Big Think. <https://www.youtube.com/watch?v=Bo7o2LYATDc>
- Bishop, R. S. (1990). Multicultural Literacy: Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).
- Bloom, H. (1996). *Vestens Litterære Kanon* (Norsk Utgave). Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Butler, J. (1993). Imitation and Gender Insubordination. I *The Lesbian and Gay Studies Reader* (s. 307–320). Routledge.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2. utg.). Polity Press.
- Dawson, J. (2015). *This book is gay*. sourcebooks fire.
- Demirel, Y. J. (2018). *Rette lærebøker? En undersøkelse av skeiv tematikk og LHBTQ-representasjon i norsklærebøkene for videregående skole* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/17804>
- Eng, H. (2006). Homo- og queerforskning. I *Kjønnforskning: En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use

- literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–32.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær Forståelse: Innføring i Litteraturredaktikk* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nittenberg, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2021). *Fabel 10: Norsk for ungdomstrinnet (BM)*. Aschehoug Undervisning.
- Identitet. (2020). I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/identitet>
- Ikdahl, I. (2022). Diskriminering. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/diskriminering>
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), 279–299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk Arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Moodysson, L. (1998). *Fucking Åmål*.
- Mosse, G. L. (1998). *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*. Oxford University Press, Incorporated.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=2012870>
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 18 sider-18 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7811>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I *Kulturmøte i tekstar*. Det Norske Samlaget.
- Nilson, M. (2013). *Teen noir: Om mørkret i modern ungdomslitteratur*. BTJ förlag.

- Renberg, T. (2003). *Mannen som elsket Yngve*. Oktober Forlag.
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1), Article 1.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1098>
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2010). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen*. Fagbokforlaget.
- Sanders, A., & Mathis, J. (2013). Gay and Lesbian Literature in the Classroom: Can Gay Themes Overcome Heteronormativity? *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7(1). <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1067>
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of The Closet*. University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (2015). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire, Thirtieth anniversary edition*. Columbia University Press.
- Skaranger, M. N. (2015). *Alle utlendinger har lukka gardiner*. Oktober Forlag.
- Wienclaw, R. A. (2014). *Sociology reference guide. Gender roles and equality*. Salem Press.  
<http://site.ebrary.com/id/10877791>



## 10 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg A: Mannen som elsket Yngve

Yngve smilte. «Å ja, hva da?»

«Nei, det er et ... jah, rockeband, eller, ja. Vi heter ... eh, Mathias Rust Band.»

«Hæ?»

«Mathias Rust Band,» sa jeg. «Ja, det er ...»

Yngve avbrøt meg. «Skal dere spille inn plate, da?»

«Nei, eller jo, kanskje en gang →»

«Har dere hatt konsert?»

«Nei, ikke ennå,» sa jeg «men snart, kanskje.»

«Da kan jeg jo komme og se på,» sa Yngve og smilte. «Det hadde vært kjekt. Dere er sikkert kjempebra.»

«Nei,» sa jeg, «det er bare tull.»

Jeg hadde sittet lenge og sett på en plakat som hang over senga til Yngve. Jeg satt ved siden av skrivepulten hans. Han halvt lå, halvt satt i senga, med de lange fingrene på høyrehånda støttet opp under haken, hele tiden med dette Yngvesmilet om munnen. Jeg var lykkelig.

«Hva er det der?» spurte jeg og pekte.

Yngve strakte hals og så over senga.

«Kheopspyramiden,» sa han.

«Hm,» sa jeg, «Kheopspyramiden.»

«Ja.»

«Hvorfor ... jeg mener, hva er det med den?» spurte jeg.

Yngve trakk på skuldrene. «Det er bare ... jeg vet ikke, bare ... at jeg liker den. Jeg liker pyramider,» sa han, og jeg kunne se at han var ørlite pinlig berørt over at jeg hadde pekt ut hans litt barnslige, svakt nerdete interesse. Alle har jo sånne ting, spesielt gutter, denne ene, litt teite tingen de er interessert i, som de har vært uforståelig opptatt av siden tidlig i barndommen. Biler, fluefiske, andre verdenskrig. Eller pyramider.

Jeg forsøkte å få ham til å kjenne seg trygg. «Den er flott,» sa jeg.

Yngve lyste opp. «Ja. Er den ikke?»

Så fortalte han om Kheopspyramiden. Han satte seg brått opp i senga, og begynte å fortelle. Han trakk ut noen bøker om pyramider fra en liten bokhylle, ba meg komme bort og se, bladde opp i boka, pekte og fortalte.

Hadde det ikke vært Yngve, ville jeg ikke interessert meg for det. Jeg hadde muligens sett på et par bilder, og så gått lei. Ikke fordi det ikke var interessant, men fordi det ikke var relevant, ikke for dagens politiske situasjon, ikke for mine alternative interesser. Og dessuten hadde jeg ikke oppdaga det selv, og var det noe jeg hatet, så var det å ikke være den første som oppdaga noe det var verdt å bry seg om. Men det kom fra Yngve. Side 337

«Det er mange pyramider i Egypt, men det er liksom Kheopspyramiden som er sjefspyramiden,» sa han, «den stammer fra det fjerde dynasti, antagelig bygget cirka år 2550 før Kristus, den var opprinnelig 146,5 meter høy, men nå er den bare 136,» og så lei seg ut for at den hadde sunket eller hva det var. «Og tenk,» sa Yngve og så på meg, «den er bygd av 2,3 millioner steinblokker. Kan du fatte det? 2,3 millioner! Med en snittvekt på 2,6 tonn! Kan du fatte det?»

Yngve gløda når han snakket. Han hadde alle mulige fakta om pyramidene i hodet, og først og fremst om Kheopspyramiden.

Jeg var plutselig like opptatt av det som han, og så for meg disse ufattelige mengdene av steinblokker.

«Nei,» sa jeg og så ham inn i øynene. «Det kan jeg ikke fatte.»

«Nei, ikke sant?» Og dette ble bygget på noe sånt som treogtyve år, av cirka hundre tusen mann. Jeg fatter det ikke.»

Det gnistret i hele Yngve når han fortalte om «Evighetens Hus», som han kalte pyramidene. «Du vet at det hele dreier seg om et forsøk på å overvinne livet?» sa han og satte en av bøkene inn i hylla igjen.

«Hva mener du?» spurte jeg.

«Yngve?»

Vi så opp begge to. Mora kom inn døra. Hun hadde med seg en kaffekanne og to kopper. Hun stanset, kastet et raskt blikk på boka om Egypt som lå i fanget til Yngve, og ga ham et et blikk. Han så ned.

«Går det bra, Yngve?»

«Ja, mor,» sa han.

Hun så betrygget ut – hva hadde hun å være redd for? – og satte fra seg kaffen. «Flott,» sa hun og smilte til sønnen.

Jeg syntes det var litt merkelig, hvordan de snakket sammen, men tenkte ikke så mye på det. Yngve kikket mot døra hun hadde lukket bak seg. Jeg lente meg mot kaffekannen, begynte å helle i koppene.

«Hva mente du, da?» spurte jeg igjen.

«Hva?»

«Nei, det med evighetens hus og alt det der?» Side 338

Yngve klarnet til igjen, det var som om noen skulle ha dratt ham rett inn i lyset han ønsket å være i, dette lyset som var ham selv. Han satte øynene i meg, de vakre øynene, og snakket: «Egypterne, vet du, de orka ikke døden. Pyramidene bygget de som et vern mot døden, forsøk på å bli evige eller noe. De balsamerte seg der inne, vet du, for å leve evig, og så var det templer, mastabaer, ofringer, og tenk; leve hele livet, ikke sant, og alt du gjør mens du lever er å forberede deg på døden. Bygge ditt dødshus, og ... og, jeg fatter det bare ikke. Men det er fint, hva?»

«Hø,» sa jeg, like forbausa over Yngve som over egypterne.

*Hvem er du Yngve?*

«Det er egentlig egyptolog jeg vil bli,» sa Yngve. Som om dette var en innrømmelse han først nå kunne komme med. «Det er noe som heter det. Egyptologi. Da får man bare holde på med Egypt. Det hadde jeg likt.»

Igjen sa jeg «hø».

*Hvem er du?*

Så la jeg hånda på låret til Yngve.

Jeg så ham rett inn i øynene. Hold høyrehånda på låret hans. Jeg kjente lårmusklene stivne under håndflata, og smilet hans forsvant. Brått ble ansiktet alvorlig.

Dette varte bare noen få sekunder. Låret hans under hånda mi, fingrene mine, utstrakte, stramme, over musklene og senene hans. Jeg knyttet kjevene, blunka hurtig med øyelokkene, svelget, kjente det knyttet seg i magen og banka i skrittet.

Så tok jeg hånda vekk. Det var over. Det som hadde hendt, var over. Hadde jeg latt hånda ligge der lenger, ville hele ettermiddagen hos Yngve vært ødelagt. Det er jeg sikker på.

I de påfølgende sekundene så jeg for første gang Yngves usikkerhet. Hans redsel, eller hva jeg skal si. Jeg hadde ikke merket det før, men nå så jeg det, tydelig, og etter dette skulle det aldri forsvinne fra ham.

Da jeg tok vekk hånda var det som om ... det er vanskelig å beskrive – det var som om Yngve forsvant. Øynene fikk liksom et kast over seg, eller hva man skal si, som om de reiste av gårde, som om de la ut på en ekstrem reise, en reise som krysset tider, fjell, floder og hva det skal være, og tok med seg Yngve på reisen. Det varte ikke så lenge, men da det sto på så jeg ganske klart hvordan dette var en sentral del av Yngve. Hvordan dette trekket, som akkurat her var så tydelig, idet jeg tok hånda bort fra låret hans, på en måte var selve Yngve.

Han var rett og slett ikke her lenger. Kroppen satt foran meg, men Yngve var ikke her lenger. Jeg skjønnte det med en gang, selv om det var skremmende, merkelig og fremmed, kan jeg huske jeg intuitivt forsto det: Han er ikke her. Yngve er ikke her. Jeg kjente en sterk, momentan trang til å passe på ham, be ham ikke reise av gårde. Side 339

Yngve smilte igjen.

Han reiste seg.

Jeg reiste meg, og kjente at det var på tide å gå. Jeg skal ikke presse dette, tenkte jeg. Dette skal jeg ikke ødelegge. Jeg skal gå hjem, og skal stanse det her, for i dag, jeg skal sette meg på sykkelen og sykle hjem.

«Egypt,» sa jeg til Yngve.

Han nikket. «Ja, det har liksom blitt min ting, det,» sa han. «Og du da?»

Jeg ristet på hodet. «Nei, jeg vet ikke ... Jeg skal vel ... ja, studere, jeg óg, kanskje?»

Jeg tok på meg regntøyet og vi sa hadet til hverandre oppe i gangen. Han åpna døra for meg, sa det var utrolig kjekt at jeg hadde kommet forbi. «Det hadde aldri jeg tort å gjøre,» sa han, «jeg mener, hvis det var jeg som bare så vidt hadde snakket med en ny fyr på skolen, liksom.»

«Ah,» sa jeg, og jeg tror jeg rødma, «du gikk nå bare rett bort til Simon le Bon, så jeg vet ikke det.»

Yngve lo. «Jeg er ikke tolv år lenger,» sa han.

Yngves mor kom og sa hadet. Jeg skimta så vidt faren, «Steinar», inne i stua. Jeg var glad han ikke kom ut.

Kan jeg klemme ham, tenkte jeg, og kjente hvor sterkt jeg ønsket å kjenne huden hans mot min. Kan jeg klemme deg, Yngve?

«Hadet,» sa han, «vi snakkes.»

Jeg smilte, gikk ut døra og fram mot sykkelen. Jeg bøyde meg ned og låste den opp.

Ser han på meg her jeg står i regnet?

*Ser du på meg Yngve?*

«Skal du til faren din nå, da?» hørte jeg bak ryggen.

Jeg reiste meg opp.

«Eh ... nei, jeg drar hjem, tror jeg.»

«Skal du se Thorstvedt-kampen i dag, Yngve?» hørte jeg faren rope fra stua.

Yngve snudde seg. «Ja, jeg skal ikke ut.» Han så på meg igjen. «Skal du se den?»

«Eh – hva?»

«Thorstvedt,» sa han, som om det var selvsagt. «Kampen. Tottenham – Arsenal. Thorstvedt på tv.»Side 340

«Å ja, den ja – eh, ja, kanskje?»

Yngve smilte til meg. Jeg sykla ned bakkene fra Tjensvoll. Fotball. Tennis. Egypt. En helt ny verden.

På vei hjem regna det. Jeg ble gjennomvåt der jeg sykla mot Bjergsted. Jeg tok samme vei som tidligere.

Da jeg passerte Wilberg igjen, tenkte jeg tanken for første gang. Nå var den der, for første gang kom den fram i dagen, og den gjorde meg redd. Livredd. Det var like før jeg begynte å gråte da jeg plutselig tenkte denne tanken, som jo var helt sann, som stemte overens med hvordan jeg hadde oppført meg det siste halvannet døgnet: *Jeg er forelska. I Yngve.*

(Renberg, 2003)

## 10.2 Vedlegg B: Alle utlendinger har lukka gardiner

### FRODE, HAN HOMOLÆRERN

På skolen jeg har vikar i matte, han heter Frode og eier treningssenter i Spania og er venn med norsklærer Solveig, men treningssenteret i Spania har ikke åpnet om høsten og vinteren, derfor han jobber litt på skolen og han sier Solveig skaffa han jobben. Egentlig, jeg liker Frode, virkelig, han er gæren i matte og sier jeg får velge hvilken løype jeg vil ha, grønn, blå, rød og egentlig jeg er på blå og vanligvis når Solveig er i matten jeg får ikke velge rød, hun sier den er for vanskelig, men Frode lar meg ta rød, så jeg liker han. Han er heftig. Greia er Frode er homo, jeg trodde ikke han var det, men så Isa sier han er, men jeg ikke bryr meg om Frode er bøg eller ikke bøg for uansett han er bra lærer. I dag han skulle ha matte og hadde på seg litt rosa skjorte og Ibra rekket opp hånda og spørret: Frode er du homo? og Frode bare: ja, jeg er homofil, og så vi fortsettet timen, som var helt vanlig, bortsett fra Chuka kom for sent og Frode kjefta og igjen jeg nesten ville rope Chuka er redd for bikkjer, men tanken jeg lot ligge i hodet. Så vi gikk i friminutt, og alt var helt normale tilstander, men senere på dagen når jeg og Isa gikk fra skolen Isa sa at i engelsken Dardan-gjengen hadde krangla med Frode fordi de bråkte for resten av klassen, og det hadde vært helt klikkings, og til slutt Ibra tok bamsen, Paddelars-bamsen til Frode, som Frode hadde med for my most beloved thing (vi har sånn oppgave som sier alle elevene skal ta med en ting fra huset som de er glad i og lærerne også har tatt med sine ting for å demonstrere), en sånn sakkosekkbamse og stakk en blyant i rassen på den så den ble tæppa for sakkosekkuler og bare: stikk Paddelars i rassen din jævla gaylord, og nå Isa sier Frode ikke gidder å komme til skolen igjen og flytter tilbake til Spania.

### MUHAMMED I

Jeg pleier å si Mu2 har sin egen sang, «Sweetest Girl» av WyclefJean, og jeg vet ikke hvorfor, men når jeg hører den jeg tenker Mu2, og det kiler i kroppen og jeg sverger noen ganger det er til og med som om himmelen skal falle ned i hodet mitt og hele verden raser. Egentlig han heter Muhammed, men det er fire muhammeder, det er Moh, Mu2, Muhammed-Ali og en Muhammed som vi bare kaller Chuka, men også Mu2 er navnet til han ene pokémonen som er suveren overlegen eller noe. Side 354

Mu2 har blå bergansjakke og går i niende, men er venn med alle tiendeklassingene, alle fotballgutta, så i dag jeg og Isa gikk på Svarttjern-Joker (vi egentlig gjør det hver dag) for alle

gutta fra niende og tiende også går på den butikken, og Dardan-gjengen er barnslige og alltid går på Ravnkollen-Joker og ikke Svarttjern-Joker, og når av og til de kommer til Svarttjern-Joker alle tiendeklassegutta blinker de. Dessuten Svarttjern-Joker også har billigste sjokolademelka. Det er bratt bakke ned til butikken og nå på vinteren hver dag er krig for hele bakken er is og alle bare skater ned, og jeg lover hvis man tar skritt feil det kan skje at man tryner og knekker no og derfor nesten ingen jenter går der om vinteren, men likevel jeg og Isa kriger oss ned hver dag, spesielt Isa, på grunn av Abdul.

I dag Mu2 og de sto i kø utafør butikken, for ikke alle skoleelevene kan gå inn på én gang, fordi alltid noen tæsjer noe fra butikken og Joker-folka som står som vakt i døra. Jeg og Isa stillet oss bakerst, og så Mu2 kom bort og jeg så vekk, for jeg ikke kan se han i ansiktet for da jeg blir helt tomat, men så han plukka meg på ryggen min og kallet meg Marey, som er kallenavnet Isa bruker på meg og jeg tenkte: sikkert han skal spørre om jeg har to kroner eller noe, alle alltid gjør det fordi vi er fra åttende og tør ikke å si nei, og egentlig han kjenner meg ikke, han bare kan navnet mitt så kan han smiske småpenger av meg. Først han bare: Marey, si du har to kroner, og jeg bare: fuck off, og ble jævlig nervøs, for han så på meg med de svarteste tyrkerøynene sine, og enten han skulle gi frekk kommentar tilbake eller gå. Men så fra ingenting han bare: hva er msn-en din? og jeg ble dritrød og det kilte heftig i magen. Chica\_chile\_norge@hotmail.com, jeg sa.

(Skaranger, 2015)