



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Framstillingen av seksuelle orienteringer i lærebøker

The presentation of sexual orientations in textbooks

Anna Gjesdal

Vilde Holm Raggan

Grunnskolelærer 1-7, PE369- 1 Bacheloroppgave

Fakultet for lærer, kultur og idrett

Veileder: Kirsti Lunde

10.05.19

Antall ord: 10735

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.2 Oppgavens oppbygning.....	3
1.3 Begrepsavklaring	4
2. Teorigrunnlag	4
2.1. Selvsagt heteroseksualitet.....	5
2.1.1 Selvsagt heteroseksualitet i lærebøkene	5
2.1.2 Heteronormativitet	6
2.2 Diskurs	6
2.2.1 Makt gjennom språket	7
3. Metode	7
3.1 Kritisk diskursanalyse.....	8
3.1.1 Norman Faircloughs modell	9
3.2 Avgrensning og utvalg.....	11
4. Gjennomføring av analysen	14
4.1. Sosiale begivenheter.....	14
4.2 Sosial praksis	14
4.3 Sosial struktur.....	15
5. Presentasjon av funn	15
5.1 De sosiale begivenhetene	15
5.1.1 Gaia 7	15
5.1.2 Globus 7	17
5.1.3 Midgard 6.....	18
5.2 Den sosiale praksisen.....	19
5.2.1 Gaia 7, Midgard 6 og Globus 7	19
5.3 Den sosiale strukturen	20
5.3.1 Midgard 6, Globus 7 og Gaia 7	20
5.4 Kritikk av analysen.....	20
6. Drøfting	21
6.1 Innfallsvinkler	21
6.1.1 Lærebøkene framstilling av lovverk.....	21
6.1.2 Homofiles stemme	23
6.2 Tilsynelatende objektiv	26
8. Avslutning	27
8.1 Videre forskning.....	28

Litteraturliste	30
Vedlegg 1	34

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er hvordan ulike seksuelle orienteringer er presentert i lærebøker i samfunnsfag for mellomtrinnet. I opplæringsloven framkommer det at alle former for diskriminering skal motarbeides, og i læreplanverket framkommer det at mangfoldet av elever skal settes høyt og respekteres. Likevel er norske skoler beskyttet for å ta heteroseksualiteten for gitt i undervisningen og i lærebøker om seksuell orientering. Dette forklares som heteronormativitet, antakelsen om at alle er heterofile. Følgen av heteronormen er at det oppstår et kollektivt heteroseksuelt "vi", der "vi-et" snakker om "dem". Denne oppgaven søkte svar på problemstillingen: Hvordan framstiller et utvalg lærebøker i samfunnsfag for mellomtrinnet ulike seksuelle orienteringer? Fokuset har ligget på hvordan ikke-heterofile er presentert. Lærebøkene er tilnærmet gjennom Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I 2018 ble Norge kåret til det nest beste landet å bo i, i en undersøkelse som blant annet baserte seg på frihet, tillit og generøsitet (Helliwell, Layard & Sachs, 2018, s. 19). Likevel viser dagsaktuelle TV-serier som SKAM, Lovleg, Jævla Homo og Helsesista utfordringer ved å bryte med heteronormen. I TV-serien Helsesista møter vi blant annet 22-årgamle langrennsløper Stian Grastveit som forteller om en barndom hvor han følte seg annerledes og ble kalt "femi-Stian". Grastveit så på det å være homofil som å ha mislyktes, og at legningen hans gjorde han verdiløs (TV2, 2018, 03:06- 03:33). I dokumentarserien "Jævla Homo", bli en med programleder Gisle Agledahl rundt i ulike miljøer, for å få svar på hva som kan være utfordrende ved å være homofil i Norge i dag (Norsk rikskringkasting, 2017). I første episode av serien forteller Agledahl at "(...) når kjæresten min gir meg et hadekyss på bussen, eller tar hånda mi hvis vi skal på butikken, får jeg vondt i magen. Bare fordi kjæresten min er en gutt" (Norsk rikskringkasting, 2017, 00:20- 00:35). Agledahl og Grastveit er bare to av mange ikke-heterofile som opplever utfordringer tilknyttet sin seksuelle orientering i Norge.

I en undersøkelse om levekår blant lesbiske, homofile, bifile og transpersoner fra 2016 kom det fram at andelen med psykiske problemer var høyere blant lesbiske, homofile og bifile sammenlignet med heterofile. Videre viste undersøkelsen til at homofile menn var mer utsatt for trakassering fra medstudenter og lærere enn andre menn (Anderssen, Malterud, Buer & Olaniyan, 2016, s. 18-19).

I et historisk perspektiv kan en se mye som tyder på hvorfor mennesker opplever utfordringer knyttet til sin seksuelle orientering. Homofile har lenge vært betraktet som en samfunnsfare, og fram til midten av 1800-tallet fikk homofile menn dødsstraff. Det var ikke før i 1972 at straffelovsparagrafen for (mannlig) homoseksualitet ble opphevet, og homoseksuelle ble isteden innlagt på sinnssykehus. Med lovendringen ble homofili sett på som sykdom som skulle kureres, i tillegg til at de fortsatt beholdt "status" som kriminelle (Friis, 1997, s. 2).

I den obligatoriske grunnskoleopplæringen var det ikke før i Mønsterplanen fra 1974 at homoseksualitet for første gang ble nevnt, men da i tilknytning til kjønnsykdommer, ekshibisjonisme og uvanlige seksuelle ytringer (Røthing & Svendsen, 2009, s. 83). I 1977 ble homofile "friskmeldt" og i 1981 ble det innført et strafferettslig vern mot diskriminerende ytringer mot homoseksuelle. Dette hevder Røthing og Svendsen, at kan ha hatt påvirkning på læreplanen fra 1987. Her ble homoseksualitet et tema som også ble knyttet til samliv og forelskelse. Det skal likevel påpekes at heteroseksualitet fortsatt var det framtreddende idealet i læreplanen, og at homoseksualitet bare ble nevnt implisitt eller med negative konnotasjoner knyttet til hiv-infeksjon og aids (Røthing & Svendsen, 2009, s. 84). I 1993 kom partnerskapsloven som ga to personer av samme kjønn rett til å registrere partnerskap (Tveter, 2019). Framstillingen av homofile i læreplanen fra 1997 kan i henhold til Røthing og Svendsen ses i lys av lovendringen, der homofile omtaltes side om side med heterofile (Røthing & Svendsen, 2009, s. 86). I 2008 ble partnerskapsloven opphevet, som et resultat av endringen i ekteskapsloven som tredde i kraft i 2009. Loven ble da kjønnsnøytral, og ga likekjønnede par rett til å inngå ekteskap på samme måte som ulikekjønnede par (Endringslov til ekteskapsloven mv., 2008, § 1.). I 2017 fikk homofile par også lov til å gifte seg i kirken (Den norske kirke, 2017). Det har med andre ord skjedd store forandringer i Norge siden 1800-tallet. Homofiles rolle har blitt endret både juridisk og i læreplanverket.

I dagens læreplanverk, Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) har begrepene homofil og heterofil erstattet med "seksuell orientering", og Røthing og Svendsen hevder at dette viser en større forståelse, da ens seksuelle orientering er fleksibel og kan endre seg gjennom livet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 86-87). I tillegg til at seksuelle orienteringer er nevnt eksplisitt i flere kompetansemål, kommer det i LK06 fram at elevenes ulike personlige forutsetninger skal ligge som et utgangspunkt for oppfostringen. Alle former for mangfold skal anerkjennes og respekteres, og gjennom opplæringen skal elevene oppleve sosial tilhørighet, utvikle selvinnsikt og identitet

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Opplæringen skal videre bygge på et syn om at alle mennesker har likeverdige muligheter, og den skal fremme gjensidig respekt og toleranse på tvers av grupper med ulikt levesett (Udir, 2015, s. 3-4). I formålsparagrafen i dagens opplæringslov framkommer det at "alle former for diskriminering skal motarbeides" (Opplæringslova - oppl, 1998, § 1-1), samt skal elevene få innsikt i mangfoldet og vise respekt for mennesket (Opplæringslova - oppl, 1998, § 1-1). Tross den juridiske likestillingen, LK06 og opplæringsloven opplever ikke-heteroseksuelle flere utfordringer enn heterofile og skolen blir beskyttet for å være heteronormativ (Røthing, 2007, s. 495).

Da det ikke lengre eksisterer et godkjenningsorgan for lærebøker (kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 2000, s. 16) ser vi det som høyst relevant å undersøke hvordan et utvalg lærebøker for mellomtrinnet framstiller seksuelle orienteringer. Vi ønsker å se på om lærebøkene er med på å forebygge eller reprodusere heteronormen i samfunnet vårt. Da ikke-heterofile er minoriteten vil vi i hovedsak se på hvordan homofile blir framstilt. Vår problemstilling er:

Hvordan framstiller et utvalg lærebøker i samfunnsfag for mellomtrinnet ulike seksuelle orienteringer?

Undervisningen om seksuell orientering foregår på ulike arenaer i skolen. Vi har valgt å fokusere på faget samfunnsfag på mellomtrinnet. Denne avgrensningen har vi gjort for at materialet skal være håndterlig innenfor oppgavens omfang.

1.2 Oppgavens oppbygning

Utenom innledningen består oppgaven av seks kapitler. I kapittel 2 presenterer vi vårt teorigrunnlag med tidligere forskning på feltet, med et spesielt fokus på Åse Røthing, professor i pedagogikk, sin forskning på undervisning om seksualitet i skolen. Videre presenteres diskurs, og hvordan makt kommer til uttrykk gjennom språket. I kapittel 3 tar vi for oss det metodiske rammeverket for oppgaven i lys av Norman Fairclough. Videre avgrensner vi oppgaven og presenterer utvalget av lærebøker. I kapittel 4 forklarer vi hvordan vi har gjennomført analysen. I kapittel 5 presenterer vi funnene fra analysen. I kapittel 6 drøfter vi sentrale funn opp mot aktuell teori. I kapittel 7 presenterer vi avslutning og videre arbeid. Vi har valgt å ikke presentere validitet og reliabilitet i et eget delkapittel, men integrert det i både metode- utvalg og avgrensning-, og analysekapittelet.

1.3 Begrepsavklaring

I dette delkapitlet vil vi avklare sentrale begrep, samt forklare hvilken betydning de har i vår oppgave.

Læreboken: “(...) er en samlet framstilling av relevante kunnskaper, begreper og prinsipper innenfor emner definert av læreplanen” (Liebich, 2012). Læreboken må basere seg på kvalitetssikrede pedagogiske fagtekster, og skal presenterer lærestoffet på en systematisk og kronologisk måte (Liebich, 2012).

Seksuell orientering: omhandler hvem en forelsker seg i, blir seksuelt tiltrukket av, og ønsker å være sammen med (bufdir, 2018). Da lærebøkene vi har analysert tar for seg de seksuelle orienteringene homofil, bifil og heterofil er det disse som blir framstilt i vår oppgave.

Homofil: er et samlebegrep som blir brukt om menn og kvinner som tiltrekkes eller forelsker seg i personer av samme kjønn (bufdir, 2018). Homoseksualitet har samme betydning som homofil, men begrepet brukes når det er seksualitet som er tema (bufdir, 2018). Forskning og teori vi viser til benytter begrepet homoseksualitet, mens lærebøkene til elevene benytter begrepet homofil, derfor vil vi veksle mellom begrepene. Når vi skriver “ikke- heterofil”, mener vi andre seksuelle orienteringer enn heterofil.

Lesbisk: er et begrep som blir brukt om kvinner som tiltrekkes eller forelsker seg i en person av samme kjønn (bufdir, 2018). I vår oppgave blir lesbisk referert til som både homofil og lesbisk.

Bifil: er et begrep som blir brukt om personer som tiltrekkes av, eller forelsker seg i mennesker av samme kjønn, og av motsatt kjønn (bufdir, 2018).

2. Teorigrunnlag

I første delen av kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for drøftingen. Forskningen vi viser til er i hovedsak gjort av Åse Røthing. Bakgrunnen for valget er at de i 2009 gav ut boken “Seksualitet

i skolen”, der de viser til forskning på hvordan seksuelle orienteringer presenteres i skolen. Dette er hensiktsmessig for oss når vi skal besvare vår problemstilling. I andre del presenteres det teoretiske grunnlaget for analysen.

2.1. Selvsagt heteroseksualitet

Norsk skole er anklaget for å ta heteroseksualiteten for gitt i undervisningen om seksuell orientering (Røthing, 2007, s. 495). Etter å ha klasseromsobservert på ulike ungdomskoler i Norge, hevder Røthing at heteroseksualiteten framtrer som obligatorisk både i daglig samhandling og undervisningssituasjoner (Røthing, 2009, s. 89-90). Heteroseksualiteten tas for gitt som ramme i samtaler som omhandler seksualitet, mens homoseksualiteten framstår som et eget avgrenset tema (Røthing, 2009, s. 94).

I henholdt til Røthing og Svendsen har norsk skole en etablert tradisjon i å prøve å undervise på måter som hindrer diskriminering. Likevel oppstår det en form for fremmedgjøring av seksuelle orienteringer som skiller seg fra flertallets heteroseksualitet, da fokuset er rettet mot at elevene skal tolerere homoseksualiteten (Røthing & Svendsen, 2009, s. 62-64). Denne formen for undervisning, også kalt “tolleranseundervisningen”, er med å forme klasserommet til et kollektivt heteroseksuelt “vi”, der “vi- et” snakker om “dem”, og skal vise toleranse for “dem” (Røthing, 2007, s. 489). Videre tar denne formen for undervisning heteroseksualiteten for gitt, da heteroseksualiteten ikke tematiseres eller problematiseres (Røthing, 2007, s. 495).

2.1.1 Selvsagt heteroseksualitet i lærebøkene

Røthing og Svendsen hevder at heteroseksualiteten framstår som “(...) den eneste muligheten i alle tekster om seksualitet i lærebøkene, med mindre de omtaler homoseksualitet og seksuell orientering spesielt” (Røthing & Svendsen, 2008, s. 38). Lærebøkene vektlegger allerede etablerte forestillinger om at mennesket enten er homofil eller heterofil, og at homofili er grunnleggende annerledes enn heterofili (Røthing, 2007, s. 495). Dette ser en eksempelvis når lærebøkene skal belyse temaer som forelskelse og kjærlighet, da blir homofile ofte presenteres i egne avsnitt lengre ut i læreboken (Smestad, sitert i Røthing, 2007, s. 490).

I henholdt til Smestad framstilles homofile ofte som voksne i lærebøkene, noe som kan gi elevene et inntrykk av at homofili kun omhandler og aksepteres av voksne, ikke av ungdommer (Smestad, sitert i Røthing, 2007, s. 490). Elevene kan da sitte igjen med et inntrykk av at homofile er noe som finnes utenfor klasserommet, og at det ikke kan angå dem selv (Røthing, 2009, s. 95). Problemfokus er også gjennomgående i mange av lærebøkene, Smestad hevder nemlig at bøkene fokuserer på alle problemene homofile møter (Smestad, sitert i Røthing, 2007, s. 490). Ved å rette fokus på alle problemene kan det gi elevene et inntrykk av at homofile er problemet i seg selv (Røthing, 2007, s. 492).

2.1.2 Heteronormativitet

Norm defineres som “en regel som sier noe om forventet oppførsel” (Tjora, 2018). Det dannes normer når mennesker kommer sammen i grupper, og kan sees på som mønstre som forventes at individer skal tenke og handle etter (Tjora, 2018). Undervisningen i skolen legger opp til at heteroseksualitet framstår som noe selvsagt og normativt (Røthing & Svendsen, 2008, s. 37). Dette betraktes som heteronormativitet. Professor Rosenberg forklarer begrepet som en antakelse om at alle er heteroseksuelle. Videre skriver hun at mangfold av andre seksuelle orienteringer sees på som avvikende da de bryter med normen om det vanlige og forventede (Rosenberg, 2002, s. 6).

2.2 Diskurs

Det finnes ingen allmenn enighet om begrepet diskurs. Jørgensen og Philips benytter seg av betegnelsen “diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller ut udsnit af verden) på” (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9). Mennesker innenfor samme gruppe, samfunn eller kultur danner seg gjerne en felles måte å prate om, og forstå verden på. Dette kalles for en diskurs. Innenfor ulike diskurser danner det seg normer for hvordan en uttrykker seg språklig, og dette sier noe om hvordan verden og fenomen i verden blir fortolket innenfor den aktuelle diskursen (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Diskurs handler med andre ord om kommunikasjon. Noen referer kanskje til Pride-paraden, mens andre ville sagt homoparaden eller homseparaden. Perspektiv og holdninger kommer dermed til uttrykk i språket (Skovholt & Veum, 2014, s. 36). Når en uttaler seg eller skriver en tekst bruker en sin egen tro, antagelse og bakgrunnskunnskap, noe som gjør at ordvalget indirekte viser hvilke holdninger en har. Altså ser en at måten en snakker om eller skriver på utfordrer eller styrker diskurser, og med det får språket en forandringsbærende effekt. Dermed vil lærebøker brukt i skolen alltid vil være påvirket av den rådende diskursen i samfunnet til tekstskaperne, og en vil derfor aldri kunne bruke språket på en helt nøytral og objektiv måte (Skovholt & Veum, 2014, s. 33-34).

2.2.1 Makt gjennom språket

Makt definerer statsviter Dahl som "A har makt over B i den grad A får B til å gjøre noe han/hun ellers ikke ville ha gjort" (Engelstad, 2016). Lukes videre på Dahls forståelse av makt med at "(..) A kan også utøve makt gjennom å påvirke, forme og bestemme Bs ønsker" (Lukes, sitert i Skrede, 2017, s. 29). Ut ifra disse forståelsene av makt kan det tenkes at makt er noe visse aktører praktiserer overfor andre (Skovholt & Veum, 2014, s. 35). Men det finnes også andre måter å forklare hvordan makt utfolder seg. I henhold til Skovholt og Veum oppfatter Fairclough makt som noe som ligger i samfunnsstrukturene, i språket, i sjangrene, og tekstene som ulike institusjoner formidler. Med andre ord kan en gjennom språket utøve makt (Skovholt & Veum, 2014, s. 35).

Ikke all makt er negativt, og samfunnet er avhengig av maktrelasjoner for å fungere (Skrede, 2014, s. 28). Utdanningssystemet er en av de sentrale samfunnsinstitusjonene som produserer mye tekst, og ytrer seg gjennom språket (Skovholt & Veum, 2014, s. 35). Gjennom språket kan utdanningssystemet skape et kollektivt virkelighetsbilde, viderefører tankemønstre og avgjøre hvilke stemmer som kommer til syne. Det framgår av Svennevig at "det grunnleggende premisset for å øve innflytelse og dominere er at man kommer til ordet" (Svennevig, 2009, s. 115). Ved hjelp av språklige virkemiddel kan muligheter reduseres. Det kommer ikke nødvendigvis eksplisitt til syne i teksten, men ved å unnlate å skrive om noe er det også en måte å utøve makt på (Skrede, 2017, s. 29).

Diskurs vil være relevant for vår oppgave da vi ønsker å belyse hvilke verdenssyn tekstskaperne presenterer i lærebøkene. Vi ønsker å oppdage om lærebøkene opprettholder og/eller skaper uheldige maktforhold i samfunnet som ved første øyekast ikke er synlige for leseren. Ut ifra forskningen vi har vist til kan vi forvente at innholdet i lærebøkene vi skal analysere er preget av heteronormen, ved at homofili problematiseres, og framstilles i egne avsnitt når temaer som forelskelse og kjærlighet skal belyses.

3. Metode

Vi vil tilnærme oss lærebøkene gjennom Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, da dette er en metode som egner seg bra til å undersøke den språklige framstillingen av et emne, og hvordan den forholder seg til diskursen den inngår i. I denne delen av oppgaven vil vi først forklare kritisk diskursanalyse, deretter presentere Norman Faircloughs modell og til slutt vise hvordan modellen er

tilpasset vår analyse. Boken *Kritisk diskursanalyse* av Joar Skrede er vår hovedkilde i metodekapitlet. Skrede hevder selv at de fleste innføringsbøker og introduksjoner til kritisk diskursanalyse er basert på Faircloughs tidligere arbeid og har oversett hans utvikling i forfatterskap (Skrede, 2017, s. 15). I oppgaven ønsker vi å trekke fram at vi har tatt for oss et bredt utvalg litteratur, men har basert oss på Skredes tolkning av Faircloughs oppdaterte modell. Grunnlaget for dette er at Hågvar hevder at Skredes tolkning er god. Videre hevder Hågvar at hans språklige analyseverktøy kommer til kort sammenlignet med Skovholt og Veum (Hågvar, 2017, s. 3). På grunnlag av dette velger vi å supplere med deres bok.

3.1 Kritisk diskursanalyse

Språket vårt bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold. Derfor er det logisk at språket også spiller en viktig rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet. For å kunne analysere hvordan disse prosessene foregår i praksis er kritisk diskursanalyse en nyttig metode (Skrede, 2017, s. 11). Den kritiske diskursanalysen har utviklet seg fra kritisk lingvistikk (Skrede, 2017, s. 20), og er et perspektiv på diskursanalyse, som er et samlebegrep for en rekke ulike tilnærminger som en kan bruke for å undersøke ulike sosiale fenomen og praksiser (Skovholt & Veum, 2014, s. 33). Den kritiske diskursanalysen er problemorientert (Skrede, 2017, s. 27), og en undersøker hvordan språk fungerer ideologisk og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017, s. 11). Flyvbjerg hevder at disse maktforholdene ikke hadde vært tolerert om de var fullstendig synlige (Flyvbjerg, 1991, s. 109)

Fairclough er en av hovedteoretikerne bak kritisk diskursanalyse. Han ønsket å få en bedre forståelse av hvordan samfunnet fungerer og hvordan det produserer fordelaktige og uheldige effekter, samtidig som han forsøker å foreslå hvordan de uheldige effektene kan elimineres (Skrede, 2017, s. 39). For at en analyse skal kunne regnes som en kritisk diskursanalyse hevder Fairclough at det er tre karakteristikk som bør være med:

1. I tillegg til å analysere diskurser, må en også analysere forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser.
2. En kan ikke bare omtale diskurser generelt og abstrakt, en må også foreta en form for analyse av tekster.
3. Det er ikke nok å kun beskrive det en analyserer/hvordan noe er. Den kritiske diskursanalysen er også et normativt prosjekt, og derfor blir det naturlig å se på mulige veier

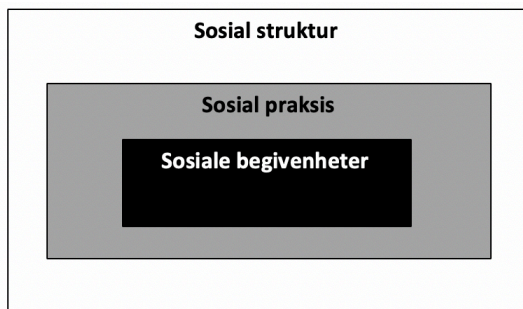
for å løse problemet. Dette punktet skal en i henhold til Fairclough være svært forsiktig med å gjøre. (Skrede, 2017, s. 23)

I vår oppgave vil vi bruke kritisk diskursanalyse av tekst som metodisk rammeverk. Dette er en metode som Silverman hevder at er mer reliabelt enn for eksempel observasjon (Silverman, sitert i Skrede, 2017, s. 159). Teksten i lærebøkene er data som eksisterer uavhengig av vår innblanding, samtidig som bøkene er offentlig tilgjengelig. Dette vil styrke vår relabilitet. Ved å gjennomføre analysen ønsker vi å oppdage hvordan skaperne bak lærebøkene viderefører sine tankemønstre og perspektiv på leseren. Vi ønsker å synliggjøre framstillinger som på overflaten virker nøytrale, som skaperne av lærebøkene kanskje tar for gitt at elevene deler. Ved å se på lærebøkene med et kritisk perspektiv ønsker vi å vurdere om lærebøkene opprettholder uheldige maktforhold i samfunnet (Skovholt & Veum, 2014, s. 37).

Fairclough er opptatt av at kritisk diskursanalyse bør anses som en bidragsyter til forskning på sosial praksis, kombinert med andre metoder (Skrede, 2017, s. 151). For å øke validiteten og skape dypere forståelse og innsikt ville det vært mest gunstig å kombinere metoden med for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse eller kvalitative intervjuer. Grunnet oppgavens omfang har vi valgt å kun begrense oss til kritisk diskursanalyse. Vi håper vår analyse likevel vil gi grunnlag for videre forskning basert på funn i vår analyse.

3.1.1 Norman Faircloughs modell

Fairclough har utviklet og justert sin modellen over flere år, og i 2003 presenterte han modellen vi tar utgangspunkt i, som "den gjeldende". Modellen er delt inn i de tre nivåene *sosiale begivenheter*, *sosial praksis* og *sosial struktur*. Den tidligere modellen besto av nivåene: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Hovedforskjellen ligger i navneendringen som Fairclough gjorde da han blant annet mente at de bedre beskrev innholdet i nivåene (Skrede, 2017, s. 31-32). Faircloughs navneendringer finnes ikke i de mange kildene vi har undersøkt, og vi har derfor valgt å herunder presentere en modell som vi selv har videreutviklet fra originalen.



Figur 1: Skredes presentasjon av Faircloughs originale modell (Skrede, 2017, s. 30), med oppdaterte navn.

Det innerste nivået i modellen handler om den konkrete begivenheten og dens egenskaper, og omtales som *sosiale begivenheter* for å gjøre det klart at en kan analysere annet enn kun tekstlige framstillinger (Skrede, 2017, s. 32). Det neste nivået bygger på sosiale begivenheter, og heter *sosial praksis*. Her ser en på prosessen rundt produksjonen av den *sosiale begivenheten*, distribusjon og konsumpsjon (Skrede, 2017, s. 31). Det er her en ser etter strukturelle muligheter som kan ha vært med å selekere og kontrollere hvordan den sosiale begivenheten har blitt (Skrede, 2017, s. 33). På det ytterste nivået, *sosial struktur*, ser en på mer faste samfunnsmessige sosiale strukturer som har påvirket den sosiale begivenheten (Skrede, 2017, s. 33). Her innhenter en flere typer data, som kan være fordelaktig og generelt vil øke validiteten (Skrede, 2017, s. 158). Nivåene legger rammene for hvordan en kan gjennomføre en kritisk diskursanalyse og er preget av en gjensidig avhengighet (Bratberg, 2017, s. 51). Ved å ta modellen til hjelp er målet å kunne kartlegge relasjonen mellom sosial struktur og sosiale begivenheter som er mediert gjennom sosial praksis (Skrede, 2017, s. 33). En sosial begivenhet er ikke kun et resultat av den sosiale praksisen den er skrevet inn i, men også den sosiale strukturen som den sosiale begivenheten er en del av. Modellen kan brukes med stor frihet innenfor de gitte rammene (Bratberg, 2017, s. 50).

I forhold til vårt materiale omhandler *sosiale begivenheter* å analysere selve teksten i relevante kapitler i et utvalg lærebøker i samfunnsfag for mellomtrinnet. På det andre nivået, *sosial praksis*, vil vi se på hvilke omstendigheter lærebøkene er produsert under. Videre vil vi se på tekstskaperne og mottakerne til lærebøkene, og hva de har å si for utfallet av teksten. På det siste nivået, den *sosiale strukturen*, vil vi bevege oss vekk fra selve teksten og den sosiale praksisen, og se på hva slags samfunnsmessige strukturer læreboken er skrevet inn i. Resultatet ønsker vi å bruke for å

tydeliggjøre diskursen som en sosial praksis avspeiler, og som er med på å forsterke ulike maktrelasjoner (Jørgensen & Philips, 1999, s. 100).

3.2 Avgrensning og utvalg

I de mange kilder vi har undersøkt finnes det ikke dagsaktuell forskning som sier noe om hvor stor plass lærebøker har i skolen. I 2012 hevdet Liebich at selv om en kan se en økning i bruk av digitale læremidler, har læreboken fortsatt en sterk posisjon i skolen (Liebich, 2012). I henhold til Skrunes er læreboken et svært interessant forskningsobjekt. Dette begrunner han med at læreboken er et viktig pedagogisk redskap, som har en enestående stilling i skolen (Skrunes, 2010, s. 15). Lorentzen og Røthing hevder at læreboken har stor betydning for hvilke perspektiv og hvilken kunnskap elevene tilegner seg (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120). I tråd med blant annet den teknologiske skolesekken (Utdanningsdirektoratet, 2019a) er det grunn til å anta at økningen i digitale læremidler som Liebich referer til også gjelder for i dag. Men da godkjenningsorganet for lærebøker ble avskaffet i 2000 (kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 2000, s. 16), ser vi det som høyst relevant å gjøre en kritisk diskursanalyse av lærebøker. Vi har valgt å avgrense analysen til å se på lærebøker fra 5.-7.trinn da det er her seksuell orientering blir nevnt eksplisitt i kompetansemålene, og da det ga oss muligheten til å se på et bredere utvalg lærebøker innenfor samme tema.

Vi valgte å se bort fra lærerveiledningene da elevene kun møter teksten som står i læreboken. For å sikre oss at vi ikke overså relevant informasjon gjennomgikk vi lærerveiledningene (Holm, Nystad, Røsholdt, Utklev, 2008; Aare, Flatby, Grønland, Lunnan, 2007; Libæk, Mathisen, Mikkelsen, Stenersen, 2008). Der framgikk det ikke at elevene skal holde seg kritisk til innhold og språk i lærebøkene. På grunn av oppgavens omfang har vi også valgt å ikke analysere oppgaver, sammendrag og illustrasjonene i bøkene. Dette valget tok vi på bakgrunn av at den tekstlige framstillingen forblir den samme uavhengig av oppgaver, sammendrag og illustrasjoner. Illustrasjonene er naturligvis med å prege helhetsinntrykket, og i et videre arbeid ville det derfor vært interessant å gjøre en multimodal kritisk diskursanalyse av lærebøkene. Videre har vi valgt å se bort fra nettressursene til lærebøkene grunnet oppgavens omfang, og da læreboken, som nevnt, har en sterk posisjon i skolen (Liebich, 2012).

For å sikre oss at analysen har høy validitet er lærebøkene valgt ut ifra følgende kriterier:

1. De er blant lærebøkene som blir brukt mest i skolen, og følgelig møter elever i skolen lærebøkene.

2. De følger kompetansemålene i gjeldende læreplan (LK06).
3. De er de nyeste utgavene.

For å ta rede på hvilke lærebøker som er mest brukt i skolen i dag hadde vært hensiktsmessig å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse. På grunn av oppgavens omfang har vi ikke hatt anledning til dette. Vi har derfor tatt utgangspunkt i en spørreundersøkelse gjort for Utdanningsdirektoratet i perioden 2014 til 2015 (Waagene & Gjerustad, 2015). I undersøkelsen ble blant annet lærere som underviser i samfunnsfag på 5.-7. trinn, spurt om hvilke lærebøker de benytter seg av. Det framkom at 45 prosent av lærerne benyttet seg av Midgard, 24 prosent benyttet seg av Gaia, og 8 prosent benyttet seg av Globus Samfunnsfag. De resterende 24 prosent brukte ingen av disse lærebøkene (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 28). I undersøkelsen kom det altså fram at 76 prosent av lærerne benyttet seg av lærebøkene Gaia, Midgard og Globus. Da disse bøkene er utgitt av de største forlagsgruppene i Norge, Aschehoug, Gyldendal og Cappelen Damm (medienorge, u.å.), ser vi det som et godt grunnlag for å undersøke framstillingen av seksuell orientering i lærebøkene. Vi har ikke tall på hvor mange som benytter seg av lærebøkene i 2019, men vi ser det likevel som hensiktsmessig å gjennomføre analysen. Målet er som nevnt å oppdage uheldige maktstrukturer og diskurser elever utsettes for, som nødvendigvis ikke oppdages ved første øyekast. Da lærebøkene kan være preget av uheldige diskurser, ser vi det som hensiktsmessig å avdekke, uavhengig av hvor mange som presenteres for dem.

Gaia Samfunnsfag, Midgard Samfunnsfag og Globus Samfunnsfag har ett læreverk for hvert trinn, altså totalt ni bøker. Da det ikke lenger er et godkjenningsorgan for lærebøker (kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 2000, s. 16) tok vi de tilhørende lærerveiledning til hjelp for å få rede på om lærebøkene fulgte kompetansemålene i læreplanen. Vi så det som relevant å kun analysere kapitler som tar for seg kompetansemål som omhandler seksuell orientering, og endte derfor opp med følgende utvalg:

- Kapitlet *Identitet og kultur* i Globus 7 Samfunnsfag, Cappelen Damm forlag. Først utgitt: 2008
- Kapitlet *Berre eg er eg* i Midgard 6 Samfunnsfag, Aschehoug. Først utgitt: 2007
- Kapitlet *Forelskelse og kjærlighet* i Gaia 7 Samfunnsfag, Gyldendal. Først utgitt: 2008

Videre i oppgaven vil vi referere til lærebøkene ved navnene Globus 7, Midgard 6 og Gaia 7.

Disse lærebøkene er basert på kompetansemålene som eksisterte før den reviderte læreplanen i 2013, herav følgende kompetansemål: “samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytting til kjærleik, samliv og familie” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Lærebøkene tar altså ikke hensyn til at kompetansemålet i 2013 ble utvidet til “samtale om kjærlighet og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie, og diskutere konsekvenser av manglende respekt for ulikhet” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8), samt at det nye kompetansemålet “gi eksempler på hvordan kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medier, og diskutere de ulike forventningene det kan skape” (Udir, 2013, s. 8) ble lagt til. Videre er lærebøkene utgitt før endringen i ekteskapsloven som gir to personer av samme kjønn kan inngå ekteskap (Endrings lov til ekteskapsloven mv., 2008, § 1). Dette vil naturligvis være med på å påvirke diskursen rundt seksuell orientering i lærebøkene. Begge disse funnene trodde vi ved første møte, ville svekke vår validitet. Derfor kontaktet vi forlagene for å få bekreftet at de ikke har oppdatert lærebøkene i tråd med revideringen. I en telefonsamtale bekreftet forlaget Aschehoug som står bak læreboken Midgard 6, at de ikke har oppdatert læreboken i tråd med revideringen (K. Alstad, personlig kommunikasjon, 09. april 2019). Femte opplag av Midgard 6 kom ut i 2014, men uten endringer for å treffe kompetansemålene (K. Alstad, personlig kommunikasjon, 09. april 2019). I en telefonsamtale med forlaget bak Gaia 7 framgikk det at det er usikkert om de vil komme med en ny utgave (M. Breen, personlig kommunikasjon, 09. april 2019). Nyeste utgave av Globus 7 kom ut i 2008 (H. Bjørklund, personlig kommunikasjon, 09. april 2019). Dermed hadde vi et ønske om å finne andre læreboken i samfunnsfag som har tatt hensyn til revideringen, men dette var ikke mulig å oppdrive.

Da undersøkelsen til Waagene og Gjerustad viser til at Globus 7, Gaia 7 og Midgard 6 er brukt av en stor andel lærere i undersøkelsen Waagene og Gjerustad, tross at de ikke stemmer overens med læreplanen ser vi det hensiktsmessig å analysere bøkene, og det vil ikke svekke vår analyse. I tillegg hevder Røthing i et intervju i Utdanningsnytt at de aller fleste lærebøkene som er i bruk i grunnskolen i dag, er skrevet i perioden 2006-2008, og at det i liten grad er skrevet lærebøker etter den reviderte læreplanen (Skjong, 2017). For ytterligere å styrke vår avgjørelse spurte vi, da vi var i kontakt med forlagene, om de hadde oppdatert nettressursene etter revideringen av læreplanen. Alle forlagene bekreftet at de ikke hadde gjort revideringer for å tilpasse den nye læreplanen (K. Alstad, M. Breen, H. Bjørklund, personlig kommunikasjon, 09. april 2019).

4. Gjennomføring av analysen

Som nevnt i metodekapitlet har vi gjennomført analysen med utgangspunkt i Faircloughs tre nivåer. For at omfanget av analysen skal være overkommelig må en som forskere velge ut visse kritiske spørsmål framfor andre (Fairclough, sitert i Skrede, 2017, s. 160). Vi kan med andre ord ikke analysere alle aspekter innenfor hvert nivå. I dette kapitlet vil vi presentere hva vi har analysert på de ulike nivåene. I henhold til Skrede er det viktig å kvalitetssikre tekstanalyse (Skrede, 2017, s. 158). Derfor har vi utarbeidet en analysemodell (se vedlegg 1.), som et verktøy for oss, og som et verktøy for andre som ønsker å etterprøve våre funn, eller gjøre en lignende analyse av andre lærebøker. Dermed framstår arbeidet vårt mer tydelig for leseren. Da det øker oppgavens reliabilitet at analysen er gjennomført mer enn en gang (Skrede, 2017, s. 158), har vi gjennomført analysen hver for oss. Vi begynte med den sosiale begivenheten, og tok for oss lærebok for lærebok innenfor dette nivået. Videre tok vi for oss nivåene sosial praksis og sosial struktur. Deretter sammenlignet vi funnene våre. I dette kapitlet har vi detaljert skildret hva vi har gjort på de ulike nivåene.

4.1. Sosiale begivenheter

I vårt tilfelle er som nevnt den sosiale begivenheten kapitlene som omhandler seksuell orientering i et utvalg lærebøker i samfunnsfag for mellomtrinnet. På dette nivået så vi på tekstens innhold og hvordan den framstiller seksuelle orienteringer. Vi analyserte ord, setninger og hvordan boken er organisert. Da vi tok for oss det tekstlige innholdet så vi kun på de delene av kapitlet som omhandler seksuell orientering. Vi så på hva læreboken selv hevder at elevene skal lære gjennom kapitlet. Vi så på hvilke seksuelle orienteringer som er presentert, og hvilke roller de presenteres som. Med det mener vi eksempelvis kjæreste, mor og foreldre. Videre så vi om kapitlet tok utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent eller kjent. Dette kan en se gjennom bruken av personlig og ubestemt pronomen. Eksempelvis, er det formulert som “vi” og “de” som skaper et tydelig skille, eller “en eller “man” der en betrakter mottakerens seksuelle orientering som ukjent. Avslutningsvis så vi på hva slags innfallsvinkel læreboken har valgt for å belyse temaer som kan ha med seksuelle orienteringer å gjøre, og derunder dekke kompetansemålet “samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytting til kjærleik, samliv og familie” (Udir, 2006, s. 7).

4.2 Sosial praksis

Etter å ha sett på innholdet i kapitlene og hvordan de framstiller seksuelle orienteringer, var neste skritt å se på hvilke sosiale praksiser som kan ha kontrollert og selektert læreboken. Med andre ord hvilke omstendigheter læreboken er produsert under, som kan ha vært med på å påvirke dens utfall.

Her har vi sett på læreboken som sjanger, hvem tekstskaperne og mottakerne er, hva forholdet er mellom dem, og til slutt hvordan den sosiale praksisen påvirker lærebøkene.

4.3 Sosial struktur

På det siste nivået beveget vi oss vekk fra selve læreboken, og den sosiale praksisen. Her så vi på hvilke sosiale samfunnsmessige strukturer, som er relativt stabile og påvirker våre liv i det daglige, som kan ha påvirket læreboken. Vi så på hva slags sosial struktur læreboken er skrevet inn i, og hvilke styringsdokumenter som har vært med på å påvirke utformingen av læreboken.

5. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer vi våre funn fra analysen av lærebøkene. Det første nivået, den sosiale begivenheten, er delt inn i et underkapittel for hver bok. Vi framstiller funnene i en punktopstilling for at den skal være oversiktlig, og stemme overens med spørsmålene i vedlegg 1. Den sosiale praksisen og den sosiale strukturen er felles for alle lærebøkene, og de utgjør derfor to delkapitler. Kursiveringene i direkte sitat er våre egne, for å forsterke eventuelle funn.

5.1 De sosiale begivenhetene

5.1.1 Gaia 7

1. Kapitlet heter "forelskelse og kjærlighet".
2. Her kan elevene lære om forelskelse, heterofili og homofili, ulike familietyper, og å sette grenser rundt egen kropp. Seksuelle orienteringer er et gjennomgående tema i kapitlet (Gaia 7, 2008, s. 204) som er på totalt 10 sider.
3. De seksuelle orienteringene som er presentert i kapitlet er heterofil, bifil, homofil og derunder lesbisk og homo. Både homofile og heterofile blir referert til som kjærester, forelskede, partnere, gifte og foreldre.
4. Gjennom kapitlet tar Gaia 7 utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent. Eksempelvis: "De fleste gutter forelsker seg i jenter, og de fleste jenter forelsker seg i gutter. Det er å være heterofil. Noen jenter forelsker seg i jenter, og noen gutter forelsker seg i gutter. Det er å være homofil" (Gaia 7, 2008, s. 207). Læreboken forklarer hva begrepene

betyr, uten å betrakte mottakeren som verken heterofil eller homofil, da de bruker det personlige pronomen “de” for begge orienteringene.

5. Gaia 7 forklarer det å komme ut av skapet som “(...) et bilde på å fortelle at *man* er homofil. Å bli sikker på om *man* er homofil eller heterofil, kan ta flere år” (Gaia 7, 2008, s. 207). Ved å bruke det ubestemte pronomen “man” skaper Gaia 7 et inntrykk av at det er generelt, og kan gjelde for alle. Å trekke fram at det også kan ta flere år å finne ut om en er heterofil likestiller de seksuelle orienteringene.

Gaia 7 presenterer ulike familieformer: barn fra tidligere forhold, barn sammen, adoptere, ingen barn. Videre presiserer læreboken at det gjelder for heterofile og homofile.

Eksempelvis: “På samme måte som det er mange heterofile som er samboere, er det mange homofile som er det.” (Gaia 7, 2008, s. 208).

Gaia 7 gir homofile et ansikt/ en stemme gjennom å presentere korte “fortellinger” skrevet av ulike personer. Det er blant annet en tekst hvor en jente forteller at hun liker en annen jente (Gaia 7, 2008, s. 206), og to tekster hvor en gutt forteller om en gutt han liker (Gaia 7, 2008, s. 206 og 211). Videre forteller Sofie hvordan det er å ha to mødre (Gaia 7, 2008, s. 209). I de resterende “fortellingene” kommer det ikke fram hvilket kjønn jeg-personen er.

Gaia 7 skriver at “voksne som har lyst til å leve sammen, kan gifte seg eller bli samboere” (Gaia 7, 2008, s. 208). Videre belyser Gaia 7 en rettighet homofile har, nemlig partnerskapsloven. De bruker et inkluderende språk, og skriver at “i 1993 fikk *vi* en ny lov i Norge, som sier at to personer av samme kjønn kan inngå partnerskap. Det er en kontrakt om at homofile par lover det samme som heterofile når de gifter seg” (Gaia 7, 2008, s. 208).

Læreboken henvender seg direkte til mottakeren. Eksempelvis: “Følelsene har *vi* inni oss. Det vi føler, det føler vi, og det er helt naturlig. Det viktigste er at vi respekterer hverandre (..)” (Gaia 7, 2008, s. 207), “På Homofiles ungdomstelefon får *du* snakke med unge som selv er homofile” (Gaia 7, 2008, s. 211). Når Gaia 7 bruker personlige pronomen som “*vi*” “*oss*” og “*du*”, gjør det at det som står handler om alle i klasserommet.

5.1.2 Globus 7

1. Kapitlet heter "Identitet og kultur".
2. Her kan elevene lære om, hva som menes med identitet, hva som er med på å forme identiteten vår, hva som menes med kultur, og hvordan kultur kan endre seg. Seksuelle orienteringer er et tema i tre av kapittelelets totalt 14 sider.
3. De seksuelle orienteringene som presenteres i kapitlet er heterofil og homofil, og derunder lesbisk. Gjennom kapitlet er homofile presentert som forelsket, samboere, partnere, og heterofile er presentert som forelsket, samboere, partnere, gift, familie og foreldre.
4. Når Globus 7 forklarer begrepene heterofil og homofil tar de utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent, da de bruker det personlige pronomen "de" for begge orienteringene. De skriver at "dei fleste menneske blir forelska i personar av motsett kjønn. Det kallar vi å vere heterofil." mens "Somme blir forelska i personar av same kjønnnet (...)" (Globus 7, 2008, s. 8). Læreboken forklarer hva begrepene betyr, uten å betrakte mottakeren som verken heterofil eller homofil.

Globus 7 tar utgangspunkt i at mottakeren er heterofile når de skriver at "lesbisk er eit ord vi bruker om homofile kvinner" (Globus 7, 2008, s. 8). Læreboken tar også utgangspunkt i at mottakeren er heterofile når de skriver at "det kan vere vanskeleg for dei som finn ut at dei er homofile" (Globus 7, 2008, s. 9).

5. Når homofili tematiseres er det i hovedsak i lys av temaer som omhandler voksenlivet. I Globus 7 har de valgt å vie en side til å belyse de juridiske aspektene ved samliv og familie. De skriver at "i dag kan homofile og lesbiske par inngå partnerskap. Det er nesten det same som eit giftemål, men det er litt ulike reglar for heterofile ekteskap og homofile partnerskap." (Globus 7, 2008, s. 9). Videre tar læreboken opp den daværende samfunnsdebatten som omhandler homofiles rettigheter. De skriver at det "går føre seg ein diskusjon om dette fordi mange meiner at også homofile skal ha rett til å bli vigde i kyrkja" (Globus 7, 2008, s. 9). Videre skriver læreboken at "i Noreg foreslår regjeringa (2007) å lage ei felles ekteskapslov som gir homofile dei same rettane som heterofile" (Globus 7, 2008, s. 9).

Videre indikerer Globus 7 at homofile par ikke kan stifte familie da de skriver at "til no har ikkje homofile par fått lov å adoptere barn, men denne saka blir også diskutert mykje".

Etterfulgt av: “Nokre barn veks likevel opp med homofile foreldre” (Globus 7, 2008, s. 10). Da lærebøkene ikke utdyper dette videre kan det gi mottakeren en opplevelse av at homofile foreldre som har barn har begått et lovbrudd.

Globus 7 problematiserer homofili, gjennom å skrive at “det kan vere vanskeleg for *dei* som finn ut at *dei* er homofile. Mange tenkjer at dei skal stifte familie når dei blir vaksne. Desse tankane blir ein del av identiteten deira. Å oppdage at ein er homofil, gjer at ein må tenkje gjennom mange ting på nytt” (Globus 7, 2008, s. 9).

5.1.3 Midgard 6

1. Kapitlet heter “Berre eg er eg”.
2. Her kan elevene lære om, hva som påvirker en til å bli den en er, gi eksempler på ulike måter å leve sammen på, forklare hva det vil si å være heterofil og homofil, og gi eksempler på hvordan ulike kulturer kan påvirke hverandre. Seksuelle orienteringer er et tema i to av kapittelets 20 sider.
3. De seksuelle orienteringene som er presentert i kapitlet er heterofil og homofil, og derunder lesbisk. Heterofil blir kun eksplisitt nevnt én gang, som en motsetning til homofil. Homofile er presentert som forelsket og partnere, og heterofile er presentert som forelsket, foreldre, steforeldre, skilte, familie og ektepar.
4. Gjennom kapitlet tar Midgard 6 utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent. Eksempelvis: “*Dei som gifter seg*” (Midgard 6, 2007, s. 181), “*Dei er det vi kallar sambuarar*” (Midgard 6, 2007, s. 181), “*Dei som forelskar seg i ein av motsett kjønn, blir kala heterofile. Dei som forelskar seg i ein av same kjønn, blir kalla homofile*” (Midgard 6, 2007, s. 180). Læreboken bruker det personlige pronomen “de” alle det er skrevet om.
5. Midgard 6 har valgt å vie en dobbeltside til temaet familie. De skriver at “familiar kan vere samansette på ulike måtar” (Midgard 6, 2007, s. 178), og det presenteres et mangfold av familieformer. Derav: mor og far, mor og stefar, far og stemor, alenemor, alenefar, både foreldre og besteforeldre. Læreboken viser også til statistikk over hvordan barn i Norge bodde i 2004. Familieformene som er med i målingen er: begge foreldrene, mor, far, mor og stefar og far, og stemor (Midgard 6, 2007, s. 178- 179). Ved å ikke nevne familier med to mødre eller to fedre presenterer Midgard 6 en definisjon av familie som ikke stemmer

overens med virkeligheten. Under temaet familie henvender læreboken seg direkte til mottakeren. Eksempelvis: “Dei fleste av oss” og “(...) korleis vi har det med dei vi lever saman med” (Midgard 6, 2007, s. 178). Da homofile familieformer ikke er nevnt henvender læreboken seg til heterofile elever med heterofile foreldre.

Midgard 6 valgt å belyse rettigheter homofile og heterofile har. De skriver om partnerskapsloven. “I 1993 fekk vi ei eiga lov om partnerskap i Noreg” (Midgard 6, 2007, s. 181). Videre skriver læreboken: “Denne lova seier at partnerskap er ein måte å leve saman på som er likestilt med ekteskap” (Midgard 6, 2007, s. 181). Videre skriver læreboken at partnerskapsloven er “(...) ein avtale mellom ein mann og ei kvinne om at dei skal leve saman” (Midgard 6, 2007, s. 181).

5.2 Den sosiale praksisen

5.2.1 Gaia 7, Midgard 6 og Globus 7

Mottakerne av lærebøkene er et mangfold 6. og 7. klassinger, og tekstskaperne er forfattere som står bak noen av de største forlagene i Norge (medienorge, u.å.). Forholdet mellom tekstskaperne og elevene er asymmetrisk, da tekstskaperne avgjør hvilket fagstoff som formidles, og hvordan det formidles. Mottakeren har ikke påvirkningskraft i avgjørelsen, da den sosiale begivenheten er nedskreven tekst. Som nevnt vil lærebøkene være påvirket av den rådende diskursen til tekstskaperne. Dermed er tekstskapernes virkelighetsbilde med på å danne elevens kollektive virkelighetsbilde. Dette gir tekstskaperne makt i form av at de har stor påvirkningskraft.

Lærebøkene er litterær sakprosa, som er en overkategori for faglitteratur. Sjangeren skal argumenterer og informerer, og være tilsynelatende objektiv (Tønnesson, 2012, s. 32-34).

Mottakeren forventer at det som står skrevet, er en direkte ytring om virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 15). Det vil si at mottakeren av lærebøkene ser på innholdet som sannet, dermed må tekstskaperne løfte fram det mangfoldet som finnes, både i og utenfor klasserommet.

I henholdt til Svennevig må en ta utgangspunkt i fastlagte mønstre når en kommuniserer gjennom tekst, ettersom skriveren og leseren ikke er i direkte kontakt med hverandre (Svennevig, 2019). Da tekstskaperne bak lærebøkene ikke er i kontakt med mottakerne, må de dekontekstualisere innholdet, som betyr å generalisere (Skovholt & Veum, 2014, s. 65). Tjønneland forklarer at

generalisering er å observere og sammenligne enkelttilfeller, for så å lage et allmentbegrep (Tjønneland, 2017). Det vil si at når tekstskaperne skal framstille temaer i lærebøkene må de utgangspunkt i allmennheten, altså det som flertallet av mottakerne kjenner seg igjen i.

5.3 Den sosiale strukturen

5.3.1 Gaia 7, Midgard 6 og Globus 7

Den sosiale strukturen lærebøkene er skrevet inn i er grunnskoleopplæringen, som alle barn har rett og plikt til å gjennomføre (Opplæringslova - oppl, 1998, § 2-1). Videre plikter grunnskoleopplæringen å følge opplæringsloven som er den overordnede loven som regulerer plikter og rettigheter i opplæringen (Nilssen, 2016), og derunder læreplanverket som består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag og timefordelinger (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Eksempelvis, så framgår det i Prinsipper for opplæring at mangfoldet skal settes høyt og respekteres (Udir, 2015, s. 3). Med det må samfunnsfaget respektere mangfoldet som finnes i klasserommet, og dermed kan en hevde at lærebøkene brukt i undervisningen også skal respektere mangfold.

I forsatsbladet til lærebøkene framkommer det at kompetansemålet fra før revideringen av læreplanen ligger til grunn for utformingen av lærebøkene. Lærebøkene hevder altså at de følger kompetansemålene, men det er dermed ikke sagt at de overordnede målene i læreplanen dekkes. Da lærebøkene er utgitt i perioden 2007-2008 var det andre lovverk som påvirket den sosiale begivenheten. Derav partnerskapsloven, som ikke var likestilt med ekteskapsloven (Tveter, 2019).

5.4 Kritikk av analysen

Ved å bruke kritisk diskursanalyse som metode står en ovenfor flere utfordringer som kan svekke vår reliabilitet og validitet. Metoden er problemorientert, da en skal stille seg kritisk og reflektere over innholdet i teksten (Skovholt & Veum, 2014, s. 37). Dermed an vi ha oversett positive aspekt ved lærebøkene. I henholdt til Brade er normer sjeldent synlig for de som selv er midt i normen, da de ofte ser verden med et utgangspunkt i normen (Brade, sitert i Røthing & Svendsen, 2009, s. 249). Da vi ikke er trente forskere, og ubevisst kan ha vært en del av heteronormen, kan dette ha preget funnene i analysen. Videre kan det også være problematisk og fremmedgjøre sine egne meninger når en analyserer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Forskningen om blant annet seksuelle orienterings framstilling i skolen kan ha påvirket vår objektivitet. For at en som leser enklest mulig skal kunne

oppdage mulige svakhetene har vi presentert funnene i sin helhet, slik at analysen framstår gjennomiktig.

6. Drøfting

Etter å ha gjennomført analysen var det særlig to funn som utmerket seg som interessante å drøfte. Funnene er presentert i hvert sitt delkapittel. I det første delkapitlet drøfter vi de ulike innfallsvinklene lærebøkene har brukt for å belyse seksuelle orienteringer. Dette funnet er delt inn i to underkapitler, hvor det første omhandler lærebøkernes framstilling av lovverket, mens det andre handler om å gi homofile en stemme. Det siste funnet omhandler hvordan lærebøkene tar utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent eller kjent.

6.1 Innfallsvinkler

Som nevnt hevder lærebøkene at de følger kompetansemålet: "samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytting til kjærleik, samliv og familie" (Udir, 2006, s. 7). Dermed ligger dette til grunn for utformingen av delene av lærebøkene som omhandler seksuelle orienteringer. Selv om lærebøkene hevder at de følger det samme kompetansemålet, har de valgt ulike innfallsvinkler for å dekke det. Som nevnt har læreboken stor makt i form av at den skaper et kollektivt virkelighetsbilde for mottakerne, samt at den viderefører tankemønster og avgjør hvilke stemmer som kommer til syne. Dermed kan innfallsvinklene til lærebøkene ha betydning for hvordan mottakerne oppfatter virkeligheten.

6.1.1 Lærebøkernes framstilling av lovverk

For å nå kompetansemålet belyser lærebøkene det juridiske ved samliv og familie. Dette kan en argumentere for at er naturlig, da den sosiale praksisen til lærebøkene er samfunnsfaget. Lærebøkene har valgt ulike måter å presentere lovverk på, noe som skaper ulike opplevelser av hvordan en ser på seksuelle orienteringer. Det er viktig å igjen poengtere at lærebøkene ble produsert da det var juridiske forskjeller mellom homofile og heterofile.

Globus 7 har valgt å vie over en side til å forklare juridiske aspekter ved samliv og familie, tross at det var en pågående samfunnsdebatt på tiden da boken ble utgitt. Globus 7 har plassert homofiles og heterofiles rettigheter under samme overskrift, hvor de starter med å poengtere at det er ulike regler

for homofile og heterofile (Globus 7, 2008, s. 9). Videre forklarer homofiles og heterofiles rettigheter opp mot hverandre, som resulterer i at forskjeller blir framhevet. Globus 7 har plassert de to setningene "Til no har ikkje homofile par fått lov å adoptere barn" (Globus 7, 2008, s. 10) og "Nokre barn veks likevel opp med homofile foreldre" (Globus 7, 2008, s. 10) etter hverandre. Da læreboken ikke utdyper dette videre kan det tolkes som at homofile par med barn har begått et lovbrudd. Det er mulig Globus 7 har hatt gode intensjoner og et ønske om å anerkjenne utfordringene til homofile. De legger ikke fram usann fakta, men likevel kan det oppleves som en problemorientert innfallsvinkel.

På grunnlag av dette er det mulig å si at framstillingen til Globus 7 skaper et skille mellom privilegerte heterofile med rettigheter, og homofile som har noen rettigheter, men ikke like mange som heterofile. Homofile blir da et avvik som ikke er helt akseptert i samfunnet. Som nevnt i vårt teoretiske grunnlag blir dette kalt for "tolleranseundervisning" (Røthing, 2007, s. 489). Da framstillingen gir et inntrykk av at det er heterofile som sitter på makten og at det er mindre attraktivt å være homofil, kan dette resultere i at fordommer mot homofile blir produsert eller reproduisert.

I motsetning til Globus 7 har Midgard 6 valgt å formulere seg på en til dels mer inkluderende måte, og går dermed vekk fra Globus 7 sin problemorienterte innfallsvinkel. Midgard 6 presenterer ekteskapsloven og partnerskapsloven er i to ulike avsnitt. Dermed sammenlikner nødvendigvis ikke mottakeren homofiles rettigheter med heterofiles. Midgard 6 har trukket ekteskap inn i avsnittet om partnerskap hvor de skriver at "Denne lova seier at partnerskap er ein måte å leve saman på som er likestilt med ekteskap" (Midgard 6, 2007, s. 181). Læreboken likestiller med andre ord ekteskap med partnerskap. Et vesentlig poeng å få med seg her er det faktum at læreboken presiserer at partnerskap er likestilt med ekteskap. Da ekteskapsloven og partnerskapsloven ikke var likestilt juridisk sett da læreboken ble skrevet (Endringslov til ekteskapsloven mv., 2008, § 1.), tolker vi dette som at læreboken mener likestilling i form av samliv. Dette løfter homofiles posisjon, og læreboken utøver makten sin på en positiv måte.

Likevel poengterer Midgard 6 i avsnittet om ekteskap, at ekteskap kun er lovlig mellom en mann og en kvinne (Midgard 6, 2011, s. 181). Dermed er ekteskap mellom homofile ulovlig, og kan i verstefall oppleves som krenkende for en mottaker med gifte homofile foreldre, som eksempelvis har inngått ekteskap i et land hvor homofilt ekteskap er lovlig. Dermed skaper Midgard 6 et skille mellom

homofile og de privilegerte heterofile, men likevel ikke i like stor grad som ved Globus 7 sin framstilling.

Gaia 7 har et inkluderende språk, og skriver at “voksne som har lyst til å leve sammen, kan gifte seg eller bli samboere” (Gaia 7, 2008, s. 208), uten å poengtere at giftemål juridisk sett kun var lovlig for heterofile par. Gaia 7 forenkler homofili gjennom å belyse en juridisk rettighet homofile har, framfor å trekke fram rettighetene homofile ikke har. Som nevnt utøver en også makt når en unnlater å skrive om noe (Skrede, 2017, s. 29). Gjennom at Gaia 7 unnlater å framheve de juridiske ulikhetene mellom heterofile og homofile utøver de dermed makt. Som påpekt tidligere er ikke all makt negativ (Skrede, 2017, s. 28). I denne situasjonen utøves makten på en positiv måte, gjennom å løfte homofiles posisjon, og likestille mangfoldet innenfor seksuelle orienteringer.

6.1.2 Homofiles stemme

Ikke-heterofile er minoriteter i samfunnet, og som nevnt sier normen at det vanlige og forventede er å være heterofil (Rosenberg, 2002, s. 6). Dermed er det naturligvis færre som har kjennskap til hvordan det er å være homofil. Gjennom å gi homofile en stemme, som er et grunnleggende premiss for å øve innflytelse og dominere (Svennevig, 2009, s. 115), kan det styrke utviklingen av homofiles identitet og forebygge fremmedgjøringen av homofile. Lærebøkene har ulike tilnærminger til dette.

I Globus 7 er kompetansemålet en del av et større kapittel. Homofili er kun omtalt i funnene vi har presentert. Læreboken skriver at “det kan vere vanskeleg for dei som finn ut at dei er homofile. Mange tenkjer at dei skal stifte familie når dei blir vaksne. Desse tankane blir ein del av identiteten deira. Å oppdage at ein er homofil, gjer at ein må tenkje gjennom mange ting på nytt” (Globus 7, 2008, s. 9). Dermed problematiseres homofili, og Globus 7 anerkjenner problemene homofile kan erfare eller frykter å erfare. Dette bekrefter påstanden til Smestad, om at undervisningen i skolen fokuserer på de problemene mange homofile møter eller forventes å møte (Smestad, sitert i Røthing, 2007, s. 490). Som nevnt har en som mottaker en forventning om at litterær sakprosa er en direkte ytring om virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 15). Læreboken utøver makt gjennom å påvirke og forme mottakerens virkelighetsbilde. Da virkelighetsbildet Globus 7 framlegger problematiserer homofili, vil mottakerens virkelighetsbilde bli farget av dette, og uheldige diskurser kan videreformidles. Dette kan tyde på at den juridiske forskjellen mellom heterofile og homofile har preget diskursen til tekstskaperne, altså hvordan tekstskaperne ser på homofili, som igjen har preget innholdet i læreboken.

Gaia 7 har valgt å sette av et kapittel for å dekke kompetansemålet, og orienteringene heterofil og homofil blir eksplisitt trukket fram gjennomgående, og dermed styrker det homofiles stemme. I kapitlet har Gaia 7 valgt å fokusere på personlige opplevelser rundt det å være forelsket, i parforhold og del av en familie. Læreboken tar opp temaer som å ha homofile foreldre, “å komme ut av skapet” og ordet “homse”, på en forklarende og lystbetont måte. Dette er temaer som angår elevene der de er i livet, og dermed gir læreboken unge homofile en stemme. For å forsterke sitt budskap har Gaia 7 presentert korte positivt formulerte fortellinger hvor jeg-personen er homofil. Gaia 7 sammenfaller med kravene til den overordnede delen av læreplanverket, hvor det som nevnt framkommer at oppfostringen skal bygge på et syn om at mennesker er likeverdige (Udir, 2015, s. 3-4). Samt kan kapitlet være med på å forebygge diskriminering, som det framkommer i formålsparagrafen at opplæringen skal gjøre (Opplæringslova - oppl, 1998, § 1-1). Med dette til grunn hevder vi at Gaia 7 i høy grad tar hensyn til den sosiale strukturen.

Tidligere i denne oppgaven viste vi til forskning som sier at andelen med psykiske problemer var høyere blant lesbiske, homofile og bifile sammenliknet med heterofile, og at homofile menn var mer utsatt for trakassering fra medstudenter og nærmeste lærere enn andre menn (Anderssen, et. al, 2016, s. 18-19). Ut ifra det kan en kritisere Gaia 7 for å forenkle eller bagatellisere det å være homofil. Da ens seksuelle orientering ikke er et valg, ser vi det ikke som hensiktsmessig å forberede homofile på “hvordan vanskelig livet kan være”. Videre er homofile ikke garantert å føle på de utfordringene som for eksempel Globus 7 belyser. Som nevnt tidligere er læreboken litterær sakprosa, hvor en skal holde seg tilsynelatende objektiv (Tønnesson, 2012, s. 34), derfor er det grunnlag til å hevde at Gaia 7 gjør det riktig, og læreboken sammenfaller med den sosiale praksisen.

Midgard 6 har gjort som Globus 7, nemlig å belyse kompetansemålet i en del av et større kapittel som tar for seg flere kompetansemål. Som leser får et inntrykk av at hele kapitlet omhandler heterofile, bortsett fra når homofil blir forklart under temaet forelskelse, og når læreboken skriver om partnerskapsloven. Læreboken har viet en dobbeltside til å omhandle familie, og presenterer et mangfold av familieformer. Til og med familier bestående av besteforelder er nevnt. Oppsiktsvekkende er det at Midgard 6 utelater å skrive om familier med to mødre eller to fedre. Indirekte hevder læreboken dermed at homofile ikke kan stifte familie. Som nevnt tilsier den sosiale praksisen, at mottakeren forventer at det som står i læreboken er en direkte ytring om virkeligheten (Tønnesson, 2012, s. 15). I dagens samfunn presenterer Midgard 6 ukorrekt fakta, som kan skape et

feil virkelighetsbilde hos mottakeren. Dette kan gjøre det mindre attraktivt å være homofil, da en i framtiden i henhold til Midgard 6 har færre valgmuligheter. Årsaken til at Midgard 6 har utelatt homofile familieformer, er trolig av samme grunn som Globus 7, nemlig de juridiske forskjellene mellom homofile og heterofile. Dermed ser en hvordan den sosiale strukturen har påvirket den sosiale praksisen, som igjen har påvirker utfallet av den sosiale begivenheten. Følgen av framstillingen i Midgard 6 er at læreboken ikke sammenfaller med den sosiale strukturen den er ment å falle inn i, da kompetansemålet i samfunnsfag slår fast at variasjon i seksuell orientering tilknyttet til familie skal samtales om (Udir, 2006, s. 7).

Gaia 7 gir unge homofile en stemme, ved å ta opp temaer som elevene kan relatere til. Foruten forelskelse belyser Midgard 6 og Globus 7 kun aspekter ved homofili som i all hovedsak angår voksenlivet. Dermed er det kun voksne homofile som får en stemme. Midgard 6 og Globus 7 bekrefter dermed påstanden presentert i teorigrunnlaget om at homofili ofte framstår som noe som gjelder for voksne, og bare er akseptabelt for voksne (Smestad, sitert i Røthing, 2007, s. 490). Videre reduseres alternative seksuelle orienteringer for mottakerne, gjennom at det mest åpenbare blir å være heterofil. Det bekrefter Skredes påstand om at muligheter kan reduseres ved hjelp av språklige virkemidler (Skrede, 2017, s. 29). Midgard 6 og Globus 7 utøver makten sin på en uheldig måte. Makten kommer ikke eksplisitt til syne, men gjennom å unnlate å skrive om noe utøver en også makt (Skrede, 2017, s. 29).

Globus 7 og Midgard 6 skaper et kollektivt virkelighetsbilde av at det selvsagte er heteroseksualitet. Ut ifra dette kan en si at lærebøkene trekker på en allerede legitimert diskurs, nemlig heteronormen. Det selvsagte er å være heterofil, og dermed er homofiles stemme svekket. Utfallet av dette er at lærebøkene ikke sammenfaller med den sosiale strukturen, og derunder læreplanverket hvor det framkommer at opplæringen skal bygge på et syn om at mennesker har likeverdige muligheter (Udir, 2015, s. 2). Videre bryter lærebøkene med loven som skal forhindre diskriminerende ytringer mot homoseksuelle (Røthing & Svendsen, 2008, s. 84). Gaia 7 sin innfallsvinkel derimot trekker på en diskurs som fremmer likeverd, homofile har i høy grad fått en stemme, og er dermed den eneste av de tre lærebøkene som sammenfaller med den overordnede delen av læreplanverket.

6.2 Tilsynelatende objektiv

Som nevnt i vårt teoretiske grunnlag kan perspektiv og holdninger komme til uttrykk på mange måter (Skovholt & Veum, 2014, s. 36). Norsk skole er anklaget for å ta heteroseksualiteten for gitt i undervisning om seksuelle orienteringer (Røthing, 2007, s. 495). Ut ifra funnene våre bekrefter spesielt en av lærebøkene denne påstanden.

Felles for lærebøkene er at de er bevisst i sin ordbruk når det eksplisitt forklares hva heterofili og homofili er. De holder seg tilsynelatende objektive, da vårt teoretiske grunnlag bygger på at ingen tekstlig framstilling er helt objektiv (Skovholt & Veum, 2014, s. 33-34). Lærebøkene bruker tredje person personlig pronomen subjektsformen "de" for både heterofil og homofil, og dermed betraktes ikke mottakeren som verken det ene eller det andre. Lærebøkene skriver med andre ord om "de heterofile" og "de homofile". Midgard 6 fortsetter med denne måten å referere til seksuelle orienteringer på. Dermed tar læreboken utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent. Det samme gjør Gaia 7, men denne læreboken framstår likevel som mer inkluderende i språket. Dette da Gaia 7 gjennomgående poengterer at alt de skriver om omhandler heterofile og homofile, og da læreboken aktivt bruker personlig pronomen som "vi" "oss" og "du". Dette gjør at Gaia 7 eksplisitt får fram at innholdet er gjeldene for alle i klasserommet.

Globus 7 tar som nevnt utgangspunkt i at mottakerens seksuelle orientering er ukjent når homofil forklares som en motsetning til heterofil. Derimot viser spesielt to funn til at det oppstår et heteroseksuelt "vi" som omtaler "de homofile". Når læreboken skriver at "lesbisk er eit ord vi bruker om homofile kvinner" (Globus 7, 2008, s. 8) skaper det personlige pronomen "vi" et inntrykk av at "vi" omtaler "de der" homofile kvinnene. Videre skriver læreboken at "det kan vere vanskeleg for *dei* som finn ut at *dei* er homofile" (Globus 7, 2008, s. 9). Det personlige pronomenet "de" skaper her et "de andre". Som nevnt oppleves "de" homofile dermed som noen som finnes utenfor klasserommet (Røthing, 2009, s. 95). Ut ifra dette funnet er det grunn til å hevde at Globus 7 har hatt et ønske om å være inkluderende, men bevisst eller ubevisst, har heteronormen kommet til syne.

Analysen av Globus 7 viser at lovverket på tiden da læreboken ble skrevet, ikke bare har preget hva tekstskaperne har valgt å skrive om, men også hvordan de har valgt å ordlegge seg. Dermed ser en hvordan den sosiale strukturen ha preget diskursen til tekstskaperne, som igjen har påvirket den

sosiale begivenheten. Undersøkelsen til Waagnene og Gjerustad viste at 8 prosent av lærerne benyttet seg av Globus 7 i 2015 (Waagnene & Gjerustad, 2015, s. 28). En går ut ifra at disse lærerne er klar over direkte feil i form av lovendringer. Derimot er ikke sikkert at lærerne er klar over at de juridiske ulikhetene mellom homofile og heterofile har preget innholdet i læreboken også i andre deler av kapitlet.

Som nevnt viser forskning til at ikke-heterofile elever opplever mobbing og trakassering (Anderssen, et. al, 2016, s. 18-19), og undervisningen i skolen er beskylt for å legge opp til at heteroseksualitet framstår som noe selvsagt og normativt (Røthing & Svendsen, 2008, s. 37). Dermed mener vi at Gaia 7 gjør noe riktig og viktig ved å eksplisitt bruke begrepet homofil. Om en kun ser på ordbruken i lærebøkene oppfyller Midgard 6 og Gaia 7 kravene til læreboken som sjanger, da de informerer og er tilsynelatende objektive (Tønnesson, 2012, s. 34). Men da ikke-heterofile er en undertrykket gruppe i samfunnet, trenger de å løftes, og dermed er det Gaia 7 sin framstilling som er mest hensiktsmessig for å opprettholde prinsipper for opplæringen. Gaia 7 viser at mangfold innenfor seksuell orientering skal respekteres, akkurat slik som det framkommer i læreplanverket at det skal gjøre (Udir, 2015, s. 3).

8. Avslutning

I denne oppgaven ønsket vi som nevnt å ta rede på hvordan et utvalg lærebøker for mellomtrinnet framstiller seksuelle orienteringer i faget samfunnsfag. Vår analyse indikerer at det er varierende hvordan lærebøkene framstiller seksuelle orienteringer. De ulike framstillingene sier oss noe om den rådende diskursen til tekstskaperne. Som det framgår av våre funn er det imidlertid Gaia 7 som skiller seg positivt ut. Midgard 6 og Globus 7 trekker i ulik grad på den allerede legitimerede heteronome diskursen, som er til fordel for flertallet, og dermed kan være vanskelig å oppdage.

Globus 7 problematiserer homofili, og heterofili framstår som det selvsagte. Dette kommer spesielt godt fram når det noen steder i læreboken oppstår et heteroseksuelt "vi" som omtaler "de" homofile. Midgard 6 er inkluderende når de likestiller ekteskap med partnerskap, men læreboken belyser i liten grad eksplisitt homofili, og læreboken presenterer kun heterofile familieformer. Globus 7 og Midgard 6 belyser aspekter ved homofili som i all hovedsak angår voksenlivet, mens Gaia 7 gir unge homofile en stemme. Gaia 7 skiller seg positivt ut da læreboken trekker på en diskurs som fremmer likeverd. Læreboken løfter homofili slik at den seksuelle orienteringen likestilles med

heterofili. Som nevnt hevder Skovholt og Veum at diskurser kan bli så selvsagte at de blir oppfattet som mer eller mindre allmenne sannheter (Skovholt & Veum, 2014, s. 34). Dermed mener vi at det er grunn til å tro at hvis flere tar etter diskursen til Gaia 7 og utøver makten sin på samme måte som dem, kan kapitlets sannhet bli så selvsagt at den til slutt blir sannhet. Med andre ord kan Gaia 7 sin diskurs være med på å påvirke den sosiale strukturen.

Den overordnede delen av læreplanverket ble fastsatt i 2006. Altså før lærebøkene ble utgitt. Her framkommer det at alle former for diskriminering skal motarbeides. Da to av tre lærebøker diskriminerer ikke-heterofile stiller vi oss spørsmål ved hvordan lærebøkene, i 2015, kan være i bruk av 53 prosent av lærerne i undersøkelsen til Waagene og Gjerustad (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 28).

8.1 Videre forskning

Funnene i vår analyse har vekket interesse for videre forskning på feltet. Vi ser for oss spesielt fire interessante temaer å se nærmere på.

Som nevnt er det hensiktsmessig å kombinere kritisk diskursanalyse med andre metoder (Skrede, 2017, s. 151). Derfor hadde det vært interessant å gjøre kvalitative intervjuer av lærere som bruker Globus 7, for å ta rede på hvordan de forholder seg til innholdet i læreboken, samt hvordan de presenterer det for elevene sine.

I tråd med fagfornyelsen i 2020 vil Globus 7 produsere nye lærebøker i samfunnsfag (H. Bjørklund, personlig kommunikasjon, 09. april 2019). Vi ser det som interessant å gjennomføre en kritisk diskursanalyse eller en multimodal kritisk diskursanalyse av deres nye lærebøker, med vår analysemodell som utgangspunkt.

Som nevnt refererer Skrede til Fairclough som hevder at en skal en være forsiktig med å beskrive hvordan tema bør være. Likevel er kritisk diskursanalyse et normativt prosjekt. Dermed er det relevant å se på mulige løsninger på problemet (Skrede, 2017, s. 23). Om vi gjør som i forslaget over, og gjennomfører en multimodal kritisk diskursanalyse av nye lærebøker, og det også her framkommer heteronormativitet, kan det være interessant å se på mulige løsninger.

I fagfornyelsen, i det nye formålet med samfunnsfag blir blant annet, en viktig del av kompetansen til elevene i samfunnsfag å stille kritiske spørsmål til kunnskap og kilder, samt skal elevene reflektere over samfunnet vi lever i (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Det hadde vært interessant å gjøre klasseromsobservasjoner for å se hvordan dette påvirker undervisningen i samfunnsfag.

Litteraturliste

- Anderssen, N., Buer, L., Olaniyan, O. S. & Malterud, K. (2016). Kartlegging av levekår blant lesbiske, homofile, bifile og transpersoner. Et indikatorsett for ti års oppfølging. Hentet fra <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00003758>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bufdir.no. (2018, 09. november). Lhbtq- ordlista. Hentet fra https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/
- Den norske kirke. (2017, 30. januar). Ny vigselsturgi vedtatt. Hentet fra <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/aktuelt/ny-vigselsturgi-vedtatt/>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (2000- 2001). Evaluering av faget *Kristendoms kunnskap med religion- og livssynsorientering*. (Meld. St. 32 2000). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/03e575fe333142a2874aff469f399f43/no/pdfs/stm200020010032000dddpdfs.pdf>
- Endring til ekteskapsloven. (2008). Lov om endring i ekteskapsloven, barnelova, adopsjonslova, bioteknologiloven mv (LOV-2008-06-27-53). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-27-53>
- Engelstad, F. (2016). Makt. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/makt>.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt I*. København: Akademisk forlag
- Friis, E. (1997). Vite for å forstå. I E. Friis, A. Offerdal & Benum, V (Red.), *Vite for å forstå: 10 artikler om homoseksualitet og lesbiske og homofiles levevilkår i Norge i dag* (s. 2-12). Trondheim: Landsforeningen for lesbiske og homofilfrigjøring.
- Helliwell, J. F., Richard. L. & Sachs, D. J. (2018). *Table of Contents World Happiness Report 2018*. Hentet fra https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2018/WHR_web.pdf
- Holm, D., Nystad, J. F., Røsholdt, O. & Utklev, A.-E. (2008). *Gaia 7: Samfunnsfag for barnetrinnet*, elevbok. Oslo: Gyldendal.
- Holm, D., Nystad, J. F., Røsholdt, O. & Utklev, A.-E. (2008). *Gaia 7: Samfunnsfag på barnetrinnet, lærerveiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Hågvar, B. Y. (2017). Kritisk diskursanalyse for vår tid. *Norsk medietidsskrift*, 24(4), s. 1- 3. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/67033694/joar_skrede_kritisk_diskursanalyse.pdf

- Jørgensen, W. M. & Phillips, L. (1999). *Diskurs analyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2008). *Globus 7 Samfunnsfag: elevbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R. & Stenersen, Ø. (2008). *Globus 7 Samfunnsfag: lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Liebich, H. (2012, 30. juni). Kronikk: Læreboka under press. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-kronikk/kronikk-laereboka-er-under-press/1176730>
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og Kritisk tenking i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 119- 130. https://www.idunn.no/galanga.hvl.no/npt/2017/02/demokrati_og_kritisk_tenkning_i_laereboeker
- Medienorge. (u.å.). Største forlagsgrupper i Norge. Hentet fra <http://medienorge.uib.no/statistikk/medium/boker/148>
- Norsk rikskringkasting (Institusjon), Härter, S. M., Elvsåshagen, L., Åmotsbakken, K. T. & Lystad, M. M. (Manusforfattere), & Bjørn, C. (Regissør). (2017). Skam [episode fra TV- serie]. I Thyholdt (produsent), *Jævla homo*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/jaevla-homo/sesong/1/episode/1/avspiller>
- Nilssen, F. H. (2016). Opplæringsloven. I *store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/opplæringsloven>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (LOV- 1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rosenberg, T. (2002). Varför heteronormativitet?. *Lambda nordica: tidskrift för homosexualitetsforskning*, 8(3- 4), 6- 9. Hentet fra: <http://www.lambdanordica.org/index.php/lambdanordica/article/view/146>
- Røthing, Å. (2007). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(6), 485- 497. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2007/06/gode_intensjoner_problematisk_-_konsekvenser_undervisning_om_homofili_pa_u
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. (2008). Norske verdier: homotoleranse og heteroseksualitet. I O. Leirvik & Å. Røthing (Red.), *Verdier* (s. 31- 48). Oslo: universitetsforlag.

- Røthing, Å. (2009). "Vi har ikke noe imot de homofile". *Tidskrift för genusvetenskap*, 2009 (1), 87-103. Hentet fra <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/view/2429/2179>
- Røthing, Å. & Svendsen, B. S. H. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skjong, H. (2017, 29. juni). – Skolen ønsker ikke læreverk som er "for radikale". Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/juni/-skoler-onsker-ikke-lareverk-som-er-for-radikale/>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Svennevig, J. (2019). Kontekst. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kontekst>
- Tjora, A. (2018). Norm. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/norm>
- TV2. (institusjon) Ikke oppgitt. (manusforfatter) ikke oppgitt. (regissør). (2018). Våg å være [episode fra TV- serie]. I Tina Sletten (produsent), *Helsesista*. Hentet fra <https://sumo.tv2.no/programmer/fakta/helsesista/sesong-1/helsesista-1-episode-10-1423615.html?showPlayer=true>
- Tveter, L. (2019). Rett og seksuell orientering – et tilbakeblikk. Hentet fra https://lovdata.no/artikkel/rett_og_seksuell_orientering_et_tilbakeblikk/2408
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjønneland, E. (2017). Generalisering. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/generalisering>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-01.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Den teknologiske skolesekken. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/den-teknologiske-skolesekken/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i fagene? Les vår korte oppsummering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>
- Waagene, E. & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler- Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærer* (NIFU, Arbeidsnotat 12/2015). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf>
- Aare, T., Flatby, B.-Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6: Samfunnsfag for barnetrinnet, elevbok* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Aare, T., Flatby, B.-Å., Grønland, P.-M. & Lunnan, H. (2007). *Midgard 6: Samfunnsfag for barnetrinnet, lærerveiledningen* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.

Vedlegg 1

Sosial begivenhet

1. Hva heter kapitlet?
2. Hva hevder læreboken at elevene skal lære i løpet av kapitlet?
3. Hvilke seksuelle orienteringer er presentert i kapitlet, og hva er de presentert som?
4. Tar kapitlet utgangspunkt i at leserens seksuelle orientering er kjent eller ukjent?
5. Hva slags innfallsvinkel har læreboken valgt for å belyse temaer som kan ha med seksuelle orienteringer å gjøre?

Sosial praksis

6. Hvem er tekstskaper og mottaker, og hva er forholdet mellom dem?
7. Hvilken sjanger er den sosiale begivenheten?

Sosial struktur

8. Hva slags sosial struktur er læreboken skrevet inn i?
9. Hvilke styringsdokumenter/ lovverk har vært med å påvirke den sosiale begivenheten?

