



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Mastergradsoppgave i undervisning med fordypning i

norsk

Vår 2018

Rette lærebøker?

En undersøkelse av skeiv tematikk og LHBTQ-representasjon i
norsklærebøkene for videregående skole

Yvonne Jasmine Demirel

Forord

Denne oppgaven har vært min følgesvenn ufrivillig lenge. Høsten 2014, akkurat da skrivingen skulle ta til for alvor, ble jeg syk.

Jeg vil derfor spesielt takke alle som har vist meg tålmodighet. Min kjære veileder Pål Bjørby, som alltid har hatt døren sin åpen for meg, selv om vi tidvis har befunnet oss i ulike tidssoner; UIB, som har godkjent søknadene mine om permisjon uten innvendinger;

Universitetsbiblioteket, spesielt innlånsavdelingen, som har skaffet meg bøker fra alle verdenshjørner og velvillig fornyet dem når fristen gikk ut nok en gang; min kjære, store venneflokk, som har støttet og oppmuntret meg gjennom hele prosessen og ikke latt seg merke med nok en forsinkelse; Sigrid Ørevik, min gode venninne, trofaste støttespiller, kloke rådgiver og villige korrekturleser; og ikke minst, min elskede kone Heidi, som i tillegg til å gi sekretærhjelp og organiseringsråd, tålmodig har funnet seg i avlyste planer, utsatte ferier og å dra lasset mer eller mindre alene i årevis. Tusen takk, kjære. Tusen takk, alle sammen.

Som lærer forsøker jeg alltid å finne bilder som kan gjøre det lettere for elevene å forstå det jeg prøver å formidle, og etter hvert blir det en vane. Jeg vil derfor innlede med et slikt bilde. Jeg ser for meg ungdommene i videregående skole som unge skilpadder, ivrige, i flokk, på vei nedover stranden for å legge på svøm utover havet. Det er mange farer som venter dem der ute, og en av dem, viser det seg, er store, tunge tømmerstokker av gammelt og utdatert tankegods som flyter rundt der de unge skilpaddene skulle hatt fritt leide. Denne drivveden kommer i veien for utfarten, og de er nødt til på en eller annen måte manøvrere rundt den. Noen vil klare å svømme utenom, andre tvinges kanskje til å endre kurs i redsel for å få skallet sitt knust i møte med tunggodset, og noen – de mest sårbare, kanskje – står i fare for å dukke under og drukne. Skolens, lærerens og bøkens oppgave er å gi dem oppdrift og kanskje til og med medvind, slik at det som unektelig er en tøff svømmetur ut fra stranden og inn i verden, blir mulig å få til uten for store men. Men for å gjøre det, må vi først skyve vekk noen av disse hindrene de må forsere. Mitt håp er at denne oppgaven kan bidra til å fjerne litt gammel drivved, slik at svømmeturen kan bli lettere, iallfall for noen. Om ikke annet håper jeg den i det minste gjør oss oppmerksom på det unødige vrakgodset som fortsatt flyter rundt.

Innholdsfortegnelse

1.1	Begrepsbruk i oppgaven	1
1.2	Ordliste over akronymer og vanlige betegnelser i skolen	3
2	Innledning.....	4
2.1	Bakgrunn	4
2.2	Problemstilling.....	6
2.3	Mål for studien.....	7
2.4	Tidligere forskning	8
3	Styringsdokumenter og læreplan.....	10
3.1	Læreplanen <i>Kunnskapsløftet (K06)</i>	10
3.2	Lærebøkernes rolle.....	12
4	Teoretisk fundament.....	13
4.1	Om kjønn som kategori	15
4.2	Skeiv litteratur i klasserommet	17
4.3	Skjult læreplan (Hidden curriculum).....	19
4.4	«Skjevframstilling» (bias)	20
4.5	Mikroagresjoner.....	21
4.6	«Homonegativitet» og «homofobi».....	24
4.7	Iseres resepsjonsteori.....	25
4.8	Om inklusjonens utfordringer: «Den queere vendingen».....	27
5	Metode.....	29
5.1	Utvalget i oppgaven.....	32
6	Funn.....	34
6.1	LHBTQ nevnt eksplisitt.....	34
6.1.1	LHBTQ i debattoppgaver	34
6.1.2	LHBTQ eksplisitt i skjønnlitterære tekster	37

Rette lærebøker?

6.1.3	LHBTQ eksplisitt i saktekster	52
6.2	Styrte lesninger	60
6.2.1	Kjønning	61
6.2.2	Styring gjennom forfatterpresentasjoner	65
6.3	Utelatelse av LHBTQ-tematikk i lærebøkene	70
6.3.1	Utelatt, men synlig	70
6.3.2	Utelatelse i forfatterportretter	79
6.3.3	Fortsatt bare «venninner»? Gunvor Hofmo og Ruth Maier	86
6.3.4	Utelatelse i valg av utdrag	89
6.4	Homonegativitet i norsklærebøkene	93
6.4.1	Homonegativitet i multikulturelle tekster	94
6.4.2	Rapp-tekster: Karpe Diem	95
6.4.3	Homonegativitet i andre multikulturelle tekster	98
6.4.4	Homonegativitet «i forbifarten»	103
6.5	Endelig oppsummering	109
6.6	«Løsningsforslag»: DEN QUEERE VENDINGEN	112
7	Konklusjon	114
8	Sammendrag	118
8.1	Sammendrag på norsk	118
8.2	Abstract in English	118
9	Bibliografi	120
10	Tekstvedlegg	125
10.1	Anders Heger: «H-ordet»	125
10.2	Linda Eide: «Motto om homo»	126
10.3	Erling Lae: «Kvardagsfordommar»	128
10.4	Christine Koht: «Ordnete forhold»	130
10.5	Olav Brostrup Müller: «På vinnerlaget»	131

Rette lærebøker?

10.6	Kristin Fridtun: «Ordet som alltid glepp».....	133
10.7	Morten Sangvik: «Jeg elsker deg».....	135
10.8	Frode Grytten: «Togsong».....	137
10.9	Marta Cerda: «Gode skikker».....	140
10.10	Ingvild H. Rishøi: «La stå».....	141
10.11	Merete Lindstrøm: Hester om natten.....	146
10.12	Karpe Diem: «Vestkantsvartinga».....	150
10.13	Hvordan jeg ble til film: Intervju med Annie Proulx.....	152

1.1 Begrepsbruk i oppgaven

Noen av denne oppgavens lesere vil ha sin bakgrunn i skoleforskning og praksis, andre queer- og kjønnsforskningsfeltet. Jeg bruker begreper fra begge disse fagfeltene, og inkluderer derfor en ordliste¹ over sentrale begreper jeg bruker i oppgaven. Jeg kunne ha inkludert mange flere begreper her, for eksempel dikotomien cis/trans, men jeg har utelatt disse fordi de ikke forekommer i denne oppgaven. Begrepene jeg har brukt er nyttige verktøy for å forstå og formidle oppgavens tema, men det er samtidig et paradoks at bruk av disse og andre begreper for å beskrive menneskers kjønn og legning, kan bidra til å ytterligere sementere kategoriene begrepene forsøker å utvide eller oppløse.

GA: (Gay assimilation). LHBQT-assimilasjon. (Se kap. 4.2)

Hen: et kjønnsnøytralt personlig pronomen som kan brukes i stedet for «han» eller «hun». En del transpersoner foretrekker at man bruker dette pronomenet om dem. Noen foreslår også hen brukt som et kjønnsnøytralt fellespronomen i stedet for å skrive han/hun når det gjelder begge kjønn eller ikke er klart hvilket kjønn det er snakk om. Jeg bruker i hen i begge disse sammenhengene.

Heteronormativitet:

betyr at heteroseksualitet stort sett alltid blir tatt for gitt mennesker imellom. Heteronormen (sic!) omfatter de kulturelle og sosiale institusjoner, normer, praksiser og språk som reflekterer at samfunnet og kulturen forutsetter at alle mennesker er heterofile. Den heteronormative seksualiteten har fokus på reproduksjon, og den heterofile kjernefamilien blir naturgitt og universell. Det gjør at LHBQT-personer blir sosialt usynlige og annenrangs. I et heteronormativt samfunn er alle ikke-heterofile i minoritet og antas å være heterofile med mindre det motsatte er bevist.

Heterosex-isme -istisk: Se *heteronormativitet*.

Homofil(i): I denne oppgaven bruker jeg *homofil* som synonym til LHBQT, selv om denne termen ikke dekker mangfoldet i den skeive befolkningen, og nok er på vei ut.

¹ De fleste begrepene er hentet Bufdirs LHBTI-ordliste: https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/ Lastet ned 28.1.18. Jeg har imidlertid revidert noen av oppføringene der det er hensiktsmessig og/eller klargjørende for denne oppgaven.

Rette lærebøker?

Homofobi: Brukes i dagligtale om hat/følelser av avsky mot LHBTQ-befolkningen. I denne oppgaven vil begrepet bli brukt på denne måten, for eksempel i beskrivelsen av homofobisk vold.

Homonegativ –itet, -ivisme:

Negative utsagn eller handlinger mot LHBTQ-befolkningen

Homoseksualitet/homoseksuell(e):

brukes ofte i forskningslitteraturen med den begrunnelsen at det er et historisk nyttig begrep. Imidlertid er begrepet utdatert og stigmatiserende i dag², og det vil ikke bli brukt av meg annet enn i eventuelle sitater.

HV (homosexual visibility)/homofil synlighet. (Se kap. 4.2).

Kjønning: Skal i denne oppgaven bety å tilegne kjønn til noe som i utgangpunktet ikke har eksplisitt kjønn.

Legning: Brukes i denne oppgaven slik det brukes i dagligtale, altså for å betegne en persons romantiske og seksuelle orientering.

LHBTQ: Samlebetegnelse for lesbiske, homofile, bifile, transpersoner og queer (eller questioning). Det er vanlig å legge til I (interkjønn) og A (aseksuelle), men i denne undersøkelsen brukes bare LHBTQ da I og A ikke er tematisert i lærebøkene. Q er viktig å inkludere, da seksualitet og legning ikke er en fastsatt størrelse, og mange ikke føler de tilhører kategoriene L, H, B eller T.

Mikroaggresjon: “Brief and commonplace daily verbal, behavioural, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative slights and insults toward members of oppressed groups”. Mikroagresjoner er dagligdagse foreteelser av negative kommentarer, enten intensjonelle eller ikke-intensjonelle, som påpeker utenforskap eller uttrykker nedlatende holdninger mot minoritetsgrupper. Et særegent karaktertrekk ved mikroagresjoner er at situasjonen oppleves svært forskjellig av dem som tilhører den utsatte minoriteten, og dem som ikke gjør det. (se kap. 4.5)

QC: (Queer community) (skeivt fellesskap) (se kap. 4.2)

² Bufdir om inkluderende språk: «Termene homoseksuell, biseksuell og heteroseksuell oppfattes ofte som utdaterte og forbindes med sexologisk litteratur fra 1800- og 1900-tallet.» http://www.bufdir.no/lhbt/Inkluderende_praksis_Tips_og_rad/Miniguide_om_inkluderende_sprak/ Lastet ned 28.1.18.

Rette lærebøker?

Skeiv Skeiv er en norsk oversettelse av det engelske begrepet queer. Mange bruker "skeiv" som et synonym til LHBTQ. For andre er «skeiv» en identitet som utfordrer og overskrider kategoriene heterofil, lesbisk, homofil og bifil, og som innebærer en kritikk av samfunnets heteronormativitet. *Skeiv* brukes også av personer som opplever at de ikke passer inn i samfunnets inndeling av mennesker i to kjønn. I denne oppgaven brukes begrepet som synonym til LHBTQ.

Skeiv teori: Norsk oversettelse på *Queer theory*.

Transperson: Et paraplybegrep for personer som har et utseende eller identitet som uttrykker et annet kjønn enn det som ble registrert for dem ved fødsel. Noen transpersoner føler at de verken er menn eller kvinner og utfordrer vårt todelte kjønnssystem ved å innta plassen som et tredje kjønn, eller ved ikke å definere seg i kjønnskategorier overhodet. Å ha en transidentitet handler om en persons selvopplevde kjønnstilhørighet eller hvordan denne uttrykkes. Det sier ikke noe om personens seksualitet eller seksuelle legning.

Transvestitt: En person som av og til ønsker å opptre som det «motsatte» kjønn, gjennom helt eller delvis å kle seg slik.

1.2 Ordliste over akronymer og vanlige betegnelser i skolen

K06:	Læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006
L97:	Det utgåtte læreplanverket for den 10. årige grunnskolen, som ble erstattet av K06. Denne læreplanens generelle del er beholdt i K06.
Påbygg/PB:	Påbygning til generell studiekompetanse
ST:	Studiespesialiserende
VGS:	Videregående skole
VG1:	Videregående trinn 1
VG2:	Videregående trinn 2
VG3:	Videregående trinn 3
YF:	Yrkesfag

2 Innledning

2.1 Bakgrunn

For noen diktere stod verden i 1945 ved et nullpunkt. Det ser vi tydelig hos Gunvor Hofmo (1921-1995). Mens Norge gikk videre med optimisme og gjenreisingslyst, var den unge lyrikeren fortsatt rystet av krigens brutalitet. **En av hennes beste venner**, den jødiske billedkunstneren Ruth Maier, var blitt drept i Auschwitz. I sitt kanskje mest berømte dikt, «Det er ingen hverdag mer», skriver Hofmo: Gud hvis du ennå ser: /det er ingen hverdag mer. /Det er bare stumme skrik /det er bare sorte lik /som henger i røde trær. (Jomisko, et al., 2008, p. 107) (min utheving).

Dette sitatet, hentet fra norsk boken *Spenn* for vg3 fra 2008, ble begynnelsen på min reise inn i denne oppgavens tema. Jeg var norsklærer i en avgangsklasse på videregående skole i 2011, skoleåret nærmet seg slutten, og vi var kommet til modernismen og Hofmo. Jeg kjente godt til Hofmos diktning fra før, og jeg kjente også hennes biografi godt. Derfor ble jeg overrasket over ordlyden i sitatet, og særlig fant jeg nedtoningen av forholdet mellom Hofmo og Maier påfallende. Hvis man har grunnleggende kjennskap til Hofmos liv og lyrikk, blir det vanskelig å omtale Maier på denne måten. At de var mer enn venninner, og at dette kan spores i tekstproduksjonen til Hofmo, er det enkelt å finne dekning for både i biografisk materiale³ og i faglitteratur⁴. Men omtalen er også underlig hvis man kjenner læreboksjangeren i norskfaget godt. Det er ikke uvanlig, særlig i eldre lærebøker, å bruke historisk-biografisk metode i omtalen av forfattere, tekster og perioder. Tvert imot blir det ofte gjort et poeng av forfatterne (ofte problematiske) kjærlighetsforhold og ekteskap i læreboktekstene, særlig gjelder dette kvinnelige forfattere⁵. Slike historier er med på å gjøre forfatterne liv og verk mer levende for elevene, og å gi dem en mulig fortolkningsnøkkel til å forstå forfatterne litterære produksjon⁶. Biografisk informasjon blir vanligvis ikke nedtonet, men løftes tvert imot frem i norsklærebøkene. Det ble derfor ekstra påfallende at denne potensielle inngangsporten til Hofmos lyrikk manglet. Jeg undret meg på hvorfor, og det var to mulige forklaringer, slik jeg så det. Enten var dette et bevisst grep fra lærebokforfatterne side, eller så hadde de støttet seg på kilder som framstilte forholdet mellom Hofmo og Maier som bare et

³ Se for eksempel Arne Heli: *Åpen om det forbudte* (Heli, 2006)

⁴ Likevel finner man eksempler på biografier om Hofmo der forholdet er nedtonet, så dette er ikke et ukjent grep. Se for eksempel Jan Erik Volds Hofmo-biografi *Mørkets sangerske*. (Vold, 2000). Vold forklarer at han har valgt å tone ned forholdet kjærlighetsforholdet mellom Hofmo og Maier av hensyn til Hofmos gjenlevende familie i et intervju i tidsskriftet *Blikk* 02/2001. (Lindstad, 2001)

⁵ Se for eksempel Maria Barrum Landes masteroppgave *Fremstillingen av kvinnelige forfattere i den litterære skolekanon* (Lande, 2010)

⁶ Et velkjent eksempel er historien om Wergeland, Welhaven og Collett, der det ofte fokuseres på det ulykkelige kjærlighetsforholdet mellom Welhaven og Collett, som settes i relieff mot striden mellom Welhaven og Wergeland. Denne bakgrunnsinformasjon brukes til å forstå for eksempel diktet «Sjøfuglen» av Wergeland, se kapittel 6.3.3

Rette lærebøker?

venninneforhold, og formuleringen i læreboken var således en videreføring av vinklingen i kilden.

Jeg trodde dette var et spørsmål jeg vanskelig kunne besvare, men det viste seg, siden dette var en lærebok med stor faglig tyngde, at den også hadde kildehenvisningene i orden, med konkrete kildehenvisninger for hvert kapittel⁷. Boken oppga selv at stoffet om Hofmo var hentet fra *Den norske litterære kanon 1900-1960* fra 2007, redigert av Erik Bjerck Hagen og Petter Aaslestad. Jeg kunne følgelig slå direkte opp i kilden og se hvordan forholdet mellom Hofmo og Maier var omtalt. Det viste seg raskt at vinklingen i kilden var en ganske annen enn i læreboken:

(...) av diktene i særlig *I en våkenatt* (1954) handler direkte om **hennes kjærlighetsforhold** til den østerrikske forfatteren Ruth Maier, som var jevn gammel med Hofmo og som ble sendt til Auschwitz i november 1942. (Bjerck Hagen & Aaslestad, 2007, p. 251) (min utheving)

Det ble med dette tydelig at læreboken avvek betydelig fra kilden den selv refererte til, og at forholdet mellom Hofmo og Maier var endret fra «kjærlighetsforhold» i kilden til «en av hennes beste venner» i læreboken. Konklusjonen kunne ikke bli noe annet enn at det her dreide seg om en bevisst omskriving fra lærebokforfatterens side. Det jeg ikke hadde funnet svar på, var *hvorfor* det var gjort. Kunne det være at informasjonen var ansett som overflødig? Eller var det et forsøk på å «skåne» elevene? Jeg kunne bare spekulere, og jeg innså at det ikke var mulig å få et konkret svar på dette. Likevel var det åpenbart at jeg hadde funnet et felt jeg måtte undersøke nærmere.

Var dette et enkelttilfelle, eller var slike omskrivninger av ikke-heterofil kjærlighet gjengs praksis også i andre norskbøker? Jeg begynte med å undersøke bokseriene vi brukte på skolen der jeg jobbet. Vi hadde både studiespesialiserende og yrkesfaglige linjer på skolen, og jeg la etter hvert merke til hvordan de to ulike læreboksettene vi brukte forholdt seg til personer, tekster og temaer der LHBTQ-spørsmål var aktuelle. I løpet av de neste månedene gjorde jeg flere interessante observasjoner. I tillegg til å se spesielt på forfatterportretter av forfattere som Hofmo, W.H. Auden og Karin Boye, fokuserte jeg på hvordan tekstene i lærebøkene tematiserte kjærlighet, kjønn og legning. Jeg merket meg at det i lærebøkene generelt var en tendens til at tekster som skulle tematisere kjærlighet og forelskelse, kun presenterte heterofile forhold. Dersom forhold mellom LHBTQ-personer en sjelden gang var

⁷ Så spesifikke kildeopplysninger oppgis ikke i de nyere lærebøkene, og jeg kan vanskelig ettergå kildene i disse bøkene på samme måte som var mulig her. I det videre materiale forholder jeg meg derfor utelukkende til tekstene slik de forekommer i bøkene, uten å sammenlikne innholdet med innholdet i eventuelle oppgitte kilder.

Rette lærebøker?

tema i tekstene, var forelskelsen ulykkelig og/eller ufullendt. LHBTQ-personers skjebne ble som oftest fremstilt som problematisk, og fokuset i tekstene var like ofte på den heterofiles reaksjon på den homofile som på den homofile selv, for eksempel i den typiske «komme-ut-historien». Jeg kunne etter hvert konstatere at det var visse fremstillinger eller narrativer som gikk igjen når LHBTQ-personer var tema: Fremstillingen av LHBTQ-personene var ofte stereotypier, og dersom de var mer nøytralt fremstilt, var de ofte statiske bipersoner.

Disse funnene ble utgangspunktet for temaet mitt i denne oppgaven. Jeg ville undersøke mer enn boksettene på vår skole for på denne måten å få et mer helhetlig bilde av LHBTQ-tematikk i norsklærebøkene. Bøkene jeg hadde brukt i undervisningen i 2011, var alle av nyere dato, skrevet etter innføringen av den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 (også kalt K06). Men disse ble gradvis erstattet da K06 ble revidert i 2013, og alle lærebokforlagene utga nye boksett som følge av dette. Det er disse boksettene, brukt i norskundervisningen fra og med 2013, som utgjør datagrunnlaget mitt i denne oppgaven. Jeg har altså undersøkt det komplette korpuset av norsklærebøker for videregående skole (studiespesialiserende og yrkesfag), utgitt mellom 2013-2016, totalt 8 bøker for yrkesfag (YF) og 12 bøker for studiespesialiserende (ST).

2.2 Problemstilling

Jeg vil undersøke følgende:

På hvilken måte er LHBTQ-tematikk, dvs. «det skeive», tematisert i norsklærebøkene for videregående skole gjennom læreboktekster, tekstutvalg, forfatterportretter og oppgaver?

For å kunne undersøke dette, har jeg formulert følgende underordnede spørsmål:

- *Hvilke tema/narrativer er del av tematiseringen av det skeive?*
- *Kommer konstruksjonen heteronormativitet til uttrykk i bøkene, og i så fall, på hvilken måte?*
- *På hvilken måte er det skeive utelatt fra eller underkommunisert i norsklærebøkene?*
- *Er det noen forskjell i bøkene for yrkesfag og bøkene for studiespesialiserende?*

Jeg går inn i oppgaven med følgende hypoteser basert på observasjonene jeg gjorde i 2011, slik jeg har beskrevet innledningsvis:

- a) Det forekommer underkommunikasjon av LHBTQ-tematikk. Et eksempel på dette er framstillingen av relasjonen mellom Gunvor Hofmo og Ruth Maier i boken *Spenn 3*. Dette virker mer fremtredende på studiespesialiserende enn på yrkesfag.

- b) En vanlig narrativ er smertenarrativet, for eksempel «komme-ut-historier» kombinert med en tragisk slutt. Et eksempel på dette er «(Heimkomen son 1)» av Øystein Ziener og novellen «Blendet»⁸, begge i tidligere versjoner av boken *Signatur 2*.
- c) «Lukkede tolkningsmuligheter», altså at selve teksten åpner for en mulig alternativ tolkning, men der oppgavene «låser» lesningene til en heterofil konstellasjon.
- d) Homonegativitet i form av kallenavn som «homse» og «lesbe» er gjengitt uimotsagt som del av ungdomsdiskursen i enkelte multikulturelle miljøer.

2.3 Mål for studien

Denne oppgaven har to hovedmålsetninger. Det første målet er synliggjøring. Jeg ønsker å synliggjøre for fagpersoner i skolen og for lærebokforfattere hvordan LHBQT-tematikk fremkommer i det samlede korpuset av norsklærebøker. Disse leserne har som hovedregel ikke sin utdanningsbakgrunn i kjønnsforskning, homoforskning eller queerforskning, men hovedsakelig i pedagogikk og didaktikk, og har ikke nødvendigvis fokus på hvordan minoriteter er fremstilt i lærebøkene. Å vise frem empirien mer eller mindre i sin helhet mener jeg derfor er essensielt, slik at disse og andre lesere kan få innsikt i det store omfanget denne problematikken utgjør. Mitt håp er at denne innsikten på sikt vil kunne føre til en endring i lærebøkene, og – i forlengelsen av dette - undervisningen, og dermed gi en bedret læringssituasjon for elevene. Jeg har derfor gjort et bevisst valg om å la det empiriske materialet utgjøre den mest tungtveiende delen av denne oppgaven.

Oppgavens andre mål handler om å tilstrekkelig begrunne hvorfor denne synliggjøringen er viktig og nødvendig. Det er mange innfallsvinkler til dette, bl.a. styringsdokumenter, læreplaner og lovverk, men også disipliner som danningsteori, medborgerskap og postkolonialistiske teorier er aktuelle. Jeg har imidlertid måtte gjøre en avveining, og har i dette kommet frem til at synliggjøring er mitt primære prosjekt. Det har betydd at jeg har måttet utelate å gå nærmere inn på flere relevante felt som kunne begrunnet, belyst og legitimert viktigheten av arbeidet ytterligere. Jeg har heller ikke kunnet utforske dybden i det queerteoretiske eller leseteoretiske perspektivet til fulle, eller vist den totale bredden av amerikansk klasseromsforskning på LHBQT-feltet. Denne avveiningen er likevel gjort helt bevisst, og mitt håp er at synliggjøringen i seg selv vil være nok til å legitimere viktigheten.

⁸ «Blendet» er tatt ut av den nye versjonen av *Signatur 2* og behandles følgelig ikke i denne oppgaven, Kort oppsummert er det komme-ut-historie med en særdeles tragisk slutt. Thomas, den unge homofile gutten i novellen, blir utsatt for hatvold pga. sin legning, og som følge av dette får han så store skader at han blir livstidspasient på pleiehjem.

2.4 Tidligere forskning

Det er ikke blitt gjort forskning på LHBTQ i norsklærebøker tidligere, så denne oppgavens tema gjør den i så måte til et pionerarbeid. Jeg har undersøkt både forskning på norsklærebøker, og forskning som tar for seg fremstillingen av LHBTQ-spørsmål i skolen, og det er ingen arbeider som kombinerer disse temaene. Men det er annen relevant forskning tilgjengelig, bl.a. har Maria Barrum Lande i sin masteroppgave gjort et diakront studie av tre lærebøker der hun kartlegger hvordan kvinnelige forfattere er fremstilt. (Lande, 2010). Hennes funn er relevante i denne oppgavens undersøkelse av forfatterportretter fordi hun fant at det er forskjell i hvordan kvinnelige og mannlige forfattere omtales med tanke på historisk-biografisk materiale, og jeg undersøker om det er noen forskjell i hvordan heterofile og skeive forfattere sin biografi, spesifikt med tanke på relasjon til partner eller ektefelle, er behandlet. Dersom det er en forskjell, er den skjeve vektleggingen hun fant mellom kjønnene også overførbar til forfatternes legning. I så måte er det ikke bare deres eget kjønn som avgjør hvordan forfatterportrettet utformes, men deres partners kjønn vil også være av betydning.

Noen av bøkene jeg har brukt i mitt utvalg, er tidligere blitt undersøkt i masteroppgaven «Den arabiske prins», av Susanne A. Lerøy, der hun tar for seg resepsjonen av Yahya Hassan i og utenfor skandinaviske lærebøker. Lerøy fant at det skjer en «eksotisering» av Hassans dikt i norske lærebøker, og at han presenteres som en representant for «de andres» stemme. Hun fant også at inklusjonen av Hassans dikt er knyttet til kompetansemålet om kulturturmøter i læreplanen, og at det dermed legges føringer for lesningen av diktene, bl.a. ved sammenblanding av dikterjeg og lyrisk jeg. (Lerøy, 2017, pp. 82-83). Lerøys oppgave tar for seg etnisk minoritet, representert ved én dikter, i lærebøkene og hvordan dette er knyttet til læreplanmålet om kulturmøter i tekster. Mitt fokus er på fremstillingen av en annen minoritet, LHBTQ, men et tangeringspunkt med Lerøys oppgave er at jeg finner at lærebøkene i sitt utvalg av tekster om/av etniske minoriteter, ikke ivaretar den skeive minoriteten.

Når det gjelder LHBTQ-forskning i skolen, har Bjørn Smestad har undersøkt homofili og forelskelse i grunnskolens lærebøker i samfunnsfag, naturfag og religion i forkant av K06, og hans funn viser at fremstillingen gjennomgående er fordomsfull og problemorientert. (Smestad, 2005), (Reinertsen, 2005)⁹. I tillegg har Åse Røthing har gjort omfattende forskning på dette både gjennom klasseromsstudier, forskning på læreplaner og lærebokforskning. Hun

⁹ Bjørn Smestad bekrefter i mailkontakt i mai 2018 at arbeidet hans ikke resulterte i en publisert artikkel, men kun er gjengitt i sekundærkilder som for eksempel disse artiklene i *Morgenbladet*.

Rette lærebøker?

har blant annet sett på hvordan naturfagsbøkene i grunnskolen fremstiller og omtaler kjærlighet, kjønn og reproduksjon, (Røthing, 2013), og hun undersøker også hvordan LHBTQ-spørsmål behandles i møte med multikulturalisme, og hvordan iscenesettelsen av en viss type maskulinitet blant ungdom medfører uttalt homonegativitet. (Røthing, 2007). I forbindelse med disse klasseromsstudiene fant hun videre at homonegativisme oftest uttrykkes av elever som allerede er marginalisert i skolesammenheng (Røthing & Svendsen, 2008, p. 35). Homotoleranse oppfattes som en «norsk verdi», og bekreftelse av egen identitet som «ikke-norsk» forsterkes ved å ta avstand til denne «norskhetsmarkøren» (Røthing, 2007, pp. 36-37). I mine funn viser det seg at dette er et spenningsfelt også i norsklærebøkene fordi ett av læreplanmålene er at elevene skal kunne diskutere kulturmøter i tekster, og lærebøkene tematiserer dette (stort sett bare) som møte mellom etniske kulturer. Dette gjøres blant annet ved å inkludere tekster i ulike sjangre skrevet av norske skribenter med ulik etnisk bakgrunn eller tekster som eksplisitt tematiserer kulturmøter mellom ulike etniske grupper. Her får ungdommer fritt «komme til orde», og ungdomsdiskursen som framkommer i slike tekster uttrykker oftere homonegative holdninger enn nøytrale eller positive, i tråd med Røthing sine funn.

Det er altså ikke gjort spesifikke undersøkelser på LHBTQ-spørsmål i norsklærebøker tidligere, og forskningen som finnes på LHBTQ-tematikk i lærebøker er ikke dekkende for feltet jeg vil undersøke. Jeg har derfor studert amerikansk forskning i skjæringspunktet mellom skoleforskning og queerforskning, som tar for seg bruken av LHBTQ-tekster i engelskundervisningen i USA. Dette er ikke lærebokstudier som sådan, men undersøkelser av forekomsten av LHBTQ-tekster i undervisningen, klasseromsstudier av undervisningsopplegg der LHBTQ-litteratur er brukt, og begrunnelser for hvorfor denne sjangeren av litteratur er viktig for elevers læring i et heterogent samfunn. Mange av disse studiene legger også vekt på klasseromslitteraturens rolle i å forebygge utenforskap, mobbing og homofobi (Blackburn & Clark, 2011, p. 150).

I USA er det gjort utstrakt forskning på LHBTQ-spørsmål i skolen, både når det gjelder fagstoff og fremstilling av skeive personers bidrag til verdenshistorien. Blant annet undersøkte Barbara Blinick på 1990-tallet 15 historiebøker som skulle vurderes til bruk i skolene i San Francisco. Når det gjaldt omtalen av åpent skeive forfattere i litteraturhistorien, fant hun deres legning ikke var nevnt i det hele tatt (for eksempel James Baldwin), eller at deres legning var omtalt med eufemismer (Gertrude Stein var omtalt som «eksentrisk»). Dette til tross for at Steins og Baldwins legning hadde innflytelse på deres diktning. I

Rette lærebøker?

historiebøkene ble LHBTQ-menn omtalt i forbindelse med AIDS-kampen, mens skeive kvinners tilstedeværelse i historien ikke ble nevnt. Mønsteret som kom frem, var at skeive personer ble omtalt når bøkene tok opp spesifikke hendelser som AIDS-epidemien, men veldig sjeldent ved andre historiske hendelser, for eksempel borgerrettighetskampen eller Holocaust (Blinick, 1994, p. 146). Arbeidet til Blinick ble gjort på 90-tallet, men det er relevant for denne oppgaven i forbindelse med gjennomgangen av forfatterportrettene til åpent skeive forfattere i norsklærebøkene (se kap. 5.3.2.). For å få et mer balansert bilde av skeive forfatters eksistens og bidrag til historien, satte Blinick sammen et pensum som bl.a. inkluderte å gjenkjenne denne tematikken hos den skeive, afro-amerikanske forfatteren Langston Hughes, som tradisjonelt kun ble lest som en representant for Harlem-renessansen med fokus på afro-amerikanske borgerrettigheter. Gjennom dette opplegget skulle elevene lære seg hvordan de i skeive forfatters verk kunne gjenkjenne hvordan skeiv tematikk kom til syne gjennom det kodede språket i tekstene. (Blinick, 1994, p. 147).

Jeg vil i denne oppgaven bygge videre på de nevnte studiene som er gjort om lærebok- og klasseromsforskning i Norge og klasseromsforskning i engelskfaget i USA med tanke fremstillingen av skeiv tematikk, og belyse dette ytterligere ved å undersøke norsklærebøkene på videregående skole.

3 Styringsdokumenter og læreplan

3.1 Læreplanen *Kunnskapsløftet (K06)*

Skolens styringsdokumenter legger normative føringer for undervisningen. Forenklet sagt regulerer Opplæringsloven skolens virksomhet, mens den gjeldende læreplanens overordnede prinsipper regulerer hva som er målene for undervisningen som helhet. I tillegg angir læreplanene for de enkelte fag kompetansemål som er styrende for undervisningen i faget, med andre ord, hva elevene skal kunne når skoleåret er omme. Samfunnet er i stadig forandring, og i tråd med disse forandringene, fornyes læreplanene med jevne mellomrom. Den nåværende læreplanen er Kunnskapsløftet fra 2006 (K06).

I denne oppgaven er det relevant å undersøke Kunnskapsløftets overordnede prinsipper og læreplanene for norskfaget på videregående nivå¹⁰. LHBTQ som tema nevnes ikke spesifikt noen av stedene. Likevel legges det i Kunnskapsløftets generelle del stor vekt

¹⁰ For en gjennomgang av seksualitet i grunnskolens læreplaner historisk og i dag, se (Røthing & Svendsen, 2009b)

Rette lærebøker?

på at undervisningen skal synliggjøre mangfold, fremme likeverd, og oppøve evnen til å utfordre innarbeidede forestillinger.¹¹ Opplæringslovens § 9a-1 og 9a-3 om elevens generelle og psykososiale arbeidsmiljø, legger vekt på at elevene skal ha et godt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I dette ligger også bekjempelse av mobbing. Disse overordnede prinsippene er relevante fordi jeg i gjennomgangen av lærebøkene skal undersøke hvordan LHBTQ-tematikk presenteres. Statistisk er det sannsynlig at det befinner seg LHBTQ-personer i alle norske klasserom, det vil si at dersom lærebøkene fremstiller LHBTQ-personer negativt, er det et brudd på retten til et godt læringsmiljø for disse. Fremstillingen i bøkene vil således være i strid med formålsparagrafen (§1.1) i Opplæringsloven: «Alle former for diskriminering skal motarbeidast»¹², også den ikke-intensjonelle.

I tillegg til disse styringsdokumentene, gir Utdanningsdirektoratet jevnlig ut materiell som legger føringer for skolens arbeid. Relevante eksempler er rundskrivet «Retten til et godt psykososialt miljø»¹³ fra 2010, erstattet av ny versjon i 2017¹⁴, og ressursheftet «Seksualitet og kjønn» fra 2011¹⁵, begge beregnet på grunnskolen.

Disse styringsdokumentene legger på denne måten normative føringer for opplæringen. Det skal ikke forekomme diskriminering eller mobbing, elevene skal ha et godt fysisk og psykososialt miljø, og de skal lære om mangfold og utfordre gjeldende tankesett. Min påstand er at LHBTQ-spørsmål indirekte kommer til uttrykk i disse formuleringene, selv om LHBTQ-personer ikke er eksplisitt nevnt.

Læreplanen for norskfaget skal inneha verdiene som er angitt i styringsdokumentene. Norskfaget har i tillegg tradisjon som et viktig dannelsesfag¹⁶ i skolen. Ifølge Kunnskapsløftet er formålet med norskfaget å være:

(...) et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.¹⁷

¹¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> Lastet ned 12.5.18.

¹² https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 Lastet ned 12.5.18

¹³ Udir 2-2010 <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/> Lastet ned 12.5.18

¹⁴ <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/> Lastet ned 4.2.18

¹⁵ http://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/udir-ressurshefte_seksualitet-del1-2_rev2011.pdf Lastet ned 4.2.18

¹⁶ Jeg går ikke nærmere inn på skolens og norskfagets dannelsesaspekt i denne oppgaven.

¹⁷ <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal> Lastet ned 4.2.18

Rette lærebøker?

Disse overordnede prinsippene og føringene som ligger i formålet for norskfaget, kan en se igjen i kompetansemålene på de ulike trinnene. Kompetansemålene i norsklæreplanen deles inn i tre hovedemner med ulike underpunkter som beskriver hva som er målet for opplæringen i faget. Disse tre hovedemnene er «muntlig kommunikasjon», «skriftlig kommunikasjon» og «språk og kultur». De respektive punktene under hvert hovedemne beskriver hva elevene skal ha tilegnet seg etter opplæringen¹⁸.

Kompetansemålene, som er styrende for undervisningen og lærebøkene, legger vekt på at elevene skal lære refleksjon, evne til kritisk tenkning, teksttolkningskompetanse, argumentasjon og kildekritikk. Norskfaget er således et danningsfag, også ifølge K06.

3.2 Lærebøkernes rolle

Lærebøkernes skal være et verktøy for lærere i undervisningen og skal gjenspeile føringene lagt i læreplanen. I Kunnskapsløftets generelle del påpekes det at lærebøkene være «gode hjelpemiddel»:

(...)Aktive formidlarar treng gode hjelpemiddel. Lærebøker og andre læremiddel er vesentlege for kvaliteten på undervisninga. Dei må derfor utformast og brukast i samsvar med prinsippa i den nasjonale læreplanen.»¹⁹

Det ligger ingen andre føringer i læreplanverket eller andre steder for hvordan lærebøkene utformes. Hvordan tekstutvalget foretas, hvordan oppgavene utformes, og hvem som avgjør bøkernes fokus, er utenfor denne oppgavens rammer. Det er imidlertid viktig i denne forbindelse å nevne at det ikke lenger finnes noen offisiell kanon i norskfaget, og at det derfor i praksis er lærebokforfatterne og forlagene som står for tekstutvalget i lærebøkene. Tidligere var det også en offentlig godkjenningsordning av lærebøker, men denne ble avviklet i 2000. Det betyr at det er fritt frem for forlag og forfattere å gi ut lærebøker til bruk i skolen. Selv om mitt studium er synkront, dvs. at datautvalget mitt består av samtidige bøker, har jeg også utenfor denne oppgavens rammer kartlagt et utvalg av tidligere versjoner av lærebøker, også dem som ble produsert før godkjenningsordningen ble opphevet. Barrum Landes arbeid konkluderer med at opphevelsen av godkjenningsordningen har påvirket antallet kvinnelige forfattere som er inkludert i lærebøkene, negativt (Lande, 2010, p. 113). Min påstand er at fordi bevisstheten omkring LHBTQ-tematikk stadig er økende, vil dagens bøker uansett være et skritt i riktig retning i forhold til tidligere utgitte lærebøker, uavhengig av

¹⁸ <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal> lastet ned 12.5.18.

¹⁹ Fra Kunnskapsløftets generelle del: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#rolla-at-lararen-og-rettleieren> Lastet ned 4.2.18

Rette lærebøker?

godkjenningsordningen. Jeg mener derfor at bortfallet av godkjenningsordningen således ikke er spesielt relevant for behandlingen av LHBTQ-spørsmål.

Læreboken er et hjelpemiddel for å oppnå kompetansemålene i faget – og man kan i utgangspunktet klare seg uten læreboken i klasserommet, noe som har vært forsøkt på enkelte skoler²⁰ med varierende hell. Likevel har læreboken en dominerende stilling både på videregående skole, og i barne- og ungdomsskolen.²¹ Det er også min erfaring som lærer at læreboken i stor grad er med å styre undervisningen og progresjonen i faget, selv om lærere også bruker fagstoff fra andre kilder og digitale hjelpemidler i undervisningen. Likevel er læreboken en primærkilde fordi alle elevene disponerer den, og den representerer dermed et arbeidsbesparende redskap for lærerne.

Læreboken er også produsert for en helt spesifikk hensikt: den skal brukes som hjelpemiddel i skolen. Skolens bruk av tekster og lærebøker er ikke tilfeldig; de skal informere elevene og være en kilde til faktakunnskap. Elevene er vant til å jobbe med lærebøker fra skolestart av, og de forventer å finne «svarene» der. Staffan Selander (1994) påpeker hvordan undervisning gjennom tekster ikke bare informerer leseren, men også «(...) *övertygar* denne om informationens riktighet og betydelse», og «(...) normerar vad som är väsentligt(...)» (Selander, 1994, p. 44). Men i norsklærebøkene er det ikke bare faktakunnskap å hente. Som jeg skal vise, vil læreboken også være bærer av ideologiske føringer med tanke på kjønn og legning. Et av denne oppgavens premisser er at det er fare for at eleven «overtales» også av denne «informasjonen». Lærebokens autoritative rolle i klasserommet gjør den dermed til en viktig premissleverandør ikke bare for elevene, men også for lærerne. Fra lærebøkene får lærerne føringer for hva som bør vektlegges, og hva som kan utelates. Særlig vil nyutdannede lærere ha stor hjelp av å bruke bøkene som rettesnor. Det er derfor viktig å undersøke lærebøkens innhold ikke bare med tanke på fagstoff, men også med tanke på ideologiske og språklige føringer.

4 Teoretisk fundament

Det teoretiske fundamentet i oppgaven min er hentet fra forskningsfelt som på ulike måter studerer forholdet mellom minoritet og majoritet, altså «priveleging» and «othering». Denne problematikken har vært fremtredende amerikansk skoleforskning fordi en der har hatt større bevissthet omkring den heterogene elevmassen i lengre tid enn i Norge, både pga. større

²⁰ For eksempel ved Nordahl Grieg videregående skole i Bergen.

²¹ Se for eksempel Skjelbred, et al. (2005)

Rette lærebøker?

etnisk diversitet blant innbyggerne, men også pga. større immigrasjon og språkmangfold. Det har også vært en større bevissthet omkring hvordan minoritetens møte med majoriteten²² er ivaretatt i læreverk og undervisning, og det finnes flere studier om multikulturell litteratur for unge i og utenfor skolen. I Norge ble læreplanmålet som omhandlet kulturmøter og kulturkonflikter i tekster²³ først innført med Kunnskapsløftet i 2006, og før dette er det lite bevissthet omkring dette å finne i læreplanen i norsk. Begrepsbruken og metodene fra feltet multikulturalisme i skolen er brukt og videreutviklet i forskning innenfor LHBTQ-feltet i USA, og jeg har undersøkt flere studier som er gjort i engelskfaget. Det er imidlertid ikke gjort studier spesifikt på lærebøker i engelskfaget, derimot har en fokusert på tekstvalg og tekstbruk i klasserommet. Disse arbeidene utgjør en teoretisk grunnpilar i arbeidet mitt. Multikulturalisme i USA har også gitt opphav til teorien om mikroagresjoner for minoriteter i møte med majoritetskulturen, og dette er også videreutviklet og brukt i LHBTQ-forskning. Mikroagresjonsteori er også brukt i forskningen på høyskoleundervisning i Norge, bl.a. av Yael Harlap og Randi Gressgård ved UIB. (Gressgård & Harlap, 2014). I USA er Derald Wing Sue og Kevin L. Nadal foregangspersoner innen forskning og utvikling av teorien om mikroagresjoner. Jeg skal bruke deres arbeid for å påpeke de potensielle (dog utilsiktede) effektene av lærebøkenes fremstilling og utelatelse av LHBTQ-tematikk og skeive karakterer.

Det har også vært relevant å undersøke teorier omkring skjevframstillinger eller bias, og jeg har derfor studert denne problematikken slik den fremkommer gjennom en såkalt «skjult læreplan» i forbindelse med opplæring i engelsk i USA, og i litteratur for unge.

Jeg har inkorporert et kjønnsperpektiv og queerteoretisk perspektiv for å belyse hvordan dikotomiske forståelser av kjønn og seksualitet bidrar til å marginalisere utsatte grupper. Queerperspektivet søker å undergrave forståelsen av hva som er «naturgitt», og kan dermed være til hjelp i å løse opp i fastlåste kategorier.

I tillegg vil jeg forankre oppgaven lesesteoretisk, mer spesifikt vil det være nyttig å se på resepsjonsteori (Wolfgang Iser's «tomme rom») for å belyse hvordan elevenes leseprosess og kompetanse avbrytes og styres når de møter tekster begrenset av et heteronormativt perspektiv. Jeg vil også bruke Rudine Sims Bishops (1982) metaforer om litteratur som mulige «speil» og «vindu» (mirrors and windows) (Smith, 1997) for å belyse hvordan

²² Minoritet og majoritet innenfor felt som språk, etnisitet og opphav.

²³ «Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster».

elevenes lese- og tolkningskompetanse påvirkes når norsklærebøkene inneholder ideologiske føringer.

4.1 Om kjønn som kategori

Et av delmålene med denne oppgaven er å kartlegge hvordan LHBQT-tematikk formidles eksplisitt i lærebøkene, men også avdekke om noe blir tatt for gitt med tanke på kjønn og legning. For å gjøre dette på en meningsfylt måte, er det viktig å heller ikke ta selve *kjønnsbegrepet* for gitt. Man må spørre seg: Hva er kjønn? Er det slik at jenter er feminine og gutter maskuline? Og hvilke egenskaper følger det med å være feminin og maskulin? Er det korrekte måter å være sitt kjønn på? Er ett kjønns egenskaper uløselig knyttet til det andre kjønnets egenskaper som en komplementær størrelse? I så fall, hva skjer med dem som faller utenfor disse kategoriene? Disse spørsmålene er for omfattende til å bli forsøkt besvart her; det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at jeg ved å kartlegge kjønn, også er med på å sementere kategorien kjønn. Jeg er klar over dette, men det er et nødvendig grep for å oppnå en forståelse av hvordan forestillingene om kjønn arter seg i lærebøkene.

«Man fødes ikke som kvinne, man blir det» skrev Simone De Beauvoir i *Det annet kjønn*. (De Beauvoir, 2000)²⁴. Hvis en bare tenker på kjønn som *biologisk* kjønn, forenklet sagt hvilke reproduktive deler en kropp har, er denne påstanden uforståelig. Biologisk kjønn blir forstått som ufravikelig og fastsatt ved unnfangelse, altså er kvinne noe en *er*, ikke noe en blir. For å forstå De Beauvoirs påstand, må en utvide forståelsen av kjønn ved å skille mellom biologisk kjønn og sosialt kjønn. Biologisk kjønn (sex) betegner om en kroppslig sett er mann eller kvinne²⁵, mens sosialt kjønn (gender) er de kulturelt og sosialt bestemte egenskapene som har vært knyttet til det biologiske kjønn, altså tradisjonelt maskuline og feminine egenskaper. Et eksempel på en slik egenskap er at kvinner tradisjonelt har blitt sett på som bærere av «myke» verdier, som omsorgsevne og empati, mens menn tradisjonelt har blitt oppfattet som mer rasjonelle og tekniske. Fra dette kan vi avlede at omsorg og empati er sett på som en feminin egenskap, og at for å være en feminin (altså fullverdig) kvinne, bør en inneha disse egenskapene. Kvinner lærer altså at omsorg og empati er en oppvurderte egenskaper for en kvinne, og for å *bli* kvinne, gjennomgår altså jentebarn en systematisk opplæring i hvilke egenskaper hun forventes å inneha på bakgrunn av sitt biologiske kjønn. Har hun kvaliteter som likner mer på dem som vanligvis tilhører en manns sosiale kjønn, så

²⁴Oppr. 1949

²⁵Mangfoldet er i virkeligheten større også når det gjelder biologisk kjønn, men dette kommer jeg ikke nærmere inn på her.

Rette lærebøker?

vil opplæringen fortelle henne at dette er nedvurderte egenskaper for henne, og disse egenskapene dyrkes ikke slik de ville blitt om hun var en gutt. Sakte, men sikkert *blir* hun altså kvinne, og forestillingene om hva en kvinne *er*, sementeres. Når jenta på denne måten gjentar handlingene og væremåtene forbundet med å være kvinne, kan en si at hun *gjør* kjønn²⁶.

Men hva om det ikke finnes noen «naturlig» sammenheng mellom biologisk kjønn og de egenskapene kjønnene tillegges? Hva om disse egenskapene heller er en historisk, politisk, kulturell diskursiv konstruksjon knyttet til opprettholdelsen av den skjeve maktfordelingen mellom kjønnene? Hvis det ikke er «naturlighet» som avgjør kjønnenes egenskaper, kan en spørre seg hvorfor disse sterke føringene for hvordan kjønn skal være, oppstår og opprettholdes. Kan deler av grunnen være at avvik fra disse kjønnsnormene er mindre synlige og at personer som innehar disse egenskapene finner et fellesskap i subkulturer heller enn i majoritetskulturen? En kan uansett ikke unnsnippe kjønn som kategori, det ligger som implisitt premiss overalt rundt oss: i kunst, litteratur og språk; i kultur, vitenskap og lovverk. Det er en kategori som vi ofte tar for gitt, og som farger forståelsen av verden rundt oss.

Elevene i klasserommet nærmer seg slutten av sin barndom og er i ferd med å etablere en identitet. De omgis av mange konkurrerende innflytelser, hvor skolen bare er en av flere. Likevel har skolen en viss posisjon og autoritet. Elever oppfatter at det de lærer på skolen er *viktig* og at det er en helhetlig tankegang bak utvelgelsen av pensum²⁷. Men tiden på skolen er knapp, og pensum er et resultat av forhandling og prioritering, og undervisning omkring konstruksjonen av kjønn og kjønnsideologi ingen stor plass verken i norsklæreverk eller læreplaner for norskfaget på videregående skole²⁸. Elevene «gjør kjønn» ved å forsøke å leve opp til kjønnsnormene omkring seg, men norsklærebøkene bidrar i liten grad til refleksjon omkring performativitetsaspektet eller det konstruerte ved kjønnenes tillagte egenskaper. I denne oppgaven vil jeg derfor kartlegge hvordan *lærebøkene* gjør kjønn og seksualitet, og hvordan de knytter det i utgangspunktet åpne og mangfoldige til en dikotomisk forståelse.

²⁶ Her kommer performativitetsbegrepet til Judith Butler inn. I *Gender trouble* skriver Butler om hvordan kjønn ikke er en iboende essens i et menneske, men en handling der en «siterer» tidligere innlærte og erfarte måter å være kjønn på. Men som med alle sitat, er det alltid en fare for feilsitering. På denne måten kan det oppstå undergravende praksiser ved at gjentakelsen ikke blir helt identisk med det siterte. Vi kjenner tilsvarende eksempel fra biologien: av og til oppstår det en «feil» når DNA-et replikeres ved celledeling, og på denne måten oppstår det en mutasjon. I selve gjentakelsehandlingen ligger altså potensialet til undergravelse av normen. (Butler, 1990).

²⁷ Jeg er klar over at «pensum» er et utdatert begrep, likevel er det nyttig for å betegne det samlede fagstoffet elevene tilegner seg for å oppnå kompetansemålene i læreplanen.

²⁸ For en gjennomgang av seksualitet i K06 opp til og med 10. trinn, se (Røthing & Svendsen, 2009a, pp. 87-90). I norsklæreplanene for videregående skole er det ingen kompetansemål som direkte berører kjønn og seksualitet.

Når jeg nå skal undersøke kjønn og legning i læreverkene, er det viktig å ikke gjøre kjønn og legning til reduktive kategorier som begrenser potensielt mangfold. En forskjell mellom homoforskning og queerforskning er opprettholdelsen/dekonstruksjonen av kategoriene kvinne/mann og homo/hetero²⁹ Queerforskningen anskueliggjør at det er flere og alternative måter å være «kvinne» og «mann» på, og at å redusere mulige seksualiteter til homo/hetero, er begrensende og reduktivt. Ifølge queerforskningen fungerer denne reduktive inndelingen som et undertrykkende verktøy i maktforholdet mellom majoritet og minoritet, og ikke som beskrivelse av virkelighetens mangfold. Idealet må være å åpne opp for en forståelse av mangfold, ikke «tvinge» mangfoldet inn i ensidige kategorier.

Forståelsen og begrepsbruken omkring LHBTQ er stadig i endring, og det kan være utfordrende å ivareta mangfoldet i utarbeidelsen av nyttige kategorier i kartleggingen av lærebøkene. Men kjønn og legning er presentert som gitte kategorier både i lærebøker og læreplaner i skolen, og derfor må også en oppgave som denne forholde seg til disse kategoriene. At bokstavrekken LHBTQ stadig blir lenger med flere og flere bokstavtilføyelser, viser hvordan mangfold vanskelig kan fanges i språk. Begrepene «queer» (eller «skeiv» på norsk) forsøker å favne om denne diversiteten. I et slikt begrep vil også heterofile som stiller spørsmålstegn ved det heteronormatives oppvurdering av seg selv, finne sin plass.³⁰ Det vil være fruktbart i en undersøkelse av læreverk å se på hvordan det som er queer eller skeivt presenteres og i hvilken språkdrakt/kontekst man finner det skeive. Mitt prosjekt er å kartlegge hvilke fortellinger om det skeive som fins i lærebøkene, og om mangfoldets mulighet er ivaretatt.

4.2 Skeiv litteratur i klasserommet

For å kunne undersøke hvordan skeivhet tematiseres i bøkene, støtter jeg meg på forskning som kartlegger forekomster av LHBTQ-tema i litteratur. Det er dermed en fare for at jeg, i form av denne kartleggingen, selv blir medvirkende til å begrense forekomsten av mangfold. Jeg er klar over denne faren, men jeg mener målet helliger middelet i dette tilfellet, og at realiseringen av mangfoldets mulighet nettopp er drivkraften bak prosjektet. Jeg ønsker ikke bare å synliggjøre forekomsten av skeiv tematikk, men også *hvilken type* LHBTQ-tematikk som er inkludert i bøkene. For å kartlegge og sortere forekomsten av skeiv tematikk der den forekommer eksplisitt, drar jeg veksler på Rudine Sims Bishop (Sims Bishop, 1982) sin forskning på afro-amerikansk representasjon i barnelitteratur. Cart og Jenkins (2006) har

²⁹ Se for eksempel Eng (2006)

³⁰ Som illustrert i teksten «På vinnerlaget» av Olav Bostrup Müller, se kap. 6.1.3.2.4

bygget videre på Sims Bishop ved å benytte hennes kartleggingsverktøy på LHBTQ-litteratur, og kategoriserer ved hjelp av hennes metode skeiv litteratur inn i tre kategorier. Disse kategoriene sorterer skeiv litteratur inn etter hvordan denne litteraturen beskriver livet og erfaringen til LHBTQ-personer. De tre kategoriene er HV (Homosexual visibility) dvs. homofil synlighet, GA (Gay assimilation), dvs. LHBTQ-assimilasjon og QC (Queer community), dvs. skeivt fellesskap³¹. Jeg skal beskrive dem i det følgende.

I tekster som kommer under kategorien HV, er det vanligvis en skeiv, antatt heterofil karakter som «kommer ut» eller blir «outet» som homofil eller lesbisk. Handlingen i teksten er imidlertid sentrert rundt reaksjonen til de andre karakterene. Disse reaksjonen er vanligvis negative i begynnelsen, og varierer fra ubehag til avvisning og fiendtlighet. Men disse historiene ender vanligvis med at omgivelsene omsider venner seg til denne nye situasjonen, og forholdet blir gjenopptatt. Men det fins også tekster der den skeive karakteren støtes ut. I HV-tekster blir altså legningen til den homofile karakteren (plutselig) synlig i en verden som hovedsakelig er heterofil og eventuelt homofobisk (Blackburn & Clark, 2011, p. 149), (Cart & Jenkins, 2006, p. 170). Disse tekstene er sentrert omkring det jeg kaller «komme-ut»-narrativet³².

I GA-kategorien (gay assimilation eller LHBTQ-assimilasjon), finner vi tekster som overser alle ulikheter mellom karakterene, med unntak av legning. Men heller ikke forskjell i legning er noen stor sak, og behandles på samme måte som om man er rødhåret eller venstrehendt. I dette ligger et premiss om at under disse overfladiske forskjellene, er skeive mennesker som «alle andre». Men implisitt i dette ligger det også en forventning om at den beste måten å tilpasse seg storsamfunnet på, er å bli assimilert, og dermed usynlig. Å være synlig skeiv eller å avvike fra majoritetens oppførsel og væremåte, er ansett som å være «spradende» og vise seg frem unødvendig (Cart & Jenkins, 2006, pp. 170-171).

I QC-tekster (skeivt fellesskap) lever flere forskjellige LHBTQ-personer sammen i støttende fellesskap og familier. Disse tekstene rommer og fremhever mangfoldet i den skeive kulturen, og speiler LHBTQ-befolkningen og deres livserfaring. De slår også hull på myten om at å være skeiv er å være alene og mer eller mindre utstøtt. (Cart & Jenkins, 2006, p. 171), (Blackburn & Clark, 2011, p. 149).

³¹ Disse begrepene vil jeg oversette til *homofil synlighet*, *LHBTQ-assimilasjon* og *skeivt fellesskap*. Jeg vil imidlertid beholde forkortelsene HV, GA og QC.

³² Ken Plummer beskriver inngående komme-ut-narrativet med dets flere stadier. (Plummer, 1995, pp. 82-86) I denne oppgaven er begrepet mindre omfattende enn hos Plummer, og viser først og fremst til plot der et skeivt subjekt tilkjenner sin legning til omverdenen, med omgivelsenes påfølgende reaksjoner.

I funnkapittelet kartlegger jeg hvordan lærebøkernes tekstutvalg som behandler LHBTQ-tematikk eksplisitt, plasserer seg som HV, GA og QC. Jeg vil videre diskutere hvordan tekstene påvirker alle elevenes læring. Jeg vil knytte funnene til Sims Bishops metafor om (klasseroms)litteraturen som speil og vindu («Mirrors and windows») (Smith, 1997). Litteraturen fungerer ifølge Sims Bishop som et speil for å kunne se seg selv og sitt liv representert, og som et vindu som gir leseren muligheten til å se inn i og oppleve en ellers ukjent livsverden. For den skeive eleven vil det være viktig at det de ser i tekster med skeiv tematikk, ikke er nedbrytende. For elever som ikke gjenkjenner seg selv i skeiv litteratur, vil det være mulig å erfare skeive medelevers opplevelse gjennom tekstene de leser.

Men det er ikke nok å kartlegge tekstutvalget. I sin artikkel «Gay and Lesbian Literature in the Classroom: Can Gay Themes Overcome Heteronormativity?» argumenterer Sanders og Mathis for at skeiv litteratur ikke bør inkluderes i undervisningen hvis det ikke gir mulighet til diskusjon og refleksjon omkring tekstene i etterkant av lesningen. (Sanders & Mathis, 2013, p. 1). Da blir elevene overlatt til sin egen tolkning, og dette er uheldig, særlig hvis tekstene krever refleksjon omkring viktige spørsmål. Diskusjon og refleksjon omkring tekster og tematikk vil variere fra klasserom til klasserom, fra tekst til tekst og fra lærer til lærer, så det er vanskelig å få et representativt bilde av gjengs praksis på dette feltet. Men lærebøkene kan legge føringer for refleksjon og diskusjon gjennom de paratekstene, som for eksempel oppgavene som etterfølger tekstutvalgene. Dersom disse oppgavene er formulert med et slikt mål i sikte, kan de hjelpe elevene til å se utover sin egen forståelseshorisont, uavhengig av lærerens praksis. Oppgavene vil også være tilgjengelige for elevene idet de har lest teksten, og kan således spille inn i elevenes leseforståelse og tolkning. Disse oppgavene er derfor et viktig fokusområde for min videre undersøkelse.

4.3 Skjult læreplan (Hidden curriculum)

Dette begrepet ble først tatt i bruk av Philip Jackson i 1968, og er videreført hos blant annet Goodlad (1979).

Den skjulte læreplanen innebærer blant annet hvordan barn og unge lærer å tilpasse seg skolens normer og verdier, og hvordan de lærer rettferdighet og sosialisering i jevnalderfellesskapet. Denne læringen foregår hver dag i og utenfor klasserommet på skolen, selv om den ikke er målrettet. (Gundem 1990)³³

³³ https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf s. 14, lastet ned 8.4.18.

Rette lærebøker?

Begrepet brukes altså om ikke-faglig læring på skolen, for eksempel hvordan å innrette seg etter skolens regler, men jeg mener begrepet også er egnet til å beskrive et aspekt av skolens faglige innhold, nemlig de verdioverføringer som skjer, både tilsiktet og utilsiktet, gjennom lærebøkene. Mest relevant for arbeidet jeg har gjort i denne oppgaven, i tillegg til Sims Bishops forskning på fremstillingen av afro-amerikanere i litteratur for barn, er innholdet i pensumet rettet mot migranter fra Sør-Amerika til USA, såkalt «survival English». Hensikten med dette fagstoffet var selvsagt språklæring, men også undervisning om samfunnsforholdene immigrantene kom til å møte i USA. Det var derfor viktig at pensumet var realistisk og virkelighetsnært. Men ved gjennomgang av tekstmaterialet fant forfatterne at lærestoffet inneholdt skjulte føringer, ved at det gjennom tekster og oppgaver forberedte disse immigrantene på et liv i lavtlønnede serviceyrker, altså som en slags «tjenerstand» i sitt nye hjemland. Målet med «survival English» var å lære immigrantene språk og kultur, men samtidig skjedde det en verdioverføring som plasserte dem i en hierarkisk underordnet posisjon i sitt nye hjemland. Denne verdioverføringen ble kalt «den skjulte læreplanen». (Auerbach & Burgess, 1985). På lignende vis finner jeg i mitt materiale en slags «skjult læreplan» der implisitte verdier om LHBTQ-personer videreføres gjennom stereotypiske fremstillinger og nedsettende språkbruk. Dette plasserer det skeive subjektet som «den andre», med indre kvaler og et urealisert kjærlighetsliv. På denne måten er «den skjulte læreplanen» i norsklærebøkene med å sementere forestillingen om at å være heterofil er det som er oppvurdert, og alternativene er mindre ønskelige.

4.4 «Skjevframstilling» (bias)

Å fremstille mennesker, samfunn eller historie helt objektivt og upartisk, er et nærmest uopnåelig mål, og fordomsfulle framstillinger er ikke nye nytt, selv i klassisk litteratur. Shakespeares karakter Shylock og Dickens Fagin er fordomsfulle og stereotypiske framstillinger av jøder med rot i forfatternes samtid. Her hjemme har vi eksempler som Thorbjørn Egners imperialistiske og kolonialistiske framstilling av «den andre» i visen om Vesle Hoa Hottentott. Det er derfor interessant å undersøke om denne type partiskhet forekommer i elevenes lærebøker. I *Reading into Racism – Bias in Children's Literature and Learning materials* (Klein, 1990), viser Gillian Klein hvordan bøker for barn og ungdom til bruk i og utenfor skolen heller ikke er fri for denne typen rasistisk partiskhet eller «bias». Kleins eksempler konsentreres rundt rasistisk bias gjennom to primære mekanismer: Stereotypframstilling («stereotyping»), dvs. å fremstille «den andre» på en klisjéaktig og reduksjonistisk måte, og utelatelse («omission»), dvs. å fremstille virkeligheten som om

minoritetsgruppen ikke eksisterer overhodet, eller at deres bidrag til historien og samfunnet er ikke-signifikante. Stereotyper og utelatelser kan se ut som to forskjellige mekanismer, men Klein hevder at stereotypifremstillinger faktisk også *er* en form for utelatelse, fordi det hindrer leseren i å lære om «den andres» virkelige vesen ved at «rollegalleriet» for eksempel i skjønnlitteratur, i stedet fylles opp med disse stereotypiene. Bøker med stereotypifremstillinger forhindrer dermed effektivt autentiske fremstillinger.

Kleins forskninger er gjort på rasistisk bias, men hennes teorier er overførbare til LHBTQ-bias. Ved å bruke Klein sitt blikk på skeive forfattere, karakterer eller innhold, ser en denne type partiskhet eller bias også i norsklærebøkene, der både stereotypifremstillinger og utelatelser forekommer.

4.5 Mikroagresjoner

Teorien om mikroagresjoner er, i likhet med teorien om representasjon i litteratur, hentet fra amerikansk forskning på rasisme. Også dette begrepsapparatet har blitt videreført og utviklet til å omfatte forskning på LHBTQ-feltet i USA. Kampen mot rasisme har eksistert i det amerikanske samfunnet i generasjoner, og som et resultat av denne kampen, har afro-amerikaneres borgerrettigheter og livsvilkår gradvis bedret seg. Likevel eksisterer fortsatt diskriminering, men foregår nå mer i det skjulte i form av språklige mikroagresjoner. (Nadal, et al., 2011, p. 235). Mikroagresjoner defineres som «brief and commonplace daily verbal, behavioural, or environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative slights and insults toward members of oppressed groups» (Nadal, et al., 2011, p. 235). Et særskilt trekk ved mikroagresjoner er at den som utfører mikroagresjonen og den som rammes av den, opplever situasjonen ulikt. Den som utfører en mikroagresjon, vil ikke nødvendigvis gjenkjenne hva hen har utsatt den andre for, fordi maktrelasjonen er ulik og hen selv er del av majoriteten. Hen vil derfor ofte oppleve det som om den som blir utsatt for mikroagresjonen, overdriver eller er overfølsom dersom de påpeker mikroagresjonen. I artikkelen «Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring» viser Gressgård og Harlap en hvordan en kjønnnet mikroagresjon kan forløpe. En mannlig professor kaller to kvinnelige studenter for «studiner» i et iscenesatt scenario om «hot moments» i undervisningen, utført foran et publikum av universitetsansatte. De kvinnelige publikummerne påpeker at bruken av «studiner» er en mikroagresjon som opprettholder den patriarkalske maktstrukturen og virker disiplinerende på de kvinnelige studentene. Professoren selv forsvarer seg med at «studiner» kun var ment som en betegnelse på kvinnelige studenter, og får støtte av en mannlig publikummer som påpeker at bruken av

Rette lærebøker?

«studiner» er et resultat av regionale forskjeller i vokabular, på samme måte, hevder han, som at en må forvente større frekvens av banning dersom en er i Nord-Norge. Dette eksemplet viser mikroagresjonens vesen: kvinnene i rommet opplevde mikroagresjonen, mens den mannlige professoren ikke gjenkjente den fordi han som mann er langt mindre utsatt for språklige mikroagresjoner basert på kjønn. Den mannlige publikummeren avviser at en mikroagresjon har skjedd ved å trekke en (irrelevant) parallell til profanitetsbruk i nordlige dialekter. Begge mer enn antyder at kvinnene overreagerer og feiltolker situasjonen³⁴. (Gressgård & Harlap, 2014, pp. 26-28).

Nadal, et. al., (2010) har beskrevet hvordan mikroagresjoner spesifikt rammer LHBTQ-befolkningen i form av åtte forskjellige kategorier. Jeg skal gjengi dem kort i det følgende.

Den første kategorien handler om bruk av homonegativ språkbruk, for eksempel «jævla homo», «soper» osv. Dette er en bevisst handling, men min erfaring er at slik språkbruk ungdom imellom ikke nødvendigvis er ment nedsettende, dette støttes også av Slåtten et al. (2008). Likevel, ser en på effektene på skeive ungdommer og den generelle toleransen for annerledeshet, kan dette betraktes som fiendtlige handlinger.

Neste kategori handler om å oppvurdere heteronormative eller tradisjonelle kjønnsroller ved å forvente at en LHBTQ-person skal oppføres seg «vanlig» og ikke være «for homo». I mitt materiale finner vi denne type «disiplinerings» i skjønnlitterære tekster der den skeive karakteren ikke skiller seg ut, men forventes assimilert inn i fellesskapet. I Cart og Jenkins' klassifikasjonssystem, ser vi denne type forventning i GA-tekster. Min påstand er at denne type tekster, dersom en ikke problematiserer dette ytterligere, kan betraktes som en mikroagresjon mot skeive lesere. Det er greit å være skeiv, men det skal ikke synes. Når denne holdningen møter Pride-kulturen, for eksempel i paraden under Skeive dager, vil denne type mikroagresjon gjøre seg utslag i utsagn som «er det nødvendig å vise seg frem på denne måten?»

Den tredje kategorien mikroagresjoner handler om å anta at alle LHBTQ-personer er like eller har lik livserfaring, for eksempel ved at en tror alle skeive menn er interessert i

³⁴ Kjønnede mikroagresjoner mot jenter er også hyppig representert i en del av lærebøkene. Jeg kartlegger ikke forekomstene av disse i denne oppgaven fordi omfanget langt ville overskride oppgavens rammer, men et illustrerende eksempel på dette forekommer i *Kontakt* der en sammenligner gutter og jenters språk i SMS-er. Det oppgis her at jentene har et eget «jentespråk» preget av dempere og småord, som er forskjellig fra «guttenspråket», som er mer saklig. Dette forklares med at de «(...) har forskjellig mål med kommunikasjonen. Sterkt forenklet kan vi si at mens jenter er opptatt av sosiale forbindelser, er gutter opptatt av sak. De [gutter] bruker språk og medier for å kommunisere effektivt fremfor «bare» å holde kontakt». (Frisk, et al., 2014, p. 21)

mote. I mitt materiale møter vi denne kategorien i tekster der en stereotyp skeiv karakterer opptrer. Denne type mikroagresjoner er begrensende og forenklende for skeive personer.

Neste kategori handler om objektifiseringen av skeive personer ved å for eksempel spørre transpersoner om kjønnsorganer eller andre skeive om hvilken «rolle»³⁵ de har i forholdet. Nadal trekker også frem den skeive karakteren som «comic relief» her, for eksempel slik en kan se det i diverse tv-serier. I mitt materiale forekommer også den skeive som en slags komisk trickster-skikkelse, for eksempel i diktet «Gode råd» (se kap. 6.1.2.1.3).

Å vise synlig ubehag eller misbilligelse i møte med skeive personer og skeiv kultur, er en type mikroagresjon rammer LHBTQ-personer hardt. Et eksempel på dette er når skeive personer får ubehagelige blikk i offentlig rom, blir fortalt at de «kommer til helvete», eller blir bedt om å holde seg unna. Denne type mikroagresjon skaper mye frykt, fordi en aldri vet om det vil føre til hatkriminalitet. I lærebøkene forekommer heldigvis ikke så mye av denne typen mikroagresjoner, men debattoppgaver som handler om å vurdere skeive personers skikkethet som foreldre, er et eksempel. Det er altså et ikke-skeivt subjekt som gis mulighet til å vise sin misbilligelse i møte med livene til skeive personer.

To av kategoriene mikroagresjoner har å gjøre med fornektelse av heteroseksisme, enten på samfunnsnivå eller på individnivå. Et eksempel på dette er når det blir hevdet at en skeiv person ikke opplever diskriminering, på samme måte som «studinene» over, eller at diskrimineringen forekommer, men at årsaken ikke kan være legning. På individnivå handler om fornektelse av egne fordommer, for eksempel ved å vise til at en ikke kan være homonegativ fordi en selv har skeive venner.

Den siste kategorien handler om å sykelliggjøre LHBTQ-personer sin legning ved å anta at de er hyperseksuelle, overgripere eller hiv-syke.

Mikroagresjoner kan altså både være intensjonelle, som å kalle noen «jævla homo» eller antyde at skeive personer er overgripere, og ubevisste, dvs. at avsenderen ikke er klar over at hen utfører mikroagresjonene, som for eksempel ved å anta at diskriminering ikke forekommer. Siden intensjon dermed ikke alltid er avgjørende for mikroagresjonens effekt, er det viktig å sette fokus på *konsekvensene* av eventuelle mikroagresjoner i lærebøkene, heller enn å fokusere på intensjon. Jeg går ikke nærmere inn på de spesifikke konsekvensene av mikroagresjoner i lærebøkene, da jeg ikke har kartlagt elevreaksjoner i mitt arbeid. Nadal har imidlertid gjort en utførlig analyse av konsekvensene av mikroagresjoner i sin forskning, og det er tilstrekkelig å fastslå at konsekvensene er negative, og oppleves som en variant av

³⁵ Skeive menn blir spurt om aktiv eller passiv soveromspraksis, mens kvinner kan bli spurt om hvem som er «mannen», særlig dersom begge har en feminin fremtoning.

mobbing. Nadal påpeker også at når ungdom blir utsatt for mikroagresjoner eller homonegativ språkbruk, påvirker det utviklingen av deres identitet og selvfølelse negativt, og dette kan igjen føre til uheldige konsekvenser for deres læring og skolegang (Nadal, et al., 2011, p. 253).

Den generelle delen av læreplanen og andre overordnede dokumenter slår fast at elevene skal ha et trygt arbeidsmiljø og ikke bli utsatt for diskriminering. Følgelig jobbes det intensivt med ulike antimobbeprogram i skolen. Men når mobbingen ikke er uttalt, men foregår i form av mikroagresjoner, blir ikke dette nødvendigvis fanget opp av antimobbeprogrammene, særlig gjelder dette når mikroagresjonene ikke utføres av medelever, men forekommer i lærebøkene. Dette har vi vært «blinde» for i skolen, vil jeg påstå. Det er for oss selvsagt at lærebøkene skal være en kilde til å lære fag, ikke en kilde til negativ selvfølelse. De har autoritet og tyngde, og blir toneangivende for hva som er viktig i et fag. Men dersom lærebøkene også blir et medium for mikroagresjoner, skjer krenkelsen «ovenfra», dvs. fra selve skolesystemet, og dette går på tvers av alle gode intensjoner i skolens læreplaner og formålsparagrafer.

Samtidig som mikroagresjoner utgjør en form for homonegativitet, er det viktig å påpeke at de først og fremst er et resultat av heteronormativitets selvprettholdende mekanismer, dvs. å oppvurdere seg selv på bekostning av dem som befinner seg på utsiden av heteronormen. En kan tenke seg at dette er mindre alvorlig enn aktiv homonegativisme, men Tone Hellesunds studie av homofile ungdommer som hadde forsøkt å ta selvmord, utfordrer dette. Informantene uttalte at den underliggende heteronormative strukturen var et større problem enn den aktive homonegativismen. (Hellesund, 2008, p. 26). De fleste av Hellesunds informanter hadde ikke selv direkte erfaring med homonegativisme før selvmordsforsøket fordi de ikke hadde fortalt noen om sin legning. Men «[l]ikevel var ingen av dem i tvil om at homoseksualitet var galt, og at det ville føre til en rekke uønskede konsekvenser for dem selv.» (p. 25). Disse mikroagresjonene rammer altså ikke bare åpent skeive personer, men også de som har skeive i familien, de som er «i skapet», og de, som ungdommer flest, fortsatt er i utforskelsesfasen med tanke på identitet. Mikroagresjonene utgjør dermed en marginaliseringsmekanisme som bidrar til «andregjøring» og utenforskap for skeive.

4.6 «Homonegativitet» og «homofobi»

Mikroagresjoner er som vist ikke alltid direkte negative i sin intensjon. Men minoritetsgrupper utsettes også for direkte negative og hatefulle ytringer og handlinger, i

dagligtalen kalt «homofobi». Dette er imidlertid et kontroversielt begrep pga. suffikset «-fobi» som betyr redsel. I denne betydningen kan utøverne av homofobi kan dermed posisjonere seg selv som offer, ikke overgriper, og dette virker tilslørende for maktubalansen mellom utøver og mottaker av handlingen eller utsagnet. (Røthing, 2007). Røthing tegner et skille mellom begrepene «homofobi» og «homonegativisme». Sistnevnte skal betegne «holdninger som kommer eksplisitt til uttrykk, og som ofte er aggressive og støyende» (p. 30), (altså det som på folkemunne omtales som homofobi), mens Røthing bruker «homofobi» i betydningen «frykt for egen homofili» (p. 30). Dette avviker fra hvordan ordet blir brukt i dagligtale, og Slåtten et. al (2008) argumenterer for at selv om termen er kritisert bl.a. av Røthing, så er det fruktbart å bruke «homofobi» i sin alminnelige betydning fordi termen brukes på denne måten i dagligtale, og pga. ordets retoriske slagkraft. (p. 8). Jeg vil bruke termen «homofobi» som synonym til «homonegativitet» og «homonegativisme», og disse termene skal i denne oppgaven betegne negative eller fiendtlige ytringer eller handlinger om eller mot skeive personer, uavhengig om motivet er frykt for egen homofili, eller hat/avsky mot andre homofile.

4.7 Isers resepsjonsteori

Et av grunnlagsproblemene i litteraturvitenskapen er forholdet mellom tekst og leser. Ulike litteraturvitenskapelige retninger har ulike teorier omkring dette forholdet. Denne oppgavens fokus er ikke leseteorier. Likevel er det relevant å trekke inn resepsjonsteori og Wolfgang Iser som bakgrunn med tanke på det jeg kaller «styrte lesninger» (Kap 6.2). For at en lesning skal kunne «styres», må det være flere tolkningsmuligheter i de skjønnlitterære tekstene elevene leser. Resepsjonsteorien og Wolfgang Iser ser på forholdet mellom leser og verk. I «The reading process: A phenomenological approach» (Iser, 1974) definerer Iser et skjønnlitterært verk som bestående av to poler. Den artistiske polen og den estetiske. Den artistiske polen er verket slik forfatteren skrev det, mens den estetiske polen beskriver realiseringen av dette verket i møtet med leseren. Den skjønnlitterære teksten er verken teksten slik forfatteren skrev den eller teksten slik leseren realiserer den, men befinner seg et sted mellom disse to polene. (Iser, 1974, p. 125). Et litterært verk er ifølge denne tenkemåten ikke en fastlagt størrelse skapt av forfatteren, men noe som i like stor grad skapes i møtet med leseren og dennes forventning og forforståelse. Verket blir realisert i møtet med sin leser. Denne prosessen foregår på en slik måte at både forfatter og leser bidrar i prosessen med hhv. teksten og dens

Rette lærebøker?

«intensjon»³⁶, og leseren med sin livsverden, forforståelse³⁷ og erfaringsbakgrunn. Det er imidlertid en asymmetri mellom partene i den forstand at verket ikke inneholder alle realisasjons- eller tolkningsmuligheter for leseren. Det har noen fastsatte elementer som utgjør rammene for tolkningen, men det er også «åpne rom», dvs. steder i teksten som ikke er «fylt inn». Det er her leserens bidrag til realiseringen av verket gjør seg gjeldende.

Iser beskriver teksten som en «outline», altså et omriss, med åpne rom («gaps»). Disse tomme rommene er åpne, og blir «skyggelagt» («shaded in») av leseren. Til sammen utgjør omrisset og skyggeleggingen den komplette «bildet», og verket skapes. Bildet som skapes, vil variere fra leser til leser, og verket blir på denne måten ulikt realisert i møte med ulike lesere. Men Iser bruker også en annen illustrerende metafor for å beskrive dette forholdet mellom verket og leseren når han sammenligner lesing med å kikke på stjernene (stargazing). Mennesket har til alle tider laget konstallasjoner og stjernebilder ved hjelp av stjernene på himmelen. Stjernene har faste posisjoner på himmelen, men linjene som forbinder dem varierer etter hvem som ser og hvilken posisjon (og historisk tid) man ser dem fra. Noen vil se konstallasjonen Karlsvognen som en plog, mens andre ser den som en øse.³⁸ Likevel er det de samme stjernene som danner utgangspunktet for omrisset. Overfører man dette til tekstlesing, kan en si at forfatteren legger ned fastlagte punkt i teksten, «stjerner», og påvirker på denne måten leserens forståelse av teksten. Leserens fyller inn linjene mellom disse faste punktene, og verket kan bli både en plog og en øse. Teksten virker på denne måten som et manus som skal være instruerende for skuespillet på scenen, men ulike skuespillere vil spille stykket på ulike måter til ulike tider (Leitch, 2001, p. 1672). Det vil si at forfatteren alene aldri kan tegne hele bildet, dvs. styre leserens helhetlige forståelse av verket hen leser. Iser skriver at en god forfatter aldri engang vil forsøke å tegne hele bildet for leseren, fordi for sterke føringer i teksten vil gjøre at leseren mister interessen. Leserens forestillingsevne må dermed involvere og aktiveres. Ifølge Iser må det altså det være tomme rom i teksten, ellers vil verket, om en tenker på verket som et potensial eller virtuelt verk som befinner seg mellom de to polene, aldri bli realisert.

Men møtet mellom leseren og tekstene videreformidlet i lærebøkene er ikke et uforstyrret møte mellom forfatterens «stjerner» og elevenes omriss slik tilfellet ville vært om elevene møtte teksten utenfor skolen. Læreboken «blander seg» inn i dette møtet ved at tekstene alltid ledsages av kontekstualiserende elementer som forfatterportrett, beskrivelser av

³⁶ Jeg vet dette begrepet er meningsladet, men jeg går ikke nærmere inn på dette her.

³⁷ Gadamer's begrep fra hermeneutikken. Heller ikke dette beskrives nærmere her.

³⁸ Karlsvogna heter «the big dipper» i USA

den litterære perioden verket tilhører osv. I etterkant av teksten følger oppgaver som legger føringer for hvilke elementer i teksten elevene skal arbeide videre med. Min påstand er derfor at dersom den skjønnlitterære teksten befinner seg i en norsklærebok, og leseren er en elev som befinner seg på skolebenken, er ikke Iser's teori om det tomme rom dekkende for å beskrive møtet mellom disse, fordi det er en tredjepart som er del av dette møtet. Som et resultat av dette, vil jeg hevde følgende: I tillegg til de faste punktene forfatteren nedlegger i teksten; i tillegg til elevenes omriss eller skyggelegging av disse faste punktene, kommer lærebokens føringer. For å holde oss på metaforplanet, så er deler av tekstens rom allerede fylt inn; sagt på en annen måte, noe av omrisset er allerede tegnet. Elevenes mulighet til selv å bruke sin livsverden til å skape omrisset, dvs. sin egen lesning av teksten, begrenses. Lærebokens føringer vil oppfattes som ekstra stjerner, altså faste punkter elevene må inkorporere i sin tolkning.

Jeg mener likevel at det i utgangpunktet ikke er noe i veien for å kontekstualisere tekstene slik lærebøkene gjør. Lærebøkens funksjon er å trene opp elevenes lesekompetanse. Men dersom det ligger begrensende – og enda verre, ideologiske - føringer fra lærebokens side, er det problematisk. En må finne en balanse ved å hjelpe elevene til å forstå tekster, uten å begrense det potensielle meningsmangfoldet som ligger i realiseringen av verket.

Iser beskriver forestillingsevnen som avgjørende i lesingen av skjønnlitterære tekster. Hvis en tenker seg et fjell³⁹, så er det forskjell på å se fjellet og å forestille seg fjellet. Faktisk så utelukker det første, å se fjellet, det andre, å forestille seg fjellet. Det betyr at for å forestille seg fjellet, må fjellet være fraværende. Som Iser skriver «(...)the act of picturing the mountain presupposes its absence» (Iser, 1974, p. 134). Det er altså fravær av det konkrete som muliggjør det imaginære. Dersom vi overfører dette til elevenes møte med teksten, så kan en sammenligne lærebokens deltakelse i møtet mellom elevene og teksten som at læreboken viser frem «fjellet» til elevene. De har ikke friheten til å forestille seg dette fjellet i like stor grad lenger, læreboken har beskrevet, iallfall delvis, hvordan fjellet ser ut. Målet er å bedre elevenes lesekompetanse, men dette kan virke mot sin hensikt, slik jeg skal vise senere. De tomme rommene i teksten er avgjørende for realiseringen av teksten, og bruken av forestillingsevnen er del av drivkraften i en meningsfylt leseropplevelse.

4.8 Om inklusjonens utfordringer: «Den queere vendingen»

(...) the fear of displacement comes from the fallacy of one center (...) (Greenbaum, 1994, p. 72)

³⁹ Fjellmetaforen henter Iser fra Gilbert Ryle (Iser, 1974, p. 133)

Denne oppgaven kartlegger inklusjon av LHBTQ-tematikk i norsklærebøkene for videregående skole. Men i tråd med queerforskningens prosjekt, slik det bl.a. er beskrevet av Kulick (2004) er det *ikke* inklusjon som er det endelige målet. Ved å inkludere tekster med LHBTQ-tematikk, står en samtidig i fare for å sementere hva LHTBQ er, fordi tekstene ikke klarer å romme mangfoldet av LHBTQ-erfaringen. Identitet er, ifølge queerteorien, ikke fastlagte størrelser slik man ser for seg i en essensialistisk forståelse, men er tvert imot flytende og foranderlige. Som nevnt blir bokstavtilføyelsene i LHBTQIA+ stadig flere for å forsøke å favne mangfoldet, og en har i stedet forsøkt å romme diversiteten ved å bruke uttrykket *queer* eller *skeiv*⁴⁰, begreper som skaper allianser på tvers av tilhørighet i eller utenfor bokstavrekken. Språket makter simpelthen ikke å favne det menneskelige mangfoldet.

Hensikten bak inklusjon er god, men i en opplærings situasjon medfører målet om inklusjon en del utfordringer en ikke hadde forutsett, bl.a. kartlagt av Åse Røthings klasseromsstudier (Røthing, 2009), ved at det forsterker dikotomien oss/dem, og posisjonerer elevene som del av majoriteten, dvs. «oss», som skal lære om «dem», gjerne i et eget kapittel der toleranse og aksept er det endelige målet. Å bli *tolerert* av majoriteten er således ingenting å feire for minoritets elevene i klasserommet, og denne strategien kan dermed sies å være feilslått. I tillegg fører den til at majoriteten lærer at det er deres *rett* å tolerere eller ikke tolerere andre mennesker, og – i forlengelsen av dette – at det er deres rett til å avgjøre minoritetens rettigheter. Når noen grupper eller identiteter på denne måten gjøres til normen og privilegeres fremfor andre i klasserommet, skjer det samtidig en undertrykkelse og marginalisering av dem som faller utenfor denne normen. Kumashiro (2000) betegner dette som «oppressive» education.

Skolen skal være en trygg læringsarena for alle elever, og det er selvsagt ingen som ønsker at skolegangen skal være undertrykkende for noen. Men det er de skjulte undertrykkende mekanismene vi må til livs gjennom fokus på en «anti-oppressive education», dvs. en ikke-undertrykkende skole. Men å undervise for og om «den andre», dvs. inklusjon, som et mottiltak for å bekjempe undertrykkelse, er utilstrekkelig.

I stedet bør pedagogikken omfavne «den queere vendingen», der en snur målet fra inklusjon og toleranse til å stille spørsmålstegn ved naturligheten av maktubalansen mellom

⁴⁰ Selv om *Skeiv* er innarbeidet i språket, er det en unøyaktig oversettelse av flere grunner. For det første betegnet aldri «skeiv» homofile, slik «queer» gjorde på engelsk, og for det andre er «queer» en mer betydningsladet term enn «skeiv», og rommer en større grad av flertydighet: «(...)queer can refer to (...)the open mesh of possibilities, gaps, overlaps, dissonances and resonances, lapses and excesses of meaning when the constituent elements of anyone's gender (...) [and] sexuality aren't made (...) to signify monolithically (Sedgwick, 1993, p. 8). «Skeiv» er uløselig knyttet til antonymet «rett», som er flertydig ved at det i tillegg til å bety «rak», også betyr «riktig» (imidlertid er antonymet til «rett» i denne sammenheng, «galt», ikke «skeiv»).

ulike grupper. Don Kulick (2004) beskriver et godt eksempel der en svensk undersøkelse fra 2003 viste at ni av ti skeive kvinner ikke var åpne om sin legning på jobben fordi de følte seg krenket. Krenkelsene bestod overraskende nok ikke i homonegativitet, men i heteronormativitet, dvs. den normgivende kulturen der heteroseksualitet blir oppvurdert og selvsagt i det daglige. Reaksjonen fra fagforeningen var også overraskende ved at de ikke mente at flertallet burde være mer tolerante og aksepterende mot skeive, tvert imot, reaksjonene besto i et ønske om å forandre majoritetens rolle i å sementere «bilden av att endast heteroseksualitet är självklart» (Kulick, 2004, p. 21). Denne snuoperasjonen, «att förlägga «problemet» inte först og främst till hur heterosexuella ser på homosexuella, uten till hur heteroseksualiteten frammanas i dagliga samtal ogch handlingar – den lilla vändingen är precis det, som en queer analys handlar om». (p. 22). Det er nettopp en slik queeranalyse denne oppgaven skal være.

5 Metode

For å få en oversikt over LHBTQ-tematikk eller «det skeive» i lærebøkene, har jeg kartlagt alle norsklærebøkens del 1⁴¹ og sett på alle steder der «homofili», «homofile», «lesbiske», «bifile», «skeiv(e)» o.l. er nevnt, og i hvilken sammenheng. Videre har jeg sett på tekstsamlingene i del 2 og først kartlagt tekster/forfatterportretter og oppgaver der LHBTQ er nevnt eksplisitt og undersøkt på hvilken måte dette gjøres. Jeg har undersøkt hvilke parrelasjoner som er fremstilt i tekstene, altså konstellasjonene han/han, hun/hun, han/hun, hen/hen, hen/hun og hen/han. Jeg har deretter sett på hvordan skeive forfattere selv tematiserer skeivhet, og hvordan læreboken⁴² forholder seg til dette i oppgaver og forfatterportrett. Videre har jeg undersøkt hvordan boken styrer lesningen av tekster gjennom å posisjonere forfatteren og forfatterskapet i forhold til tekstens jeg, og i hvilken grad dette blir førende for kjærlighetsrelasjonen⁴³ i teksten. Jeg undersøker også hvordan skeiv tematikk utelates i tekstene, forfatterportrettene og i valg av utdrag, og til slutt ser jeg på hvordan ev.

⁴¹Norsklærebøkene er delt inn i to deler. Del 1 inneholder lærebokstoffet der norskfaglige tema formidles, og denne delen er skrevet av lærebokforfatterne. Del 2 inneholder tekstsamlingen med både skjønnlitteratur og saktekster skrevet av forfattere, journalister og andre skribenter, men tekstene er ikke skrevet for lærebøkene. Disse tekstene presenteres sammen med forfatterportretter og oppgaver fra lærebokforfatterens hånd.

⁴² Jeg velger å formulere det slik, dvs. «læreboken» fremfor «lærebokforfatterne», da det ikke er min hensikt å analysere lærebokforfatteres eller redaktørens intensjon. Jeg forholder meg utelukkende til formuleringer rundt LHBTQ-tematikk slik det fremkommer i lærebøkene, derfor dette besjeldende grepet.

⁴³ Begrepet «kjærlighet» er en ideologisk, historisk, kulturell størrelse, men jeg ønsker ikke å problematisere etymologi eller anvendelse ytterligere her. I denne oppgaven skal ordet «kjærlighet» være et samlebegrep for alle romantiske relasjoner og følelser, som forelskelse, sex, kurtise, kjæresteforhold, ekteskap/partnerskap osv. Jeg ser også på mulige konstellasjoner her, altså hun/hun, hun/han, han/han, hen/hen i tekstene.

Rette lærebøker?

homonegativitet/homofobi er synlig. Jeg har valgt å behandle hhv. yrkesfagbøkene og bøkene for studiespesialiserende hver for seg. Hovedårsaken til dette er at en på denne måten lettere kan studere eventuelle forskjeller mellom yrkesfag og studiespesialiserende, og at hensikten ikke er å trekke frem enkeltverk, men å se på om det fins noen generell tendens i behandlingen av LHBTQ-spørsmål i norsklærebøkene på videregående skole.

På bakgrunn av hva jeg fant under datainnsamlingen, er funnene under samlet i ulike hovedkategorier. Disse kategoriene er:

- a) LHBTQ-tematikk slik det framkommer eksplisitt i debattoppgaver, skjønnlitterære tekster og saktekster, herunder selvframstilling.⁴⁴
- b) Styring av mulige lesninger og tolkninger gjennom kjønnning av tekster og i forfatterpresentasjoner.
- c) Utelatelse av skeiv tematikk i tekster, forfatterportretter og valg av utdrag.
- d) Homonegativitet/homofobi slik det kommer til syne i multikulturelle tekster og øvrige tekster.

Gjennomgangen av materialet er strukturert slik at jeg først ser på yrkesfagbøkene, deretter på bøkene for studiespesialiserende i hver kategori. Denne inndelingen følger jeg gjennom store deler av empirikapittelet, men i enkelte tilfeller er de samme tekstene inkludert i bøker både for YF og ST, og de er da behandlet under ett. I oppgavens siste funnkapittel om homonegativitet «i forbifarten», har jeg sortert funnene under hvilke boktitler de forekommer i.

Utvalget er gjort ved at jeg har kartlagt alle forekomstene av skeiv tematikk og sortert det i kategoriene ovenfor, men alle funnene er ikke tatt med her av plasshensyn. Det er noen få som er utelatt i hver funnkategori, hovedsakelig fordi de er identiske med eksemplet jeg har valgt ut. Noen funn er også for insignifikante, dvs. der den skeive tematikken knapt er synlig⁴⁵, til å bli inkludert i oppgaven, og disse er utelatt. Jeg har heller ikke gjort noen helhetlig vurdering av lærebøkens billedbruk. Funnene presentert i denne oppgaven, utgjør dermed et representativt utvalg av lærebøkens tekstlige fremstilling av skeiv tematikk⁴⁶.

Mange av læreplanmålene for studiespesialiserende og yrkesfag er de samme, men det er også noen forskjeller. Og det utgis derfor ulike lærebøker for de to studieretningene.

⁴⁴ Med selvframstilling mener jeg saktekster der forfatterne tematiserer eget kjønn og/eller legning.

⁴⁵ For eksempel i Tina Åmodts *Anleggsprosa*

⁴⁶ De øvrige funnene har jeg katalogisert og arkivert. Imidlertid er det jeg som har gjort lærebokanalysene, og antall funn avhenger dermed av en subjektiv gjenkjenning og utvelgelse av forekomstene.

Rette lærebøker?

Yrkesfag består av to klassetrinn (vg1 og vg2), og studiespesialiserende består av tre klassetrinn (vg1, vg2 og vg3). Som oftest utgis det én bok for hvert klassetrinn, men i noen tilfeller på yrkesfag er bøkene for vg1 og vg2 slått sammen. Det skrives også nye bøker for påbygg⁴⁷, men jeg har valgt å utelate bøkene for påbygg i denne oppgaven av plasshensyn.

Den typiske norsklæreboken har to deler. Del 1 er det jeg har valgt å omtale som «fagstoffet» i norsk. Fagstoffet er ulikt på studiespesialiserende og yrkesfag. I bøkene for studiespesialiserende vil del 1 stort sett bestå av litteraturhistorie, språkhistorie, språkpolitikk osv. I norsklærebøkene for yrkesfag er stoffet mer yrkesrettet⁴⁸, her består del 1 av diskusjonsoppgaver, instruksjon i hvordan man skriver gode jobbsøknader osv. Del 2 er relativt lik på begge studieretningene, den inneholder tekstsamlingen med tilhørende forfatterportretter, ordforklaringer og oppgaver, såkalte paratekster⁴⁹. Del 1 og paratekstene vil være ført i pennen av lærebokforfatterne selv, mens tekstene i tekstsamlingen er gjengivelser.

For å vise funnene i lærebøkene, har det vært nødvendig med en del direkte sitat i empiridelen. Jeg har likevel forsøkt å holde sitatbruken til et minimum, men jeg ønsker at leseren skal kunne få et helhetsbilde av tekstenes tematikk ved å gi dem tilgang til hele teksten, og jeg har derfor lagt de fleste tekstene i appendiks. Etter å ha vist funnene i hver kategori, avslutter jeg hvert kapittel med en kort diskusjon/oppsummering, før drøftingsdelen. Det inngår ikke i mitt prosjekt her å presentere fullstendige litteraturanalyser; jeg har som sagt valgt å fokusere på fremstillingen av de ulike relasjonene slik de fremkommer i tekstene og på skeiv tematikk generelt.

Jeg har valgt å undersøke alle tilgjengelige bøker i norsk samlet, uten å gå inn på enkeltbøker og -forfattere sitt utvalg og bruk av LHBTQ-tekster. Dette grepet er valgt for å få frem en generell tendens, og peke på mønstre som går igjen i hele korpuset. Ved å undersøke hvordan LHBTQ-spørsmål er tematisert, ser man om summen av disse fremstillingene maler et spesifikt bilde av LHBTQ. En innvending mot en slik metode, kan være at ingen

⁴⁷ «Påbygg» er den vanlige måten å omtale Påbygging til generell studiekompetanse, et studieår som kan tas etter at yrkesfagelever er ferdige med de to årene på yrkesfag. Etter fullført påbygg, får yrkesfagelevne studiekompetanse, og kan studere videre på høyskole og universitet.

⁴⁸ Norsk er et fellesfag, dvs. at alle yrkesfagene, for eksempel byggfag og frisørfag, har samme læreplanmål. Det lages ikke egne norskbøker for de ulike yrkesfagene.

⁴⁹ *Store norske leksikon* definerer begrepet slik: Paratekst, betegner all tekst i en bok som ikke utgjør den litterære teksten (...) og må forstås slik at den gir signaler til leseren om kontekster teksten kan leses i forhold til (...). <https://snl.no/paratekst> Lastet ned 20.4.18. I denne oppgaven skal begrepet omfatte forfatterportretter, oppgaver, ordforklaringer o.l., dvs. alle tekster som er lagt til av lærebokforfatterne, og som ikke er del av den opprinnelige litterære teksten.

Rette lærebøker?

enkeltelev vil møte hele lærebokkorpuset i løpet av sin skolegang, men antakelig bare ett boksett. Elevenes opplevelse av den skeive tematikken i lærebøkene vil dermed være avhengig av hvilket læreboksett de møter. Likevel har jeg valgt denne metoden nettopp fordi jeg er ute etter den samlede fremstillingen av skeiv tematikk i hhv. yrkesfagbøker og bøker for studiespesialiserende.

Noen av bøkene har et bredt utvalg av LHBTQ-tekster, mens andre har færre. Det jeg håper å bidra med i denne oppgaven, er ikke å forfekte at LHBTQ-tekster bør være en naturlig del av læreverkene (for der er læreverkene allerede i forkant), men på *hvilken måte* dette kan gjøres uten at det forsterker stereotyper eller forsterker dikotomien minoritet/majoritet, oss/dem osv. Jeg vil også støtte meg på klasseromsforskning og forskning omkring mikroagresjoner (se kap. 4), for å påpeke hvilken effekt det kan ha på skeive elever når grunnleggende hensyn ikke blir ivaretatt, og hvilke læringsmuligheter alle elevene mister ved at deres tenkning ikke blir utfordret.

For å kategorisere tekstene der skeiv tematikk kommer eksplisitt frem, benytter jeg meg av Cart og Jenkins (2006) sin kategorisering av skeiv litteratur i kategoriene HV (Homosexual visibility) dvs. homofil synlighet, GA (Gay assimilation), dvs. LHBTQ-assimilasjon og QC (Queer community), dvs. skeivt fellesskap (se kap. 4.2). Når det gjelder styrte lesninger, undersøker jeg kjønnning av karakterene i tekstene gjennom paratekster og i forfatterportrettene. Videre følger kategorien utelatelse, som inneholder paratekstenes utelatelse av skeiv tematikk der det er synlig i tekstutdragene, samt utelatelse av skeiv tematikk i forfatterportretter og valg av utdrag, og til slutt følger kapittelet om homonegativitet i tekster.

5.1 Utvalget i oppgaven

I 2013 gjennomgikk K06 en mindre revisjon. Denne revisjonen hadde ingen store konsekvenser for essensen i norskfaget, men endringen var likevel stor nok til at alle forlagene ga ut nye bøker. Reformen omfattet ikke LHBTQ-tematikk, men nyttegivelsene åpnet for en mulighet til å se om det var noen endring i forhold til mine tidligere erfaringer i og med at bevisstheten omkring denne tematikken stadig er økende. De eldre bøkene, der jeg hentet de første eksemplene fra, er faset ut av skolen, og er i så måte ikke lenger aktuelle. De nye bøkene kommer derimot til å være i bruk i årene fremover, til ny læreplan blir vedtatt i 2020.

Rette lærebøker?

Utvalget mitt består av alle nyutgitte norskbøker for videregående skole utgitt etter læreplanendringen 1.8.2013 både for studiespesialiserende og yrkesfag. Nedenfor følger for oversiktens skyld en tabell der bokverkene er delt inn i studieretning og forlag:

Tabell 1: Oversikt over læreverk i norsk for videregående skole

Studieretning	Forlag	Forfattere	Tittel
Studiespes. (ST)	Fagbokforlaget	Eide , Ove (Vg 2,3) Garthus , Karen M. K. Græsli, Bjørn Helge Schulze, Anne-Marie Stensby, Merete (Vg 1) Ystad, Ragnhild H. (Vg 2, 3)	<i>Intertekst 1</i> (2013) <i>Intertekst 2</i> (2014) <i>Intertekst 3</i> (2015)
	Gyldendal Undervisning	Røskeland , Marianne Bakke, Jannike Ohrem Aksnes, Liv Marit Akselberg, Gunnstein Time, Sveinung (Vg 2, 3)	<i>Panorama 1</i> (2013) <i>Panorama 2</i> (2014) <i>Panorama 3</i> (2015)
	Aschehoug	Dahl , Berit Helene Engelstad, Arne Engelstad, Ingelin Hellne-Halvorsen, E. Jemterud, Ivar Torp, Arne Zandjani, Cathrine	<i>Grip teksten 1</i> (2013) <i>Grip teksten 2</i> (2014) <i>Grip teksten 3</i> (2015)
	Cappelen Damm	Fodstad , Lars August Glende, Magnhild Minken, Martin Norendal, Audhild Østmoe, Tor Ivar Magnusson, Camilla (Vg 3)	<i>Moment 1</i> (2014) <i>Moment 2</i> (2015) <i>Moment 3</i> (2016)
Yrkesfag (YF)	Fagbokforlaget	Andresen , Øyvind Kimestad, Åse Lill Larsen, Unn Liestøl Wergeland, Sigrun	<i>Signatur 1</i> (2013) <i>Signatur 2</i> (2014)
	Gyldendal Undervisning	Elseth , Egil Engelien, Ola Gedde-Dahl, Trine Øgreid, Anne K.	<i>Tett på 1 / 2</i> (2013)
		Engelien , Ola Eriksen , Harald	<i>Dialog 1</i> (2013) <i>Dialog 2</i> (2014)
	Aschehoug ⁵⁰	Gitmark , Cecilie, Haraldsen, Mette, Nøstdal, Rune Krogh	<i>Norsk for yrkesfag 1</i> (2013) <i>Norsk for yrkesfag 2</i> (2014)
	Cappelen Damm	Frisk , Eva Grundvig, Tone E. Valand, Siv Sørås	<i>Kontakt 1 / 2</i> (2014)

⁵⁰ I tillegg til disse har Aschehoug *Norsk for yrkesfag 1 / 2*, en sammenslått versjon av de to separate bøkene *Norsk for yrkesfag*, men denne er ikke med undersøkelsen da den er identisk med de enkeltstående bøkene.

6 Funn

Funnkapittelet er delt inn i 4 hovedkategorier: LHBTQ eksplisitt fremstilt, styrte lesninger, utelatelse av LHBTQ, og tilfeller av homonegativitet i lærebøkene. Jeg gjennomgår i det følgende hver kategori med tilhørende underpunkter.

6.1 LHBTQ nevnt eksplisitt

I denne kategorien er LHBTQ-tematikk nevnt eksplisitt, enten i debattoppgaver, i skjønnlitterære tekster eller i saktekster.

6.1.1 LHBTQ i debattoppgaver

6.1.1.1 Yrkesfagbøker

Ifølge læreplanens kompetansemål for vg1 for yrkesfag skal elevene både kunne argumentere muntlig og skrive argumenterende tekster.⁵¹ Det er ulike varianter av «debattoppgaven» i bøkene, men hensikten er å lære elevene å debattere og argumentere saklig i tråd med læreplanen. LHBTQ-spørsmål dukker opp som debatterne i to av yrkesfagbøkene. I det første tilfellet, i *Norsk for yrkesfag 1*, får elevene ferdige påstander og grunngevinger som de skal koble sammen.

Oppgaven lyder:

Nedenfor finner du seks påstander og seks grunngevinger. Hvilken påstand og grunngeving hører sammen?

Påstander	Grunngevinger
-Norge er et kaldt samfunn.	-Matvarene er mye dyrere her i landet enn for eksempel i Sverige. Grunnen til det er at de som produserer norsk mat, får økonomisk støtte fra staten. Dermed blir de bortskjemte.
-Lærere er tålmodige mennesker.	-I de fleste andre land gir folk i langt større grad uttrykk for følelser, temperament og skiftende humør.
-Håndverkere er ikke til å stole på.	-Jeg har mye mer tro på oppmuntring og kraften som ligger i positive tilbakemeldinger, ikke minst når det gjelder barn.
-De norske bøndene har det altfor godt.	-Mennesket er skapt for å få barn, og det er bare to av ulikt kjønn som kan ta seg av den saken. Det er farlig å begynne å «tukle» med slike grunnleggende prinsipper.
-Homofili er unaturlig.	-Hadde jeg vært en av dem, hadde jeg vært langt mer hissig og sur. Vi ungdommer er ikke alltid

⁵¹ Muntlig: «Lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner»

Skriftlig: «Gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål»

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram> lastet ned 4.2.18

Rette lærebøker?

	like lette å ha med å gjøre, så jeg ville i alle fall ikke valgt det yrket.
-Straff hjelper aldri	-For å sette det litt på spissen: Ikke kommer de til avtalt tid. I tillegg skriver de «regning med gaffel» slik at kundene må betale tre ganger så mye som avtalt.

(Gitmark, et al., 2013, p. 30) (mine uthevinger)

Denne oppgaven framsetter negative påstander om håndverkere, bønder og skeive, mens lærere blir omtalt positivt. En kan spørre seg hvem sine påstander dette er ment å være. Oppgaven gir ingen hjelp til å se at dette er satt på spissen; tvert imot presenteres oppgavene uten ytterligere kommentarer. Det er dermed ingen garanti for at ungdommen vil gjenkjenne dette som overdrevet. Grunngevingen til påstanden om lærere, gir oss muligens et hint om hvem disse ytringene er ment å tilhøre med formuleringen «vi ungdommer». Er dette da ment å være ungdommers meninger? Uansett avsender, representer dette ekstreme synspunkter. Men siden dette ikke kommer klart frem i oppgavens innledning, er det ikke gitt at elevene plukker opp dette. Da er det fare for at det gjennom denne oppgaven i stedet skjer en videreføring av negative holdninger.

Et liknende tilfelle finner vi i vg2-boken til Fagbokforlaget, *Signatur 2*. Under det overordnede temaet «Å skrive argumenterende tekster» finner vi følgende under «Skriftlig oppgave»:

(...)Velg blant emnene nedenfor. Finn fakta, diskuter med andre, og sett opp et tankekart. Bruk deretter femavsnittsmetoden til å skrive en argumenterende tekst om ett av følgende emner:

- Stemmerett for 16-åringer?
- Ungdom og trafikkulykker. Hvorfor er unge mest utsatt?
- **Bør homofile ha lov til å adoptere barn?**
- Prøver på skolen – anonym retting?
- Bør pengespill være forbudt i Norge?
- Kroppsidealer og fysisk og psykisk helse?

(...)Publiser gjerne i en blogg, en veggavis, i et elevhefte eller et annet egnet sted.

(Andresen, et al., 2014, p. 53) (min utheving)

Bortsett fra homofilioppgaven og oppgaven om pengespill, handler disse oppgavene om temaer som er direkte knyttet til elevenes verden. De aller fleste elever vil klare å argumentere for og imot disse temaene basert på egne erfaringer. Homofili-oppgaven virker malplassert blant de andre oppgavene, fordi en i mindre grad skal bruke egne erfaringer, men heller dra veksel på moralske og etiske argumenter. I en slik kontekst tillegges oppgaven om homofile den samme alvorlighetsgraden som for eller imot for eksempel anonym retting. Ved å plassere homofilioppgaven her, ber en elevene å mene noe om noe et spørsmål de ikke nødvendigvis har modenhet nok til å få full oversikt over, sammen med spørsmål fra deres hverdag, som de lett kan synse om. Å skulle argumentere for eller mot en minoritets

rettigheter på denne måten, er med på å opprettholde maktforholdet mellom majoritet og minoritet. Det antas også her at «de homofile» er noen andre enn elevene selv, altså tas heterofili for gitt. «De homofile» blir «de andre» som det implisitt heterofile «vi-et» skal mene noe om.

I begge disse oppgavene er det ikke bare LHBTQ-spørsmål i seg selv som tas opp, men spørsmålet om homofile og barn. Den første oppgaven diskvalifiserer homofile fra å være «naturlig (e)» fordi det kun er heterofile som kan reproducere seg på den tradisjonelle måten. I den andre oppgaven er det oppe til diskusjon om homofile bør «ha lov» til å adoptere. LHBTQ-personers egnethet som foreldre ligger implisitt som tema i disse oppgavene. Ordbruken i det første eksempelet er ikke nøytral, men sterkt ladd. Ord som «skapt» hentyder til en religiøs forståelse av menneskets og dets plass på jorden, og det ligger implisitt at det i strid med guds vilje og «unaturlig» å reproducere seg på en annen måte enn heterofilt. Ordet «tukle» er et negativt ladet ord som impliserer at en forstyrrer en orden på en negativ måte, i tillegg kommer ordet «farlig» og formuleringen «grunnleggende prinsipper». Selvsagt er denne ordbruken ment til å representere et ekstremt synspunkt, men det kommer på ingen måte frem i oppgavens ordlyd. Det er nok meningen at dette skal emulere språket i kommentarfeltene på internett, men det blir opp til hver enkelt lærer å ta opp denne problemstillingen. Dersom læreren derimot ikke problematiserer oppgavens ordlyd, løser elevene oppgaven ved å sette sammen påstand og grunngeving, og når de er ferdige med det, er oppgaven over. Men det problematiske tankegodset i oppgaven forblir dermed utfordret, og det er således fare for at det vil skje ikke-tilsiktet verdioverføring.

I det neste eksempelet er ordbruken «ha lov» interessant. Å «ha lov» antyder to ting: a) at det ikke er selvsagt at en er egnet/ønsket som foreldre, og b) at noen må gi en lov. Vi ser den samme sementeringen av dikotomien oss/dem, homo/hetero, verdig adoptivforelder/ikke-verdig oppe til diskusjon. Skeive foreldres egnethet er i denne oppgaven i utgangspunktet problematisk, og deres legning grunn nok til å dra i tvil deres egnethet. Dette er spørsmål som er kontroversielle og vanskelige å diskutere for alle, ikke minst for ungdom. Det ligger også en implisitt posisjonering her: det er ikke sin egen egnethet ungdommene skal diskutere, men «de homofiles». Oppgaven er både homonegativ og heterosexistisk ved å anta at alle bokens lesere er heterofile. Dette føyer seg inn i en generell tendens når det gjelder LHBTQ-tematikk i skolen. For eksempel viser Røthings gjennomgang av naturfagbøkene fremstilling av homofile samme tendens ved at bøkene posisjonerer leseren som heterofil og majoritet. (Røthing, 2013). Videre finner Røthing i undersøkelsen av undervisningen av LHBTQ-

Rette lærebøker?

tematikk i skolen, et ideal om homotoleranse, altså at den heterofilt posisjonerte majoriteten skal ta stilling til, eller vurdere om de vil akseptere, minoriteten. (Røthing, 2009). Disse debattoppgavene i YF-bøkene er således et eksempel på at inkludering av skeive tema i lærebøkene faktisk kan forsterke dikotomiene oss/dem, hetero/homo. Debattoppgavene er heller ikke nøytrale, men språket er negativt ladd både i ordvalg og tone. Jeg mener lærebokforfatterne må utvise mye større refleksjon dersom de skal inkludere denne type oppgaver i bøkene. I de 20 bøkene jeg har undersøkt, er det kun i disse to yrkesfagbøkene spørsmål om LHBTQ-personer sin «naturlighet» og egnethet som foreldre er oppe til debatt på denne måten. For øvrig er det heller ingen andre LHBTQ-spørsmål som er oppe til debatt i en slik løsrevet kontekst, og ingen andre minoritetgruppers rettigheter blir diskutert eller problematisert.

6.1.1.2 Bøker for studiespesialiserende

I bøker for studiespesialiserende forekommer det ingen slike debattoppgaver. I den grad elevene blir bedt om å debattere LHBTQ-spørsmål, skjer det i forbindelse med tekstene de leser. I gjennomgangen av Erling Laes tekst «Kvardagsfordommar» (i kap. 6.1.3.2.2 nedenfor) finner vi gode eksempler på oppgavetyper som finnes i ST-bøkene. Det dreier seg som oftest om å gjenkjenne argumentasjon eller redegjøre for tematikk i tekstene. Det er *tekstene* de skal vurdere, og de blir ikke bedt om å vurdere LHBTQ-personer sin skikkethet eller naturlighet slik vi ser eksempler på i yrkesfagoppgavene.

6.1.2 LHBTQ eksplisitt i skjønnlitterære tekster

I skjønnlitterære tekster der LHBTQ-tematikk er synlig, er det enten et tema i seg selv, eller så opptrer det uten å være et hovedpoeng i tekstene. Et eksempel på sistnevnte kan være en skeiv biperson som ikke er avgjørende for plottet. Dette fins det eksempler på i utvalget mitt, men jeg har valgt å utelate disse av plasshensyn⁵². Førstnevnte er mest interessant å undersøke, og jeg har kartlagt i hvilke sammenhenger LHBTQ-personer opptrer, og hvordan skeiv tematikk kommer til uttrykk. Som nevnt i kap. 4.2, vil jeg klassifisere tekstene som HV (homofil synlighet), GA (LHBTQ-assimilasjon) og QC (skeivt fellesskap).

⁵² Et typisk eksempel er dette utdraget i Robin Lindemuellers «St. Hans»: «Niklas avslørte at han var homo. Han fortalte foreldrene det samme kvelden. De hadde gått til sengs. Faren sa til Niklas at han helst bare skal vekkes hvis det er nyheter, hvis det var alt han hadde på hjertet, kunne han likegodt gå til sengs igjen. Likevel satt vi oppe til langt på natt». (Andresen, et al., 2014, p. 233) Det er hovedpersonen som tenker tilbake på en episode i fortiden mens spenningen bygger seg opp på nåtidsplanet. Denne passasjens funksjon er således å bryte opp øyeblikket og forlenge denne spenningen. Innholdet i passasjen er ikke viktig for den videre handlingen.

6.1.2.1 Yrkesfagbøker

I de åtte yrkesfagbøkene fins det i overkant av tjue tekster der skeiv tematikk kommer frem på ulike måter. Det kan for eksempel være nevnt «i forbifarten»⁵³ eller i form av en ikke-vesentlig biperson, eller det kan være et viktig tema i tekstene. I fem av tekstene er LHBTQ-tematikk et sentralt tema, og det er disse jeg har valgt å se nærmere på i dette kapitlet. To av tekstene i yrkesfagbøkene er dikt, og begge disse diktene opptrer også i bøker for studiespesialiserende, så her er det hensiktsmessig å sammenlikne oppgaver og forfatterportrett og behandle tekstene under ett.

6.1.2.1.1 Maja Røkenes Myren: «Rolla»

Med novellen «Rolla» deltok Maja Røkenes Myren i en novellekonkurranse i 2005. Novellen begynner in medias res med innøvingen av et skuespill der en jente, Louise, skal spørre kjæresten sin, Geir, om han liker gutter. Geir har hele tiden regissørens instruksjoner i hodet, og følger disse. Men idet han skal svare på om han er liker gutter, klarer han ikke lenger å følge instruksjonene, og de avbryter innøvingen av scenen. Vendepunktet i novellen er at leseren finner ut at skuespilleren som spiller Geir liker gutter i virkeligheten, men dette vil han ikke avsløre.

(...) – Det er noko eg ønskjer å få svar på, seier ho langsamt, nesten brydd.

Kva då?

(...)

Det har oppstått fleire underlege samtalar på dei få vekene eg har vore med deg.

Han hevar eit augebryn.

Til dømes då vi vitja tanta og onkelen min i Trondheim, måten du snakka til fetteren min på ... det er noko eg har gått og lurt på veldig ofte, men det...

No vert guten òg brydd, og genseren byrjar å klistre seg fast under armane på han. Jenta rettar seg opp, ser han inn i auga, og oppnår slik ei alvorleg stemning.

Likar du gitar eller jenter?»

Spørsmålet hennar kjem bardus. Han får ikkje fram eit pip. Stillheita ligg trugande over dei.

Ver ærleg.

Guten skal til å svare for seg, den mørke kvinnestemma har fortalt han kva han skal svare, men noko ubeskriveleg set seg fast i halsen på han, og stemmebandet verkar ikkje som det skal så snart han opnar munnen. Den einaste lyden som kjem, er eit halvkvelt «æ». Han ser nervøst, raudøyra av skam, ned i det mønstrete golvteppet.

Regissøren bryter inn og kutter scenen:

Og der seier vi kutt! Kvinna med den mørke stemma deler ut applaus og utmatta smil til alle som har pressa seg inn på det vesle rommet. –Eit lovande førsteforsøk, eller kva seier de?

Teamet nikkar.

Men nokre gjennomgåingar til, det trengst. Hugs at du ikkje må verte taus, gut, Geir skal svare nokså raskt etter at Louise har stilt det store spørsmålet.

(...)

Guten står framleis i gangen utanfor soverommet. *No må du skjerpe deg!* seier han til seg sjølv, øyra har enno ikkje fått attende den normale fargen sin. Han vil strekkje litt på beina. Folk smiler venleg der han går forbi. *Å seie noko på film er ikkje det same som å innrømme noko i verkelegheita.* Guten må på do.

⁵³ For eksempel denne slengbemerkningen fra Carl Frode Tillers *Varulven*: «Kristendommen er en jævla homoreligion»

Rette lærebøker?

Han kjølar seg ned med vatnet i springen på herredoen, og klarar endeleg å skubbe tankane litt til sides. Han er ikkje klar. Ikkje enno.
(Andresen, et al., 2014, p. 236)

Vi har flere nivåer med spilling her, gutten spiller ikke bare skuespill på film, men det ligger implisitt at også hans eget liv er et skuespill. Språket som brukes understreker at dette er noe stort og vanskelig for ham. Den mørke kvinnestemmen til regissøren «irettesetter» tausheten hans. Men han vil holde seg taus i virkeligheten, selv om han skal «avsløres» i skuespillet. Det ligger implisitt at den skeive personen er en spiller som har en stor hemmelighet han holder skjult, og dette gjør at han ikke er i verden som sitt «egentlige» jeg; han bærer en maske.

Denne teksten vil jeg klassifisere som en HV-tekst fordi den er en variant av komme-ut-historien. Gutten strever med sin egen legning, og er redd for å innrømme for seg selv og andre at han liker gutter. I HV-tekster er det de andres reaksjon som er motoren i historien, og deres aksept eller avvisning er avgjørende for den skeives liv etter avsløringen. I denne teksten er det imidlertid en annen variant av dette temaet. Gutten kommer *ikke* ut, men følelsene hans er de samme som om han hadde gjort det. Han er redd for avsløringen og frykter konsekvensene. Han balanserer farlig nær sitt eget liv i skuespillet han er del av, noe som understrekes av tittelen «rolla». Tidsmessig befinner han seg på et stadium før han har kommet ut, og er dermed fremdeles «i skapet». Gutten spiller på flere plan her; både i skuespillet og i sitt eget liv. Vi ser en essensialistisk forståelse av seksualitet implisitt i denne teksten. Enten kommer han ut som den han egentlig er, ellers er livet en løgn og et skuespill, og han bærer en maske som skjuler ham for omverdenen. Tekster som omhandler den skeive bak en maske i verden, der karakterene skjuler hvem de «egentlig» er, har jeg valgt å kalle maskebærernarrativet. Maskebærernarrativet foregår ofte i tiden før komme-ut-narrativet eventuelt utspiller seg. Det skeive subjektet er ulykkelig (som her) eller kalkulerende. Tekster der maskebærernarrativet opptrer, har typisk sett et implisitt premiss om at den skeive karakteren er upålitelig fordi de bærer på en hemmelighet og ikke opptrer «autentisk» i verden.

Oppgavene som hører til teksten, tar ikke for seg denne tematikken; de er i hovedsak tekstorienterte. I den siste oppgaven skal elevene imidlertid bruke novellen som springbrett til å skrive en tekst om å føle seg annerledes. Oppgave 5 er også interessant i den forstand at den understreker tittelen «rolla», og jeg mener den dermed fungerer som en ytterligere sammenkobling mellom LHBT-personer og rollespill.

Rette lærebøker?

Oppgaver:

1. Fortel kort handlinga i novella.
2. Kva er det i innleiinga som peiker mot at dette ikkje er ein reell situasjon?
3. På kva punkt i novella oppdagar lesaren den verkelege samanhengen?
4. Kva samheng er det mellom ungdomsdramaet som blir spela og guten sitt liv?
5. Kva type synsvinkel er brukt?
6. Kan tittelordet «rolla» ha meir enn éi tyding her?

Skriftlig oppgåve: Skriv ein tekst om å føle seg annleis. Vel sjølv sjanger.

(Andresen, et al., 2014, p. 237)

Denne novellen vil sannsynligvis engasjere elevene. Den egner seg godt både til å øke sjangerkompetansen, og den fungerer som et springbrett for å skrive om følelsen av å være annerledes. På denne måten er den et godt valg til bruk i lærebøker. På den annen side er komme-ut-historien og maskebæreremotivet kjente narrativer som går igjen i forbindelse med historier om LHBTQ-personer, og denne novellen befester dette ytterligere. Dersom skeive karakterer bare opptrer i HV-tekster som dette, forsterker og sementerer det denne stereotypiske oppfatningen. I tråd med Kleins teori om partiskhet kan tekster som denne, som kan innordnes under HV i Cart og Jenkins' klassifikasjonssystem, både fungere som stereotypifremstilling i seg selv, men dersom skeive karakterer hyppig eller utelukkende fremstilles på denne måten, vil en kunne kalle det en utelatelse, fordi der det skulle vært en autentisk og bred fremstilling, opptrer stereotypien i dens sted.

6.1.2.1.2 Tor Edvin Dahl: «Arvesynd» (læreboktekst)

I det neste eksemplet, novellen «Arvesynd» (2002) av Tor Edvin Dahl, er det flere temaer som går igjen, både maskebæreremotivet og komme-ut-temaet er tydelig til stede. I tillegg er selvmordsnarrativet⁵⁴ et hovedpoeng. Dette er også den eneste av tekstene i mitt korpus der en transperson fremstilles eksplisitt i en skjønnlitterær tekst, her representert ved transvestitten Roger Berntsen. Overraskende nok står ikke selve novellen i *Dialog 2*, men handlingen er gjengitt som fortelling, og brukes for å illustrere virkemidler og sjangertrekk i kriminallitteratur.

I kriminalnovellen «Arvesynd» av Tor Edvin Dahl møter vi den middelaldrende presten Pernille Linde, som driver med privat etterforskning i tillegg til prestjobben på østkanten i Oslo. Sammen med medhjelperen Roger Berntsen prøver hun å finne ut hvem som drepte Siri Koldbjørnsen på Saga kino. Roger er transvestitt, noe som viser seg å komme til nytte når han kler seg ut som kvinne og kommer i kontakt med den avdøde venninne, Mette. Det viser seg at Mette er lesbisk, og at Siri hadde planlagt å flytte sammen med henne før hun døde. Disse opplysningene skal vise seg å bli avgjørende for oppklaringen av dødsfallet. Politiet mistenker Siris bror, Ove, for å ha myrdet søsteren. Det er moren deres, Kari, som ber Pernille Linde om hjelp for å få frikjent sønnen.

Vi forstår at handlingen foregår i Oslo, men det er få eller ingen miljøbeskrivelser. Det er hele tiden menneskene og forholdene mellom dem som står i fokus. Handlingen er stort sett kronologisk, men vi får

⁵⁴ Med dette mener jeg forestillingen om sammenhengen mellom å tilhøre LHBTQ og selvmordsstatistikken.

Rette lærebøker?

enkelte tilbakeblikk gjennom samtalen mellom personene. Det er slik Pernille Linde (og leserne) finner ut at moren til Siri og Ove overrasket faren deres med en annen mann inne på soverommet. Han forsøkte å leve sammen med dem etterpå, men moren kunne ikke glemme det som hadde skjedd, og rakk stadig ned på ham mens barna hørte på. Til slutt tok han sitt eget liv.

Spenningen i fortellingen dreier seg mye om etterforskningen og forskjellige mulige mordere, men i den overraskende slutten får vi vite at Siri tok sitt eget liv fordi hun var redd for hva moren ville finne på hvis hun fikk vite at hun var lesbisk. Broren hadde gjemt kniven så ingen skulle skjønne at det var selvmord. I tillegg til å være en underholdende kriminalnovelle tar denne teksten altså opp alvorlige temaer, som utroskap, sjalusi og fordommer mot homofile og lesbiske. Helt til slutt kan vi kanskje ane et budskap når presten Pernille Linde ikke har noe svar på Karis spørsmål: «Hva ... hva kan jeg gjøre?» Med sin voldsomme fordømmelse har hun drevet to mennesker i døden. Selv ikke presten vet hva hun bør gjøre nå. (Engelien & Eriksen, 2014, pp. 91-92)

I dette utdraget er det å være LHBTQ-person framstilt som så vanskelig at livet blir umulig. Årsaken til vanskelighetene, «arvesynden» homofili, har gått i arv fra far til datter. Som voksen leser kan en vanskelig unngå assosiasjoner til Ibsens *Gengangere*⁵⁵. Det kommer imidlertid frem av handlingsreferatet at det ikke først og fremst er homofilien i seg selv som det verste (Siri var i ferd med å etablere et samliv med Mette), men det å bli «avslørt». Faren tok sitt eget liv etter at moren avslørte ham, og Siri velger heller å ta livet sitt enn å komme ut til sin mor. Broren dekker sågar over selvmordet for at hemmeligheten ikke skal komme frem etter at Siri er død. Men Siris omstendigheter er helt annerledes enn farens. Hun hadde et godt liv med Mette, og selvmordet er derfor vanskelig for leseren å forstå. En intertekstuell forklaring kan ligge i tittelen «Arvesynd» ved at det i tillegg til morens fordømmelse er guds fordømmelse Siri og faren rammes av. Arvesynden, dvs. menneskenes frie vilje som gir dem mulighet til å leve syndefullt, har gjort at Siri og faren må gå til grunne.

Roger Berntsen er også en interessant skikkelse, fordi han brukes i fortellingen for å finne avgjørende informasjon som skal løse mordgåten. Han tar kontakt med Mette når han er ikledd sin kvinnepersona, og får på denne måten informasjon om Siri og Mettes forhold. Å være transvestitt kommer «til nytte» i novellen fordi Roger kan komme nærmere inn på Mette og få tak i opplysninger om Siri. Leser man Dahls novelle, kommer det frem at Mette vet at Roger er transvestitt, imidlertid fremkommer ikke dette i gjenfortellingen i *Dialog 2*, og er således utilgjengelig informasjon for elevene fordi novellen ikke står i boken. Roger framstår dermed i gjenfortellingen i enda større grad som en representant for maskebærer temaet; han er en som skjuler hvem han «egentlig er» for å oppnå det han vil. Det er ingen LHBTQ-personer i denne novellen som er åpne om hvem de er, og for Siri og faren er konsekvensen av å være skeiv, fatal.

⁵⁵ Elevene vil neppe se denne koblingen da *Gengangere* i min erfaring sjelden undervises på ungdomsskolen.

I krimsjangeren er det et absolutt krav til troverdighet, både i miljø, metoder, replikker og personer. *Dialog 2* gjennomgår disse sjangerkravene i forkant av gjengivelsen av «Arvesynd» (Engelien & Eriksen, 2014, pp. 78-84). Elevenes forforståelse i lesningen av «Arvesynd»-gjengivelsen er at de vil møte et troverdig handlingsforløp med troverdige personer. Homonegativiteten i «Arvesynd» får på denne måten enda større tyngde.

Denne teksten er også en HV-tekst i Cart og Jenkins klassifiseringssystem, selv om det ikke er komme-ut-historien som er tema, men (redsel for) ufrivillig avsløring. Det er flere negative stereotyper om LHBTQ-personer og deres skjebne i teksten. At novellen er homonegativ og gir et svært negativt bilde av LHBTQ-personers skjebne er en ting, men gjenfortellingen i læreboken er om mulig verre i så henseende enn novellen, for eksempel ved at Roger fremstår som en større spiller i gjenfortellingen enn i novellen, og ved at lærebokstoffet i forkant fokuserer på troverdighet. I tillegg er det verdt å merke seg at denne teksten ikke er tatt med i boken for å diskutere verken homofili eller homofobi. Dens hensikt er å være en undervisningstekst om å analysere sjangertrekkene i krimsjangeren, altså er innholdet sekundært til sjangerundervisningen. Min erfaring er at yrkesfagbøker ønsker å gjøre norskfaget fengende og spennende, og det er antakelig dette «Arvesynd» er tenkt å oppnå. Men spennende krim er det mer enn nok av, og det ville ikke ha vært vanskelig å finne en god novelle som erstatningstekst til å bruke i undervisningen av krimanalyse⁵⁶. Det også er påfallende at det eneste direkte sitatet i gjenfortellingen, er morens fortvilte «Hva - hva kan jeg gjøre?» etter at hun innser konsekvensene av sin fordømmelse. Jeg undres om det i dette ligger en slags unnskyldning av morens handlinger, og at leserens sympati dermed styres mot den angrende moren.

Likevel fins det en mulig alternativ lesning her ved at en kan tenke seg at det ikke er homofili, men *fordømmelse* som dreper. I en slik lesning er det moren som blir «skurken» eller morderen som «med sin fordømmelse har drevet to mennesker i døden». Det er altså fordømmelsen, ikke homofilien, som er problemet. I en slik tolkning vil det direkte sitatet være uttrykk for at moren innser hva hun har gjort, og at det nå er for sent. Jeg mener likevel at denne lesningen har mindre dekning i teksten, for eksempel vil tittelen «Arvesynd» gi mye mindre mening dersom en tolker teksten på sistnevnte måte. Og, selv om en velger denne mindre homonegative tolkningen, er teksten likevel dårlig egnet til bruk for å undervise om sjangertrekkene i krimsjangeren, særlig uten oppgaver som hjelper elevene til å reflektere

⁵⁶ «Arvesynd» er hentet fra samlingen *De nye krimheltene* fra 2002, redigert av Nils Nordberg med 12 spesialskevne noveller av kjente forfattere (Nordberg, 2002)

Rette lærebøker?

omkring og bearbeide innholdet i teksten. Mangelen på slike oppgaver gjør at elevene, uansett tolkning, blir alene igjen med den tragiske historien om Siri og farens skjebne. Innholdet i novellen er homonegativt uansett lesning; enten er homofili en dødelig arvesynd, eller så er omgivelsene, dvs. familien, så fordømmende at det ikke er mulig å fortsette å leve dersom en er skeiv. Det er et mektig og skremmende signal å sende til unge elever.

6.1.2.1.3 Bjarte Klakegg: «Gode råd»

I *Norsk for yrkesfag 1* finner vi det upubliserte diktet «Gode råd» fra 2000 av Bjarte Klakegg med et skeivt lyrisk jeg som mottar formaninger om å holde seg unna jenter:

I. Mor Hald deg unna jenter sa mor Med sitt bekymringsfulle blikk	II. Far Hald deg unna jenter sa far Sånn heilt utan vidare	III. Storebror Hald deg unna jenter sa storebror Litt sånn ut i lufta
Dei samlar på uskuldige gutahjartar skjønar du Så gløymer dei deg utan å tenke noko nærare over det	Dei vil lokke deg inn i ulukka, skjønar du Få deg til å smelle dei på tjukken sa far	Dei grev hjartet ut av brystet ditt Og sluker det rått Så drit dei det ut att Medan du må sjå på
Ta det med ro mor eg likar best gitar sa eg Til mor sitt bekymringsfulle blikk	Ta det med ro far sa eg Du er tjukk nok For oss begge	Det stinker sa storebror Det gjer du òg sa eg
IV. Lisjebror Hald deg unna jenter sa lillebror Med sitt krøllete hår	V. Kjærasten min Hald deg unna jenter sa kjærasten min Der han låg i mi seng	
Dei er stygge Og så luktar dei så rart	Vi kan ikkje ha noko av det sa han og smilte	
Og tar dei på deg må du vaske deg akkurat der du vart tatt på Elles må du gifte deg med dei sa lisjebror	Ta det med ro kjærasten min Ta det med ro Sa eg Og drøymde om andre gitar	
Hald kjeft lisjebror sa eg Hald kjeft	(Gitmark, et al., 2013, pp. 196-197)	

Dette er et humoristisk og ironisk dikt som de fleste elever vil like. Det selvbevisste skeive lyriske jegets stemme kommer frem i alle strofene ved at han svarer med humor og

Rette lærebøker?

snarrådighet på oppfordringen om å holde seg unna jenter. Oppgavene er varierte, og elevene må både reflektere, tolke og dikte videre:

1. Nedenfor ser du fire forslag til andre titler på diktet. Hvilken tittel passer best hvis «Gode råd» skal byttes ut? Begrunn valget ditt.
 - Overraskelsen
 - ..., sa de alle
 - Luringen
 - Og jeg tenker mitt
2. Les siste strofe i hver av de fem delene. Hva forteller disse verselinjene om jeg-personens forhold til de andre i familien (mor, far, storebror og lillebror)?
3. Fagjuryen i Dagbladet mente at diktet «har fenomenal framdrift og evne til å overraske». Hva tror du menes med det?
4. Hvorfor er det riktig å si at gjentakelser er et språklig virkemiddel som blir brukt i diktet? Forklar og bruk eksempler (...).
5. Gjør diktet om til en fortelling. Fortell historien eller eventyret om gutten som fikk så mange råd. Du kan for eksempel begynne slik: «Det var en helt vanlig ettermiddag. Han var nettopp kommet hjem fra skolen, det luktet middag, og han gikk ut på kjøkkenet. Der sto mor. Du, sa hun, ...» (Gitmark, et al., 2013, p. 197)

Jeget «avslører» seg selv som skeiv i første strofe. Likevel fokuserer oppgave 1 sine tittelforslag på at han er en luring, en som tenker tanker han ikke deler, eller at han har en overraskelse på lur. I oppgave 3 går overraskelsesaspektet igjen i fagjuryens begrunnelse. Diktet knyttes også indirekte til eventyrsjangeren i oppgave 5. Selv om dette diktet er humoristisk, så vil jeg klassifisere det som en HV-tekst med både komme-ut-historien og maskebæreremaet. Jeget kommer ut til moren som tilsvar på advarselen om jenter, så han skjuler ikke legningen sin. Og han har tilsynelatende ingen av de kvalene eller dilemmaene som vanligvis karakteriserer HV-tekster. Men maskebæreremaet er tydelig i teksten i at jeget ikke opptrer som en autentisk skikkelse, men holder sine egentlige tanker skjult for familien og kjæresten. Jeget blir en slags Askeladden-figur som er åpen og frekk og morsom, men likevel holder kortene tett til brystet, og denne koblingen befestes ytterligere ved at elevene blir bedt om å koble diktet til eventyrsjangeren.

Dette diktet er også brukt i en bok for studiespesialiserende, *Grip teksten 2*. Her etterfølges diktet av to av de samme oppgavene:

- a) Les siste strofe i kvar av dei fem delane. Kva avslører desse verselinene (sic) som det forholdet eg-personen har til dei andre medlemene av familien?
- b) Gjer diktet om til ei historie. Fortel historia eller eventyret om guten som fekk så mange gode råd. (Dahl, et al., 2014, p. 432)

De to bøkene har ulike forfattere, men begge bøkene er utgitt på Aschehoug forlag, så det er rimelig å anta at det er forklaringen på hvorfor ordlyden i oppgavene er lik. Forskjellene er imidlertid at det i yrkesfagboken er mange flere oppgaver, mens det i boken for studiespesialiserende er valgt ut to, og skriveoppgaven knyttet til eventyrsjangeren er redigert

Rette lærebøker?

på en slik måte at forslaget til begynnelse er tatt bort. Det er heller ikke noe forfatterportrett i *Grip teksten 2*.⁵⁷ Oppgaven som er blitt beholdt, er den som tematisk omhandler jegets forhold til de ulike familiemedlemmene. Skriveoppgaven der diktet knyttes til eventyrsjangeren, er også beholdt, mens oppgavene som omhandler språklige virkemidler og overraskelsesaspektet, er fjernet. Jeget beskrevet som en «luring» er dermed mindre tydelig her enn i yrkesfagboken, likevel kommer maskebærertemaet tydelig frem når elevene skal utforske jegets personlige forhold, og Askeladden-temaet er også beholdt med koblingen til eventyrsjangeren. Selv om det er mindre uttalt her enn tidligere, er koblingen skeiv karakter – spiller klart til stede.

6.1.2.1.4 Øystein Ziener: «(Heimkomen son I)»

Dette diktet opptrer både i YF-boken *Signatur 1* og i ST-boken *Grip teksten 1*, utgitt på hhv. Fagbokforlaget og Aschehoug forlag. Dette er også en HV-tekst med en komme-ut-historie, men av en helt annen karakter enn «Gode råd». Dette diktet preges av antydningens kunst, av manglende kommunikasjon, av ellipser og stillhet, og av den store avstanden mellom generasjonene og livserfaringene. I YF-boken innledes diktet av et forfatterportrett:

Øystein Ziener (1957-1998) skreiv bøker i fleire ulike sjangrar, blant anna barnebøker, ungdomsbøker og lyrikk. Hovudtema i diktinga hans var forholdet mellom identitet og språk. I mange av dikta skildrar han kjærleik mellom menn.

Heimkomen son I
eg veit ikkje
om de har merka..., sa han
jau, vi har jo det..., sa dei
...ja, altså..., sa han
ja? sa dei
forventningsfulle

over salongbordet
med kaffikoppar fyrstekake
fattigmann mor mosen

jau, de skjønner..., sa han
det gjer vi, sa dei

Det er litt
merkeleg, dette her...,sa han
umerkeleg

ja men, kven? sa dei
ja, for det er vel nokon?
ja, sa han, jada
er det søstera til han kameraten din? sa dei

⁵⁷ Jeg antar at dette først og fremst skyldes plass- og layout-hensyn. I yrkesfagbøkene er det generelt større linjeavstand og mer «luft», mens tekstene er mer fortettet i ST-bøker. I dette tilfellet står diktet med forfatterportrett og oppgaver over to sider i yrkesfagboken, mens det i ST-boken har fått én side.

Rette lærebøker?

kva er det no han heiter igjen...

nei, sa han
nei, sa han

det er han, sa han
kven? sa dei

det er han, sa han
det er han eg er forelska i

så stilla
så redsla
så toгна

den tynne lyden
av ei teskje
mot ein porselensasjett
(Andresen, et al., 2013, p. 260)

Diktet etterfølges av følgende spørsmål:

1. Skildre situasjonen i stua denne ettermiddagen.
2. Korleis er diktet bygd opp? Korleis er samanhengen mellom form og innhald?
3. Korleis forstår vi at det er noko vanskelig «han» skal fortelje?
4. Korleis er reaksjonen på det «han» fortel?
5. Kva kontrastar finn du i diktet?
6. Kva oppnår forfattaren med å setje ein parentes rundt tittelen?⁵⁸
7. Tittelen på diktet spelar på ei forteljing frå Bibelen. Kva handlar den forteljinga om? Kva er grunnen til at dikteren har valt denne tittelen, trur du? Korleis blei den fortapte sonen teken imot i Bibelen? Er det ulike reaksjonar i dei to forteljingane?

(Andresen, et al., 2013, pp. 260-261)

Diktet gjengis også i ST-boken *Grip teksten 1* uten forfatterportrett og med følgende

oppgaver:

- a) Kva for situasjon skildrar dette diktet?
- b) Kva får vi vite om foreldra? Kva trur dei at sonen vil fortelje dei?
- c) Korleis bruker Ziener språket til å formidle a) kor vanskeleg det er for guten å fortelje dette, og b) foreldra sin reaksjon?
- d) Diskuter: Er det berre i den eldre generasjonen at dei har problem med å akseptere homofili, eller heng fordommane framleis att også hos dei unge?
- e) Skriv ei novelle med tema a) homofili eller b) om å fortelje noko vanskeleg.

(Dahl, et al., 2013, p. 344)

Oppgavene avviker ikke noe særlig i karakter mellom YF- og ST-bøkene, med et par unntak. Det er interessant å merke seg at oppgave d) i *Grip teksten 1* er et typisk eksempel på ST-bøkene variant av debattoppgaven, og er nyttig å sammenlikne med debattoppgavene fra YF-bøkene om skeive personers egnethet som adoptivforeldre. Den største forskjellen ligger i at oppgaven er knyttet til teksten. Elevene skal riktignok diskutere et samfunnsspørsmål som ligger i forlengelsen av tekstens tematikk, men de kan bruke diktet som springbrett, og har

⁵⁸ Sic! Parentes mangler i gjengivelsen av diktet i denne boken.

dermed et tematisk utgangspunkt. En annen forskjell fra debattoppgavene i YF-bøkene er at det er fordommene mot LHBTQ-personer som skal diskuteres her, ikke skeive personers liv eller egnethet som foreldre. En tredje forskjell er at elevene får anledning til å trekke inn sin egen livsverden når de skal svare på dette, ved at oppgaven spør om fordommene «heng att» i deres egen gruppe. Dette har de mye bedre forutsetning for å svare på enn om homofile bør få adoptere barn.

Jeg vil likevel påpeke et uheldig premiss i oppgavens formulering: I diktet hadde riktignok den eldre generasjonen bare borgerlig stillhet til svar i møte med sønnens avsløring, men det ligger i oppgaven en antakelse om at alle «dei eldre» i verden også ville reagert på samme måte. Det befester forestillingen om at det generelt er problematisk for LHBTQ-personer å «komme ut» til eldre foreldre og andre eldre slektninger. Formuleringen «akseptere homofili» er også med på å styrke forestillingen om at det er en majoritet som er i en posisjon til å akseptere eller avvise en minoritet, og at denne minoriteten derfor lever på majoritetens «nåde». Dette er det Røthing og Svendsen beskriver som homotoleranse, (Røthing & Svendsen, 2008).

I oppgavene i yrkesfagboken er det interessant å se på oppgavenes intertekstuelle referanse til Bibelen⁵⁹. Elevene skal sammenligne diktet med lignelsen om den bortkomne sønn, som har sløst bort arven sin og levd i synd, før han kommer tilbake og blir tilgitt og feiret. Kontrasten til sønnen i diktet er stor: hans synd er tilsynelatende større enn sønnen i lignelsen, fordi hans tilbakekomst møtes med stillhet. Koblingen mellom homofili og synd befestes for elevene, og kontrasten i mottakelsen signaliserer at homofili er en synd som er for stor til å tilgi.

Forfatterportrettet i yrkesfagboken kommer jeg tilbake til i behandlingen av forfatterportretter, men det er verdt å nevne her at dette er det eneste forfatterportrettet i mitt utvalg der skeiv tematikk i forfatterskapet løftes frem slik det blir gjort her. Det er imidlertid utallige eksempler der det påpekes at dikteren skriver om «forholdet mellom mann og kvinne». Det er også interessant at det er i yrkesfagboken dette forfatterportrettet står, ikke i ST-boken, da en av mine innledende hypoteser var at fortielse og utelatelse ville forekomme hyppigere i YF-bøkene enn i ST-bøkene. Likevel ledsager dette etter min mening forbilledlige forfatterportrettet et dikt som handler om hvor vanskelig kjærighet mellom menn er i møte

⁵⁹ Teksten alluderer også til Arne Garborgs *Heimkomin son*, men elevene kjenner neppe til Garborg da han ikke undervises på yrkesfag.

Rette lærebøker?

med omverdenen, og oppgavene fokuserer også på vanskelighetene omkring legning og avvisning/aksept.

For å oppsummere hvordan skeiv tematikk er fremstilt i de skjønnlitterære tekstene i yrkesfagbøkene (eller parallelt i både ST- og YF-bøker), er skeive karakterer utelukkende gjengitt i HV-tekster (homofil synlighet). De omhandler alle komme-ut-historien eller maskebærernarrativet, og i én av dem, «Arvesynd», finner man også to eksempler på selvmordsnarrativet. Det er ingen tekster som kan klassifiseres som GA (LHBTQ-assimilasjon) eller QC (skeivt fellesskap). «Maskebærerne», altså skeive karakterer som ikke har «avslørt» legningen sin, har en negativ valør ved at de er «spillere» som skjuler sine egentlige tanker, altså opptrer de ikke som autentiske og «ekte». Den teksten som omhandler komme-ut-narrativet (altså der maskebærerne fjerner masken og forteller om legningen sin), med en autentisk skeiv karakter, ender i stillhet og avvisning.

På bakgrunn av disse funnene kan jeg konkludere med at der eksplisitt LHBTQ-tematikk kommer frem i skjønnlitterære tekster i yrkesfagbøkene, er det ingen direkte positive fremstillinger. Det ser ut til å være tre moduser for skeive karakterer: Enten fremstår de skeive karakterene som inautentiske maskebærere som skjuler seg, eller så avvises de av sine nærmeste idet de kommer ut, eller de tar sitt eget liv. I de åtte YF-bøkene, er det kun fire tekster der skeiv tematikk står sentralt, og alle er enten variasjoner av komme-ut-narrativet og maskebærertemaet, eller ender tragisk.

6.1.2.2 Bøker for studiespesialiserende

I tillegg til de to diktene («Gode råd» og «(Heimkomen son I)») som ble behandlet under kapitlet om yrkesfagbøker, er det nærmere 20 tekster i ST-bøkene der LHBTQ-tematikk kommer til uttrykk. Tre av tekstene er skrevet av åpent homofile og lesbiske forfattere, og det er derfor interessant å se på disse som selvfremstilling. Disse tre tekstene er imidlertid saktekster, og vil bli gjennomgått senere. Foruten saktekstene inneholder ST-bøkene først og fremst romanutdrag, noveller og dikt, reklamer, bilder og billedtekster, og skeiv tematikk er representert i alle disse sjangrene. Jeg har i denne kategorien som sagt valgt ut tekster der LHBTQ forekommer eksplisitt og er et sentralt tema i teksten, og gjennomgår derfor bare *Mannen som elsket Yngve* som eksempel på skjønnlitterær tekst i ST-bøkene.

Rette lærebøker?

6.1.2.2.1 Tore Renberg: *Mannen som elsket Yngve*

Denne teksten er brukt i *Panorama 1* og *Grip teksten 1*. Det valgte utdraget er nesten identisk i de to bøkene, men i *Panorama 1* er det noe lenger. I tillegg er det en bokanmeldelse av *Mannen som elsket Yngve* i *Panorama 1*. Jeg vil behandle denne sammen med Renbergs tekst. I utdraget møter Jarle Yngve for første gang, og blir forelsket. Leseren får følge ham idet han opplever hvordan det er å forelske seg i en annen gutt, og i den forstand er historien fortalt fra det skeive subjektet sitt synspunkt. Jarles forelskelse i Yngve er sterk og full av energi, men den er ikke uproblematisk. Parallelt med disse følelsene reflekterer han over sitt homopolitiske ståsted, og befinner seg dermed i skjæringspunktet mellom å være del av majoriteten til å bli en av «de andre».

(...) Da jeg reiste meg, så jeg rett inn i ansiktet hans.
Jeg så en lukket munn, røde lepper, friske kinn i en blek hud, og blå øyne.
Yngve smilte, med samlede lepper, nikket forsiktig, og gikk mot en av inngangene.
Jeg ble stående igjen. Omkring meg blåste det.

Yngve var gått inn, men jeg hadde fortsatt det smilende, forsiktig nikkende ansiktet hans foran meg. Da det ringte inn, våkna jeg og merket hvordan jeg skalv i munnvikene. Brystet snørte seg sammen, og jeg hev etter pusten.

Hva var det som hendte? (...) Jeg satt på fjerde rad og kjente meg nervøs. Jeg ønsket å spørre noen om de visste hva som hadde hendt som om det virkelig hadde inntruffet en stor, omveltende hendelse med veldig betydning for alle; det hadde begynt en ny gutt på skolen. Hvem er han? ville jeg spørre. Hvor kommer han fra?

Jeg lette i klassen etter medfascinerte, jeg hadde en sterk trang til å dele det med noen. Jeg ønsket at alle skulle ha det som jeg, kunne ikke fatte og begripe at de 26 andre elevene i klassen ikke hadde den samme momentane interessen for den nye gutten. Men rundt meg var det ingen som så ut til å ha det annerledes enn dagen før. (...) Jeg hadde trang til å reise meg, stå foran dem og spørre om de virkelig ikke hadde sett noe. Kan dere sitte her og late som om verden er den samme? Når det som nettopp var grått har blitt rødt, når bladene har hengt seg opp på trærne igjen, når regnet har trukket seg tilbake i skyene, når sola har splintret tåka, når det har gått et menneske gjennom skolegården og lagt gullstøv i grusen, kan dere bare sitte her og si at alt er som før? Jeg ville reise meg og anklage dem: Kynikere, alle sammen.

Jeg gjorde det ikke. Jeg satt alene med Yngve. Greide ikke å få ham ut av tankene, kjente meg bare nervøs og varm.

(...) På kort tid hadde Yngve gått fra å være den jeg ville alle skulle ta del i, til å bli bare min, hemmelig. Sånn skulle det forbli lenge.

Selvsagt visste jeg ikke at jeg var i ferd med å bli forelska. Ingen av tankene jeg sier jeg tenkte, nådde bevisstheten og ble analysert av meg. Det jeg husker, er det jeg ser: Jarle Klepp som er rykket ut av verden, og brått begynner å miste kontroll, men han vet det ikke selv. (...).

Jeg kunne ikke holde disse tankene opp foran meg, se klart på dem og si hva de innebar. For Yngve var jo en gutt. Og jeg var en gutt. Og jeg er ikke homo, for å si det enkelt. Tvert om - jeg har alltid vært på knærne etter alle slags jenter og kvinner, og da jeg traff Yngve forguda jeg jentene som om de var godheten og skjønnheten selv, og jeg hadde en kjæreste på femte måneden. Katrine. Som jeg var forelska i og som var forelska i meg. Jeg var ikke homofob og mine politiske holdninger tilsa at jeg var liberalt innstilt til homosaken, kom igjen, sa jeg, la dem gifte seg, la dem få ha barn, kjør på; men selv holdt jeg en helt klar distanse til sånt. Det var ikke meg. Det var ikke min stil. Jeg tenkte ikke på gutter.

Rette lærebøker?

Jeg syntes ikke de var vakre. Eller stygge. Jeg tenkte helt enkelt ikke på dem sånn. Min barndoms kjønnsforvirra fascinasjon for de androgyne engelske artistene (...) var for lengst over. Jeg var sytten år, og tenkte på jenter. Jeg hadde en mor jeg var glad i, en mormor jeg så opp til, og jeg tenkte på jenter. Alltid og hele tiden. Alt ved jentene elsket jeg; måten de gikk på, måten de la fingrene om blyanten på, de lyse stemmene deres, små pupper, store pupper, langt hår som de måtte legge om halsen når de bøyde seg over pulten for å skrive, kort, stramt hår, hva det skulle være. De kunne bydd meg hva som helst bare det satt fast på ei jente, trepinner, drivreimer, blikkbokser, og jeg ville tatt imot. Og så kom Yngve.

Det ringte ut (...) Jeg var den første elev ute i skolegården. Hvor var han? Jeg oppførte meg som jern foran en magnet, og ikke som et menneske med sjenanse eller følelse for taktikk og diskresjon. Jeg var forelskelsens marionette, frarøvet alle kontrollerende sanser og tanker, ren vilje, ren fascinasjon. Hele meg dansa etter forelskelsens pipe, også om jeg forsøkte å unngå det alle dagene mine de neste ukene, fra denne januarmorgen av, skulle komme til å handle om én ting: Være i nærheten av ham. Være der han var, gjøre det han gjorde. Og i det fantes det ingen bevisste planer, ingen beregnende taktikk - men bare magneten Jarle, viljen Jarle, forelskelsens Jarle. (...)

(Røskeland, et al., 2013, pp. 317-319)

Opgaver:

1. Finn eksempler i teksten på hvordan forelskelsen påvirker hovedpersonen både psykisk og fysisk.
2. Hvordan argumenterer hovedpersonen for at han ikke er homofil?
3. Hvilket inntrykk har du av Jarle Klepp ut fra dette utdraget?
4. Finn eksempler på både direkte og indirekte personskildring.
5. Utdraget er fra første del av romanen. Hva forventer du at boka skal handle om etter å ha lest dette?
6. Skriveoppgave: Bruk innledningen av utdraget som modell. Beskriv din egen (eller en oppdiktet persons) ankomst til skolen en vanlig dag.

(Røskeland, et al., 2013, p. 319)

Disse oppgavene går på refleksjon omkring tekstens innhold og form. Elevene kan svare på oppgavene ved å hente informasjon i teksten, men også ved å komme med egne meninger. Men de blir ikke bedt om å vurdere LHBTQ-spørsmål generelt; der holder oppgavene seg til teksten. Skriveoppgaven tar ikke opp temaet i utdraget, men bruker teksten som modelltekst for videre skriving.

I *Grip teksten 1* er det følgende oppgaver:

- a) Hvordan opplever Jarle det å møte Yngve? Beskriv følelsene hans.
- b) Denne romanen er en av de mest leste på 2000-tallet. Hva tror du er årsaken til bokas popularitet?
- c) Er kjærlighet mellom to av samme kjønn fremdeles et kontroversielt tema i dag? Diskuter.
- d) Romanen ble filmet i 2008. Se filmen om dere har anledning!

(Dahl, et al., 2013, p. 394)

Disse oppgavene inneholder bare én oppgave knyttet til selve teksten, i tillegg til en diskusjonsoppgave. Men i motsetning til debattoppgavene på i yrkesfagbøkene, er det ikke et negativt premiss som skal diskuteres. Oppgaven bruker heller ikke ordet «homofili», men «kjærlighet mellom to av samme kjønn». Oppgaven er også åpnere i den forstand at den kan diskuteres saklig av alle typer elever, uten at noen blir utsatt for mikroagresjoner, eller at gamle fordommer befestes.

Dette romanutdraget representerer en positiv skildring av en skeiv forelskelse med følelser som er gjenkjennelige for alle elever. Et slikt utdrag representerer noe annet enn

Rette lærebøker?

komme-ut-historien, og problemfokuseringen er sekundær til Jarles voldsomme fascinasjon for Yngve. Tankene hans omkring dette er naturlig nok ikke avklarte, og han forsøker å inkorporere denne nye opplevelsen inn i sin rådende selvforståelse. Likevel overskygges denne ambivalensen av forelskelsesfølelsene. Selv om forholdet mellom Jarle og Yngve ender dårlig i romanen, fremkommer ikke dette av utdraget gjengitt i boken, og representasjonen forblir positiv.

Fordi denne teksten er et romanutdrag, får vi ikke tilgang til en helhetlig historie. Dette, og utdragets manglende problemfokus, gjør at den på mange måter havner utenfor HV- eller GA-kategoriene, først og fremst fordi det ikke er noen «omverden» som skal forholde seg til Jarles forelskelse, så det er ikke majoritetens reaksjoner som står i fokus. Den skildrer imidlertid heller ikke skeivt fellesskap, og kan derfor ikke kategoriseres som QC. Likevel er det en positiv historie fortalt gjennom det skeive subjektet sitt synspunkt, og teksten representerer i så måte unikt et funn innenfor den skjønnlitterære sjangeren i mitt utvalg.

Panorama 1 har også en bokanmeldelse av *Mannen som elsket Yngve*, skrevet av Ida Zachariassen Sagberg, hentet fra nettstedet txt.no.

(...) Et utdrag fra denne boka er med i boka «Dramatisk» fra Foreningen!les, gitt ut for å stimulere leselysten hos ungdom. Ungdomsskoler fikk tilbud om å få denne boka gratis, men Stavangerforfatteren Tore Renbergs bidrag ble **for sterk kost**. Flere ungdomsskoler i Rogaland takket nei til denne boka. En kan undre på hvorfor... Gjennom hele ungdomsskolen får vi siste dose seksualundervisning, med fokus på åpenhet og opplysning. Vis meg en ungdomsskoleelev som aldri har hørt ordet «pikk». Eller en som ikke vet hva oralsex er, for den saks skyld. Jeg tviler på at du finner en eneste én. I rest my case og lar forfatterens egne ord avslutte denne anmeldelsen: Skal en forfatter velge den bibelbelte-koselige versjonen av livet, eller den virkeligheten ungdom kjenner seg igjen i? (Røskeland, et al., 2013, p. 417) (min utheving).

Oppgavene tar ikke opp avslaget til rogalandsskolene, men handler om selve anmeldelsen.

Utdraget fra Renbergs roman er en positiv beskrivelse av en forelskelse, og er i så måte oppløftende lesning for skeive elever. Men anmeldelsen kaller romanen «sterk kost» og påpeker at flere skoler takket nei. Teksten gjør narr av denne beslutningen, og rogalandsskolene fremstår som konservative og bakstreverske. Sett på denne måten, er dette en anledning til å le av avslaget. Men skeive elever får nok en gang bekreftet at selv positive beskrivelser av deres kjærlighetsliv er for «sterk kost» i skolen. Ved å inkludere bokanmeldelsen, forringes dermed romanens positive potensiale som vindu og speil.

For å oppsummere, er det tre skjønnlitterære tekster i ST-korpuset med eksplisitt skeiv tematikk som hovedtema. «Gode råd», «(Heimkomen son I)» og utdrag fra *Mannen som elsket Yngve*. De to førstnevnte er behandlet sammen med yrkesfagfunnene over, og representerer enten en inautentisk maskebærer, eller en karakter som er åpen om hvem han er,

Rette lærebøker?

men som blir avvist av sine nærmeste i en typisk komme-ut-narrativ. Imidlertid skiller ST-bøkene seg fra YF-bøkene ved at utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* representerer en positiv, dog ikke problemfri fremstilling av en gryende, skeiv forelskelse. Dersom en ser på skjønnlitteraturen i ST-korpusets tyve bøker under ett, viser denne gjennomgangen at det er svært få eksplisitte fremstillinger av skeiv tematikk. Skjønnlitteraturens positive potensial som vindu og speil for unge lesere, kan med fordel utforskes ytterligere i norsklærebøkene.

6.1.3 LHBQT eksplisitt i saktekster

Det er interessant å skille saktekstene fra de skjønnlitterære tekstene fordi saktekstene forholder seg til sannhet på en annen måte enn de skjønnlitterære tekstene. Saktekstene er ikke fiksjon. Elevene kan derfor gå ut fra at erfaringene de leser om, er mer eller mindre virkelige. Forfatterens etos er en viktig del av tekstene, og som følge av dette er det også lett for elevene å anse forfatterens holdninger som riktige. Det er derfor ekstra viktig å se på hvordan saktekster tematiserer LHBQT.

6.1.3.1 Yrkesfagbøker

6.1.3.1.1 Anders Heger: «H-ordet»

Den eneste sakteksten der skeiv tematikk til dels sentral plass i YF-korpuset, Anders Hegers tekst «H-ordet»⁶⁰, innledes med en forfatteromtale: «Anders Heger (1956-) er forlegger og forfatter. Han har gitt ut en rekke bøker og er aktiv i samfunnsdebatten.» Hegers etos etableres dermed som troverdig. Teksten reflekterer omkring hvorfor en ikke skal bruke ordet «hore» om prostituerte:

Det er mye enklere enn som så; det er av samme grunn som **vi** ikke kaller homofile for sopere, afrikanere for niggere eller spanjoler for degos. Det er noe med respekt. Respekt forutsetter individualitet. Noen ord river individet ut av mennesket, og setter et begrep der i stedet. Betegnelsen tar all plass. Det er ingenting tilbake som er en selv.

En homofil kan godt være redaktør av Dagbladet eller byrådsleder⁶¹ i Oslo. **En soper er bare en soper, og har man sett en, har man sett alle.** På samme måte er en prostituert fremdeles et menneske, ulik alle andre, med en barndom, livshistorie og framtid som bare er hennes. En hore er bare et utskudd. (Engelien & Eriksen, 2014, pp. 288-289) (min utheving og fotnote)

Heger vil i denne teksten si noe om medias bruk av ordet «hore». For å gjøre det, trekker han frem flere eksempler på skillet mellom denotasjon og konnotasjon som han bruker for å vise skillet mellom «prostituert» og «hore». Disse ordparene setter nøytrale ord (denotasjon) i kontrast til ord med negativ konnotasjon: (homofile/sopere afrikanere/niggere og

⁶⁰ Hele teksten er gjengitt i appendiks

⁶¹ Han referer her til virkelige personer, hhv. tidligere redaktør i *Dagbladet*, Anne Aasheim, og tidligere byrådsleder Erling Lae.

Rette lærebøker?

spanjoler/degos). Han bruker ordparet homofil/soper i den videre eksemplifiseringen med setningen «En homofil kan godt være redaktør av Dagbladet eller byrådsleder i Oslo. En soper er bare en soper, og har man sett en, har man sett alle». Denne påstanden er såpass drøy at en kan tenke seg at den er ment ironisk ved at innholdet er satt helt på spissen. Men problemet med en slik forståelse er at dette i så fall er den eneste ironiske setningen i Hegers tekst sammen med «en hore er bare et utskudd». Ironi er i utgangspunktet et vanskelig gjenkjennelig virkemiddel for elevene⁶², og det er enda vanskeligere dersom ironien bare fremkommer i et par setninger. Elevene vil derfor høyst sannsynlig ikke gjenkjenne ev. ironi, og setningen leses som en påstand. På denne måten blir det homonegative påpekt ekstra tydelig, ved at innholdet ikke imøtegår.

Oppgavene lyder:

1. Hva er forskjellen på ordene hore og prostituert ifølge innlegget?
2. Hva mener forfatteren når han skriver: «Slik - med et enkelt språklig grep, fikk vi flyttet skammen fra den skammelige til den andre. Fra den som horer, til den som ikke gjør det.»
3. Hva betyr egentlig hore?
4. Hvorfor fikk ikke forfatteren lov til å bruke ordet hore av moren sin da han var liten?
5. Prøv å finne eksempler på at ord forandrer mening etter som tiden går. Undersøk for eksempel innholdet i ord som «simpel» eller «billig». Finn gjerne egne ord. Hva betyr ordene egentlig? Hvordan har de vært brukt? Forbered deg på å fortelle andre hva du har funnet ut.
6. Diskuter påstanden: «Hvilke ord vi bruker, viser hvilke verdier vi har.»
(Engelien & Eriksen, 2014, p. 290)

Oppgavene har fokus på språk og skillet mellom denotasjon og konnotasjon (men uten å bruke disse fagbegrepene). De tar derimot ikke for seg tekstens egen problematiske ordbruk, og setningene «en soper er bare en soper» og «en hore er bare et utskudd» får stå ukommentert. Som sagt er det min erfaring at ungdom kan ha problemer med å gjenkjenne ironi og overdrivelse som virkemidler, og da er det desto viktigere at oppgavene hjelper dem med å se at disse setningene ikke er påstander. Et annet aspekt her er bruken av ordet «vi». Hvem er dette «vi»? Her henvises det til en majoritet som ikke er homofile, afrikanere eller spanjoler. Men det sitter mange afrikanere, homofile og spanjoler i norske klasserom og blir utsatt for mikroagresjoner ved denne bruken av «vi». Hegers tekst ender med «Når var det den unge jenta på hjørnet av Skippergata og hennes kolleger gikk fra å være prostituerte eller gatepiker, til å bli horer? Svaret er like forstemmende som det er åpenbart og skamfullt: Da de skiftet farge». (Engelien & Eriksen, 2014, p. 290)

⁶² Et velkjent eksempel blant norsklærere er fra 2001, da Kjartan Fløgstad's tekst «Ikkje Amerika, men Amerika», ble brukt som eksamen i norsk hovedmål. Tre ganger så mange av elevene som vanlig strøk fordi de ikke forsto at teksten var ironisk, til tross for at argumentene i Fløgstad's tekst i høyeste grad var satt på spissen: <https://www.nrk.no/norge/ingen-nade-for-ironigenerasjonen-1.502229> lastet ned 10.5.18

Denne teksten åpner for muligheten til å reflektere over og diskutere både rasisme, misogyni og homofobi, men oppgavene fokuserer i stedet bare på leseforståelse og språk. Den homonegative signaleffekten er tydelig her, men den tas ikke opp til debatt fordi fokuset er på prostitusjon. På denne måten ligger det implisitt hva som er viktig å diskutere og kritisere, og hva som er akseptabelt.

6.1.3.2 Bøker for studiespesialiserende

I ST-bøkene er alle saktekstene der LHBTQ-tematikk er tatt opp, eksempler på selvframstilling. Med det mener jeg at når åpent skeive forfattere tematiserer seg selv, sitt liv og sin egen seksualitet, kan vi regne tekstene som selvframstillende. Det blir spesielt interessant å se på disse tekstenes innhold for å se om det er andre temaer som kommer frem enn i de andre tekstene der temaet er eksplisitt. Tekstene som er inkludert er Linda Eides «Motto om homo», Christine Kohts «Ordnete forhold»⁶³, og Erling Laes «Kvardagsfordommar»⁶⁴. Alle tekstene er hentet fra *Intertekst 1*. I tillegg til disse er det to ytterligere tekster der kjønn og seksualitet er tematisert som er behandlet under selvframstilling: Olav Brostrup Müllers tekst «På vinnerlaget» som tematiserer hvordan det er å leve som hvit heterofil mann, og «Ordet som alltid glepp» av Kristin Fridtun, der hen tematiserer seg selv som transperson⁶⁵.

6.1.3.2.1 Linda Eide «Motto om homo»

Teksten tar form av en gjengivelse av en telefonsamtale mellom Linda og moren (Motto). Teksten innledes med en forfatteromtale av Linda Eide, der det dog ikke nevnes at hun er gift med en kvinne, og en førlesningsoppgave som lyder: (...)Har du og besteforeldra dine likt syn på kjærleik og samliv?» (Garthus, et al., 2013, p. 376). Fokuset er altså på forskjellen på synet på LHBTQ i forrige generasjon og nå. Linda og Motto tilhører hver sin generasjon, og førlesningsoppgaven gir leseren forventninger om at Motto sitt syn på LHBTQ-spørsmål vil speile dette. Men Motto snakker i stedet om hvordan homofile kjærlighetsrelasjoner ikke var noe hun kunne forestille seg da hun var ung, og ikke noe hun hadde fordommer mot. Hun sier sågar at hun tror hun ville greidd oppdragerrollen (av Linda og brødrene) bedre sammen med en dame enn med en mann. Selv om hun legger til: «(...)men det må du ikkje skriva». (Garthus, et al., 2013, p. 377).

⁶³ Det er flere tekster av Koht og Eide i utvalget mitt, men disse tekstene omhandler ikke LHBTQ-tematikk, og jeg har derfor valgt å utelate dem.

⁶⁴ Samme tekst er gjengitt med tittelen «Fordommar og kvardagsliv», da dette var originaltittelen.

⁶⁵ Alle tekstene er gjengitt i appendiks.

Oppgavene til teksten lyder:

1. Korleis har «motto» sitt syn på homofili endra seg gjennom åra?
2. Kva kjenneteiknar språket i denne teksten? Kva for effekt har språkbruken?
3. Diskuter: Er «motto» sitt syn representativt for hennar generasjon?
4. Diskuter: Fins det fenomen i dag som er like tabu som homofili var for førti år sidan?
(Garthus, et al., 2013, p. 378)

De to første oppgavene er direkte knyttet til teksten, elevene skal først mene noe i de to siste. I den tredje skal elevene knytte Motto i teksten til hennes jevnaldrende, og i den fjerde skal elevene reflektere over fenomenet tabuer. Oppgave 3 legger muligens opp til at Motto ikke er typisk for sin generasjon, men det vil være individuelt hva elevene vil tenke om dette. De skal uansett ikke mene noe om LHBTQ-personer eller om noe er rett eller galt, naturlig eller unaturlig; det er innholdet i teksten de skal vurdere. I oppgave 4 fremstilles homofili som om det er et historisk tabu, med implisitte føringer om at det ikke er slik i dag. Denne oppgaven fungerer som et springbrett for å se på hvordan tabuer endrer seg i samfunnet over tid.

Denne teksten befinner seg under saktekster i boken, og elevene kan dermed anta at samtalen gjengitt i teksten er mellom den «virkelige»⁶⁶ Linda og hennes mor, og at samtalen dem imellom har funnet sted omtrent slik den er gjengitt. Det er imidlertid et stykke tilleggsinformasjon vi ikke automatisk kan gå ut fra at elevene har som del av sin forforståelse. Linda Eide er gift med en kvinne. Men siden dette ikke kommer frem i forfatterromtalen, så blir ikke dette del av bakgrunnskunnskapen elevene har med seg inn i lesningen av teksten. Det er med stor sannsynlighet allmennkunnskap for voksne NRK-seere, og Eide selv omtaler dette som «ei saksopplysning på linje med andre delar av ein person.»⁶⁷. Men mange elever kjenner nok ikke til Eide. Så da Linda spør Motto: «Tenkte du nokon gong tanken då du var gravid, at du kunne ha eit homofilt barn?», så vet ikke elevene at hun selv er det homofile barnet det ikke falt Motto inn at hun ventet. Det fins derfor en dimensjon av teksten ikke alle elevene har tilgang til. Å utelate dette får dermed direkte følger for elevenes lesning av teksten. *Intertekst 1* fremstår som en bok der forfatterne har hatt et bevisst forhold til LHBTQ-tematikk ved at de bl.a. har inkludert flere tekster av skeive forfattere. Jeg kan ikke spekulere i årsaken til at Eides legning ikke er nevnt her, men utelatelsen er ikke bagatellmessig, fordi elevenes lesning av teksten blir påvirket. Og dersom leseren vet at Eide er gift med en kvinne, fremstår utelatelsen som en fortielse. Denne i utgangspunktet LHBTQ-

⁶⁶ Jeg går ikke nærmere inn på problematikken omkring forfatterinstans i denne oppgaven.

⁶⁷ «Det er ei saksopplysning kven kjærasten min er» sa Eide i en debatt arrangert av Arbeiderpartiets homonettverk i januar 2007. <https://www.gaysir.no/artikkel.cfm?cid=11991> lastet ned 5.2.2018.

Rette lærebøker?

positive teksten mister litt av sitt positive potensiale ved at Eides legning ikke blir gjort kjent for elevene.

6.1.3.2.2 Erling Lae: «Kvardagsfordommar»⁶⁸

I samme bok, *Intertekst 1*, finner vi teksten «Kvardagsfordommar» av Erling Lae. Denne teksten handler om hvordan stortingspolitikeren Erling Lae, gift med en mannlig prest, møter andres, men også sine egne fordommer i sitt virke som skeiv politiker. Tekstens slutt overrasker ved at også Laes fordommer som skeiv mann blir konfrontert:

(...)Ein gong for ein del år sidan drog eg ned til aldersheimen for å helse på ei gamal kjenning som runda hundreåret. - Det er nok best eg kjem åleine, tenkte eg ved meg sjølv. Eg banka på døra, vart ynskt inn, og velkomen skulle eg vera.- Nei, men kjem du åleine, då, sa ho.- Ja. Eg gjer då det.- Kofør har du 'kji tikji mæ deg prest'n'? E trudde e skulde få helse på venen din, e, sa ho. Då var det eg som vart raud i kinna, skrapte med foten og ikkje visste kva eg skulle svara. Då eg drog, var eg litt klokare enn då eg kom. Eg hadde fått tørka bort nokre fordommar om eldre folk.
(Garthus, et al., 2013, p. 380)

Som jeg har vist i forbindelse med Zieners og Eides tekster, tillegges ofte eldre mennesker homonegative holdninger. Denne teksten viser at Lae også hadde denne fordommen om eldre, og fant det best å komme alene. Men han ble overrasket av åpenheten på aldershjemmet, og fikk samtidig justert sine egne fordommer. Teksten er således et godt eksempel på hvordan møter mellom mennesker kan avkrefte forutinntatte forestillinger.

Oppgavene lyder:

1. Finn eksempel på fordommar som kjem til uttrykk i artikkelen.
2. Gjer kort greie for hovudsynspunktet i teksten.
3. Korleis argumenterer Erling Lae for synet sitt?
4. Kva tankar gjer du deg etter å ha lese teksten til Lae?
5. Skriv ei novelle eller eit dikt om fordommar. Bruk sidemålet ditt.

Igjen er det tekstens tema og argumentasjon elevene skal konsentrere seg om, de skal ikke ta stilling til Lae sin legning utover at det er dette som er bakgrunnen for fordommene han både møter og har selv. I oppgavene til «Kvardagsfordommar» skal elevene først og fremst kjenne igjen argumentasjon, ikke argumentere selv. «Kvardagsfordommar» brukes også i ST-boken *Panorama 1*, der etterfulgt av liknende, tekstorienterte oppgaver. (Røskeland, et al., 2013, p. 409). Oppgavene som går på å gjenkjenne argumentasjonen dekker til dels de samme kompetansemålene som når elevene selv skal argumentere, men en unngår at argumentasjonen blir «sugd fra eget bryst». Siden Laes tekst er en positiv representasjon av livet som skeiv, og fokuset i teksten er sentrert omkring det faktum at alle mennesker har fordommer, sementerer den ikke negative forestillinger omkring LHBTQ-befolkningen.

⁶⁸ Gjengitt i appendiks

I *Intertekst 1* er for øvrig «Kvardagsfordommar» brukt som eksempeltekst i gjennomgangen av sakprosaanalyse over 10 sider. Komposisjon, argumentasjon og språk analyseres grundig, og analysen innledes med et bilde fra Pride-paraden i Oslo med Lae og ektemannen Jens Torstein Olsen (Garthus, et al., 2013, pp. 183-193). Dette er etter min mening forbilledlig bruk av en tekst som ikke problematiserer legning, men fokuserer på fordommer. Laes tekst er positiv og mangfoldig, og lærebokforfatterens valg om å bruke denne som eksempel, er oppløftende, og unikt i mitt utvalg.

6.1.3.2.3 Christine Koht: «Ordnete forhold»

Christine Kohts tekst, «Ordnete forhold», sto på trykk i A-magasinet i 2008 og er et humoristisk innlegg for å støtte arrangerte ekteskap. For å illustrere ordningens fortreffelighet, forteller hun i teksten om hvordan hun møtte sin kjæreste, Pernille, som hun «lever lykkelig på tyvende året» med. Dette er en humoristisk og ironisk tekst, og Koht inviterer leseren inn i ironien.

Den gangen, i forrige årtusen, var det lite utvalg av lesbiske som passet min type. I alle fall virket det sånn på meg da jeg skrekkslagen bega meg ut på det skumleste jeg noensinne har prøvd: å sjekke damer på lesbsteder.

De nifse dørvaktene – hjelp, er det en mann eller en dame? Flokkene av breiale damer med hockeysveis, rosa slips eller tversover. Boblejakk med oppbrettede ermer innendørs. Øl, øl og mer øl. Slåsskamper ved biljardbordet: «Ikke rør dama mi!»

En gang ble døøren sparket inn mens jeg var på toalettet. Var det virkelig her jeg skulle finne drømmekvinnen? Nei, vel?

(Garthus, et al., 2013, p. 381)

Dette er også en saktekst, og elevene kan gå ut fra at dette er Christine Koht sine faktiske erfaringer. Hun påpeker også at dette er «i forrige årtusen». Og for dem som var del av det skeive miljøet i forrige årtusen, er humoren gjenkjennelig. Men selv om bildet er humoristisk, er det et negativt bilde av lesbemiljøet som males. For den voksne leser er det opplagt at dette er ironisk, men det ligger likevel noe nedlatende her. Det kan diskuteres om stereotypene som beskrives her er i meste laget å presentere for uerfarne elever.

Dersom en bruker Cart og Jenkins' klassifikasjonssystem på denne teksten, befinner den seg i skjæringspunktet mellom HV og GA. Det er en HV tekst i den forstand at den skildrer miljøet på utestedet på en negativ måte, men Christine selv fremstiller seg som en som helst vil være del av majoriteten. Hun er i denne teksten altså en GA-karakter, en hvis eneste forskjell fra storsamfunnet er legningen⁶⁹. Denne måten å være skeiv på er i teksten implisitt bedre enn å være del av subkulturen skildret på utestedet. I sitt humoristiske

⁶⁹ Kjenner man til den virkelige Christine Koht slik hun fremstår i media, er hun alt annet enn en GA-karakter. Men i denne oppgaven er det Christine slik hun opptrer i teksten, som diskuteres.

Rette lærebøker?

skråblikk på arrangerte ekteskap, kan denne teksten leses som om at det er et a-lag og et b-lag av skeive, og det gjelder å tilhøre a-laget, altså dem som ikke gjør så mye ut av seg, men finner en partner og lever «vanlige», dvs. heteronormative liv, utenfor det skeives miljøets kaos.

6.1.3.2.4 Olav Brostrup Müller: «På vinnerlaget»

Dette kåseriet, gjengitt i *Intertekst 2*, er en selvframstilling av en heterofil, hvit mann, der han reflekterer over hvorfor han som heterofil, hvit mann ikke holdes ansvarlig for andre heterofile, hvite menns handlinger eller stadig må forklare hvordan det er å tilhøre et kjønn og handle på visse måter fordi han er det kjønnnet han er. Motsetningen han trekker frem, er hvordan kvinner må svare på hvordan det er å være kvinne (ikke individ), muslimer må svare for andre muslimers (og islamisters) handlinger, og skeive må komme ut:

At jeg er hetero i tillegg, gjør at jeg aldri trenger å forklare folk hvordan det føles å oppdage at man liker damer, eller når jeg fant det ut, eller om jeg er redd for at kollegene skal finne det ut. Å være hvit og heterofil mann er det nærmeste plante- og dyreriket kommer til en betalt ferie.
(Eide, et al., 2014, p. 327)

Denne teksten er majoritetens selvironiske blikk på minoriteten, og dens underliggjørende grep gjør at leseren kan se verden på nytt. Denne teksten viser ikke frem legning eller kjønn, i stedet er det ubalansen i maktforhold mellom minoritet og majoritet som tematiseres.

Leserens forventingshorisont blir også brutt her: forventningen til en tekst skrevet av en tilhørende majoriteten, er at den skal forsvare majoritetens privilegier eller anklage minoritetene for «urimelige» krav. Teksten har dermed et overraskelsesmoment og skaper begeistring hos leseren.

Oppgavene lyder:

1. Hvilke holdninger eller verdisystemer kritiseres i denne teksten? Er disse holdningene utbredt i Norge i dag, og er en slik kritikk viktig?
2. Formuler hovedsynspunktet til Müller med 2-4 setninger.
3. Pek på noen viktige språklige virkemidler i denne teksten. Hvilken effekt har de?
4. Hvilke retoriske appellformer er mest fremtredende i teksten? Vis med eksempler.
(Eide, et al., 2014, p. 328)

I oppgave 1 skal elevene trekke ut kritikken av verdisystemer i teksten. Deretter skal de reflektere omkring om holdningene fins i samfunnet i dag og om kritikken er viktig. I tillegg skal de i oppgave 2 formulere hovedsynspunktene. Disse oppgavene er gode for å skape debatt og oppfordrer til refleksjon. Müllers etos som hvit, heterofil mann er også interessant, fordi (som han selv antyder), vil han i kraft av dette nyte stor troverdighet blant leserne. Denne teksten har utmerket didaktisk potensiale som vindu ved at vi får ta del i maskulinitetens privilegium, og som speil ved at elever kan se seg selv og beskrevet og

Rette lærebøker?

harselert med. Den heterofile guttens privilegier over den heterofile jenta, er påtakelig. Denne teksten gir mulighet til å reflektere over dette, men oppgavene er rent tekstorienterte, med unntak av oppgave 1. Denne oppgaven har potensiale til å romme gode diskusjoner og refleksjon. Mangfoldet er således godt ivaretatt både i teksten og i oppgavene.

6.1.3.2.5 Kristin Fridtun: Ordet som alltid glepp

Denne teksten er skrevet av Kristin Fridtun, som definerer seg som transperson og foretrekker å bli omtalt med pronomenet «hen». Dette opplyses det om i forfatterportrettet (Fodstad, et al., 2016, p. 528). Teksten omhandler Fridtuns vanskeligheter med begrensingene hen opplevde pga. ordet «kjønn» i barne- og ungdomsårene, og hvordan hen til slutt forsoner seg med at ordet viser seg å ikke være så rigid som det oppfattes i dag, dersom en undersøker etymologien. På samme måte som Brostrup Müllers tekst er dette en tekst som forstyrrer og utfordrer heteronormativiteten, men i Fridtuns tekst gjøres dette ved å vise heteronormativitetens og språkets begrensninger sett gjennom øynene til en som ikke lar seg plassere ved hjelp av disse kategoriene. Denne teksten er også hensiktsmessig å bruke som speil og vindu for leserne, men oppgavene er ikke spesielt egnet for denne type refleksjon. De lyder:

1. Lag ei kort oversikt over kva typar faktakunnskap lesaren sit igjen med etter å ha lese denne teksten.
2. Kva har lesaren fått vite om forfattern sine egne opplevingar og følelsar?
3. Reflekter over korleis fakta og personlege opplevingar fungerer saman i teksten.
(Fodstad, et al., 2016, p. 532)

Teksten formidler en hel del faktakunnskap om Ivar Aasen og språkhistorie som elevene skal lære, men disse oppgavene omgår et av hovedpoengene, altså hvordan språket i seg selv har makt til å begrense og undertrykke individer, dersom man ikke også ser på det som en bevegelig størrelse. I tillegg til disse oppgavene, innledes teksten av en førlesningsoppgave som lyder: «Kor mykje av personlegdommen din er prega av kva kjønn du har?» (Fodstad, et al., 2016, p. 529). Denne oppgaven er egnet til refleksjon og diskusjon omkring emnet, men jeg mener likevel at disse oppgavene ikke tilstrekkelig utnytter læringspotensialet i Fridtuns tekst.

For å oppsummere, kan en ut fra disse funnene se en tydelig forskjell på yrkesfagbøkene og ST-bøkene med tanke på LHBTQ eksplisitt i saktekster. I yrkesfagkorpuset er det kun én aktuell saktekst, «H-ordet». I denne teksten er homonegative skjellsord og fordomsfulle karakteristikk dominerende, fordi et eventuelt ironisk grep ikke er tydelig nok til at elever flest vil kunne gjenkjenne det. Dette til tross for at dens overordnede tematikk er negative konnotasjoner og rasisme. I bøkene for

studiespesialiserende er det derimot flere aktuelle tekster, og alle er selvframstillinger. Elevene får riktignok ikke innsyn i at «Motto om homo» er selvframstilling, men selvframstillingsaspektet er tydelig både i Laes og Kohts tekster. Laes tekst omhandler fordommer (både egne og andres), og er, sammen med Brostrup Müllers og Fridtuns tekster, godt egnet til å tematisere ulike former for mangfold, men også fordommer og samfunnets disiplinerende mekanismer ovenfor dem som skiller seg fra normen. Kohts tekst ironiserer over det lesbiske miljøet slik hun opplevde det «i forrige årtusen», og selv om historien er satt på spissen, viderefører den et stereotyp bilde av skeive kvinner. Disse saktekstene er spesielt viktige fordi de gjennom forfatternes etos og sjangerkonvensjoner fremstår som «sanne».

For å oppsummere funnene av saktekster i ST- og YF-korpuset, er det store forskjeller her. Den eneste sakteksten i YF-bøkene uttrykker homonegativitet som ikke blir kommentert i oppgavene, og utgjør derfor en mulig kilde til mikroagresjon. ST-korpusets saktekster med skeiv tematikk, er utelukkende selvframstillinger, selv om elevene ikke nødvendigvis har innsikt i dette, for eksempel hos Eide. Disse tekstene representerer varierte skeive stemmer som tematiserer skeivhet fra ulike synsvinkler og gjennom ulike sjangre. Selv om framstillingene ikke utelukkende er positive, for eksempel Kohts ironiske skildringer av lesbemiljøet på 80-tallet, er disse tekstene gode eksempel på hvordan mangfoldets mulighet kommer til orde, og på hvordan tekster som inkluderer minoriteter, også kan romme systemkritiske diskusjoner. Denne muligheten bør imidlertid i større grad utnyttes i oppgavene.

6.2 Styrte lesninger

(...) den viktigste ingrediensen i all læring er å bli rykka ut av sin vanlige tenkemåte. (...) Se nå til å få vipet de litt av pinnen da, alle disse elevene!» Laila Aase, gjengitt i *Norsklæreren* (Solbu, 2018, p. 11)

I forrige kapittel gjennomgikk jeg tekstene der skeive karakterer er eksplisitt til stede. Men lærebøkene har også tekster som er åpne, dvs. at en ikke kan avgjøre hvilket kjønn «jeget», «duet» eller begge har. Disse tekstene er i utgangpunktet åpne for skeive *tolkninger*, selv om skeiv tematikk ikke er eksplisitt i tekstene. I tråd med Iseres resepsjonsteori, er slike teksters tomme rom åpne i møte med leseren. Men, slik jeg skal vise i dette kapitlet, forblir ikke disse tekstene åpne for tolkning når de opptrer i lærebøkene. De «styres» eller «låses» til en heterofil tolkning hovedsakelig gjennom to ulike grep, og dermed reduseres tekstenes iboende muligheter for mangfold. Min erfaring gjennom mange år i klasserommet er at elevenes tolkningskompetanse ikke er utviklet nok til å se forbi slike føringer; de aksepterer dem

umiddelbart som gyldige. Ukjønnete par i tekster vil dermed *bli lest* av elevene som heterofile, hvis de ikke får hjelp til å se andre muligheter.

Lærebøkene styrer lesningene hovedsakelig gjennom to grep; *kjønning*⁷⁰ i oppgaver og styring gjennom forfatterportretter. I denne delen av empirigjennomgangen skal jeg vise hvordan disse paratekstene på denne måten virker mot sin hensikt ved at de, heller enn å bidra til elevenes leseforståelse, begrenser deres opplevelse av teksten. Paratekstene er i disse tilfellene heteronormative i sitt vesen, ved at de legger føringer for at tekstene skal leses som om en heterofil parkonstellasjon er den eneste mulige.

6.2.1 Kjønning

Med «kjønning» mener jeg på ulike måter å gi kjønn til en teksts stemmer og/eller karakterer som det ikke er belegg for i teksten i seg selv. Ved å kjønne tekstens stemmer styres eller «lukkes» lesningen for kjønnskonstellasjoner eller tolkningsmuligheter som er iboende i teksten.

6.2.1.1 Kjønning i yrkesfagbøker

Det er bare ett eksempel på kjønning som påvirker hvordan man leser kjærlighetsrelasjonen i teksten i yrkesfagbøkene, og det ser vi i novellen «Jeg elsker deg» av Morten Sangvik i *Norsk for yrkesfag 1*.

6.2.1.1.1 Morten Sangvik: «Jeg elsker deg»

I denne teksten⁷¹ er hovedpersonen uten angitt kjønn, men kjæresten er en kvinne. Novellen begynner in medias res i et tomt rom der hovedpersonen befinner seg sammen med kjæresten sin idet hen setter et skudd heroin. Novellen foregår da hovedpersonen står ved et metaforisk veiskille: å følge rusen, eller å bygge et liv med kjæresten. Hen velger rusen, og den forgråtte kjæresten forlater rommet. Etter teksten presenteres oppgavene, bl.a. denne:

4. Nedenfor finner du seks setninger vi har klippet fra skriftlige arbeider der elever gir uttrykk for hva de synes om denne novellen. Nå er det din tur til å skrive om din oppfatning av teksten (...). Du kan gjerne ta utgangspunkt i det andre elever har skrevet:
 - Vi trenger denne typen litteratur, selv om det er noe fælt forfatteren skriver om.
 - Jeg blir bare deprimert av å lese sånne tekster.
 - Novellen gir meg mer forståelse for rusens makt.
 - Jeg synes synd på hovedpersonen i novellen.
 - Hovedpersonen har bare seg selv å takke for situasjonen **han** er i.
 - Jeg tror ikke jenta i novellen er til stede i rommet.

⁷⁰ Overraskende ofte settes det i oppgavene likhetstegn mellom forfatterens kjønn og det lyriske jegets kjønn. Dette gjøres i mye større utstrekning enn det er plass til å behandle her, så jeg har bare tatt med de tilfellene der denne type kjønning påvirker hvordan man leser en kjærlighetsrelasjon i teksten.

⁷¹ Gjengitt i appendiks.

Rette lærebøker?

(Gitmark, et al., 2013, p. 167) (min utheving).

I oppgave 4 kjønnens hovedpersonen gjennom gjengivelsen av andre elevers lesning av teksten. Som skeiv leser selv ser jeg at hovedpersonen like godt kunne vært en kvinne som en mann, men dette blir så godt som umulig for elevene å se dersom ikke læreren påpeker at teksten i seg selv ikke angir jegets kjønn. Heteronormativitet befestes, og elevene blir ikke utfordret i sine tenkemåter. Det åpne rommet som i utgangspunktet ligger i teksten, blir mindre åpent ved at lesningen styres til en han/hun-konstellasjon. Tekstens mening skapes da ikke lenger bare i møtet mellom tekst og leser, men filtreres på denne måten gjennom lærebokens føringer.

6.2.1.2 Kjønnning i bøker for studiespesialiserende

I ST-bøkene er det flere forekomster av denne type kjønnning enn i YF-bøkene, men eksemplene skiller seg ikke nevneverdig ut fra eksemplet i yrkesfagboken fordi kjønnningen skjer på liknende måte.

6.2.1.2.1 Hal Sirowitz: «Kjærest på middagsbesøk»

Hun er veldig pen, sa Mor,
men hun kommer til å forlate deg.
Hun snakket om fremtiden uten at
du var med i den, så jeg spurte henne
om den en gang til, i tilfelle hun
hadde gjort en feil, og glemt deg,
men du var ikke med i den andre versjonen
heller.

Hun snakket om å reise bort for å gå
på skole, og da jeg spurte hva hun tenkte
å ta med seg, snakket hun om kåpen sin,
om støvlettene, men du ble aldri nevnt.
Hun sier at hun liker deg veldig godt, men
det sier folk om kjæledyr de har tenkt å kvitte seg med.
(Dahl, et al., 2013, p. 351)

I dette diktet snakker moren til et du, altså det lyriske jeget, men det lyriske jegets kjønn er ikke angitt. Det er altså helt legitimt å lese dette diktet som at mor som snakker advarende til datteren sin.

Diktet etterfølges av tre oppgaver, og du-et kjønnnes i to av dem:

- a) Hvilke kommentarer har moren til **sønnens** kjæresteforhold?
 - b) Hva forteller diktet om morens holdning til **gutten**? Er hun en snill og forståelsesfull mor, eller er hun «bedrevitende» og grusom? (...)
- (Dahl, et al., 2013, p. 351) (min utheving)

Rette lærebøker?

I oppgavene «lukkes» muligheten for å lese det lyriske jeget som noe annet enn en sønn. Oppgavene tar det for gitt at forholdet mellom jeget og kjæresten er heterofilt, og er på denne måten et eksempel på heteronormativitet, altså antakelsen om at dersom noe annet ikke er sagt, så er det selvsagt at alle forhold er heterofile. Diktets oppgaver befester det heterofile som det eneste normale, og alle andre muligheter som lå i diktet, blir umulige.

6.2.1.2.2 Herman Wildenvey: “Selma”

Og det er liten Selma,
hun er ærlig verd en sang.
Det er henne som jeg elsker,
det er Selma denne gang!
(...)
(Dahl, et al., 2015, p. 382)

I diktet er det et lyrisk jeg som hyller Selma, en kvinne. Men det lyriske jegets kjønn er ikke angitt, og det er åpent for flere lesninger. Oppgavene til dette diktet er sammenlikningsoppgaver. Elevene skal sammenlikne «Selma» med «Tankar på Heimvegen» av Jakob Sande. I Sandes dikt er det et mannlig lyrisk jeg og et kvinnelig du, så diktet åpner ikke for flere lesninger. Sammenlikningsoppgavene lyder:

- Sammenlikn to dikt om kjærlighet (...), «Selma» (...) og «Tankar på heimvegen» (...).
- Hva slags forhold er det /har det vært mellom **mennene og kvinnene**, slik det skildres i de to tekstene?
 - I begge diktene finner vi et lyrisk jeg. Hvilke likheter og hvilke forskjeller er det mellom tankene de to lyriske jeg har om kvinner og om kjærlighet? (...)
- (Dahl, et al., 2015, p. 405) (min utheving)

Oppgavene kjønner det lyriske jeget i «Selma» i oppgave a, og låser altså det videre arbeidet med tekstene. Oppgave b er en interessant kontrast, fordi formuleringen «de to lyriske jeg» er i utgangpunktet åpen for at det lyriske jeget i «Selma» ikke er en mann, men oppgave 1 har allerede lukket den muligheten. Denne sammenlikningsoppgaven hadde hatt mer didaktisk og pedagogisk potensial dersom den hadde åpnet opp for refleksjon omkring muligheten for at kjønnnet på de lyriske jeg var ulike i de to diktene, men den muligheten benyttes ikke her⁷².

6.2.1.2.3 Frode Grytten: “Togsong”

«Togsong»⁷³ er gjengitt både i *Intertekst 1* og i *Panorama 2*. Handlingen (se appendiks) i novellen består i at et jeg sitter på et tog som er kommet frem til stasjonen der duet bor. Jeget velger å ikke gå av toget, og forholdet er over. I *Panorama 2* etterfølges novellen av nøytrale

⁷² *Selma* er fra 1907, og jeg er klar over at mange vil være uenige med denne queerlesningen av diktet. Likevel rommer diktet denne muligheten. Jeg mener ikke at min tolkning skal erstatte andre tolkninger; mitt syn er tvert imot at slike åpne dikt bør forbli åpne.

⁷³ Gjengitt i appendiks.

Rette lærebøker?

oppgaver, men sammen med oppgavene står det en henvisning til flere oppgaver og en omtale. Disse opptrer under temaet «Tolkningsprosessen – inn i teksten, et kapittel der elevene skal lære å tolke litteratur. «Togsong» brukes her som tolkningseksempel, og i denne forbindelse låses teksten til å handle om en heterofil parkonstellasjon:

Novellen «Togsong» av Frode Grytten (...) er ikke svært lang, men den kan tjene som et eksempel. Et sammendrag kan være så kort som dette: «**En mann sitter på toget og lur på om han skal gå av på stasjonen der en kvinne bor**, men han gjør det ikke.». (...) Et nærliggende spørsmål er: Hvorfor går ikke **mannen** av på stasjonen? (...) Det er ikke tvil om at dette er en novelle om kjærlighet, eller om et kjærlighetsforhold som kanskje tar slutt. (...).
(Røskeland, et al., 2014, p. 137) (min utheving)

Det som presenteres her, er én mulig tolkning av parforholdet i novellen. Novellen opererer bare med «eg» og «du», og der er dermed mulig å lese parforholdet som ikke-heterofilt. Men dette sammendraget låser tolkningen, og det blir umulig for elevene å lese tekstens jeg og du som noe annet enn en mann og en kvinne.

En annen oppgave om «Togsong» i samme bok er en aktiv leseoppgave der elevene skal stoppe halvveis inn i teksten for å beskrive setting og karakterer. Deretter skal de sjekke i hvilken grad tolkningene deres har dekning i teksten:

(...)Gå sammen to og to. (...) Stopp når dere har lest halve teksten.
Elev 1 beskriver hvordan hun tenker seg det ser ut et sted der handlingen foregår. Beskriv så nøyaktig som mulig farger, rom eller landskap, gjenstander, bygninger osv. Elev 2 beskriver hvordan han ser for seg en eller to personer som er med. Bruk ikke mer enn et par minutter hver. Under beskrivelsen er ingenting rett eller galt. Dere skal bare beskrive det dere ser for dere. Diskuter om dere ser for dere det samme. **Vurder til slutt om beskrivelsene har belegg i teksten.**
(Røskeland, et al., 2014, p. 214) (min utheving)

Her trenes elevene i å sjekke tolkningene sine i forhold til hva det er belegg for i teksten. Det hadde vært et godt pedagogisk grep om læreboken her synliggjorde muligheten av alternative tolkninger, for eksempel en skeiv parrelasjon, fordi det er dekning for dette i teksten ved at det bare brukes «eg» og «du». I stedet har læreboken allerede låst tolkingen mot heterofil kjærlighet. Ved å usynliggjøre andre lesninger i læreboken, usynliggjøres disse lesningene også for elevene, og dermed forspilles en gylden mulighet for elevene til å utfordre vante tenkemåter. Når boken likevel legger vekt på at tolkninger skal ha dekning i teksten, er det påfallende at den ikke åpner for at novellen kan omhandle et ikke-heterofilt par.

Teksten brukes også i *Intertekst 1*, og også her kjønnnes jeget i oppgavene: «(...) Korleis tolkar du siste del, når **han** «tar inn alt»? (Garthus, et al., 2013, p. 311). Ingen av bøkene unngår således denne «kjønningsfellen», og det blir opp til læreren å hjelpe elevene til å se forbi han/hun-tolkningen.

Som kontrast til denne kjønningen, vil jeg bruke et eksempel fra *Moment 2* sin gjengivelse av rapperen OnkIP's sangtekst «Styggen på ryggen». (Fodstad, et al., 2015, pp. 425-427). Denne teksten handler om angsten, dvs. styggen på ryggen, som ødelegger jegerpersonens liv og selvtilitt. I en av verselinjene tituleres OnkIP direkte: «OnkIP, du kommer ikke herfra i live» (p. 426). Det mest interessante med gjengivelsen av denne teksten, er oppgavene: En av dem lyder: «Lag en (...)liste over hvordan det lyriske jeget («jeg») har det og hva **han eller hun** gjør.» (p. 427). Her åpnes det altså for at det lyriske jeget kan være en «hun», selv om OnkIP nevnes spesifikt i sangen, og gjengivelsen innledes med å informere elevene om at OnkIP er Pål Tøyen (p. 425). Sett i forhold til resten av funnene som angår kjønning i korpuset mitt, er det nesten påfallende at oppgavene her åpner for at det lyriske jeg kan være en hun, siden det er mer enn nok føringer for at det lyriske jeg er mannlig. Denne teksten handler imidlertid ikke om kjærlighet, og det er ingen «du»⁷⁴ jeget skal forholde seg til. Dermed vil ikke muligheten for at jeget kan være kvinnelig, gjøre at teksten kan leses skeivt. En kan spekulere i om det dermed er lettere å åpne for at jeget kan ha begge kjønn⁷⁵. Denne teksten uansett et eksempel på at det ikke utelukkende er slik at det lyriske jeget tillegges forfatterens kjønn i norsklærebøkene. Den gjennomgående tendensen i mine funn er likevel at «jeg» og «du» styres mot en heterofil konstellasjon når teksten inneholder en kjærlighetsrelasjon. Denne gjengivelsen av «Styggen på ryggen» viser likevel at det er mulig å «tenke utenfor boksen» i utformingen av oppgavene.

For å oppsummere, blir disse åpne tekstene med et «jeg» og et «du» låst til en tolkning der heterofile par er det eneste mulige. Dette forekommer både i YF-bøker og ST-bøker. Det skal avansert lesekompetanse til for å være i stand til å se forbi dette, og heteronormativiteten befestes. Dersom oppgavene hadde pekt på muligheten for skeive lesninger her, kunne slike tekster vært gode pedagogiske verktøy for å synliggjøre at heteronormen er en konstruksjon, og at dersom en lærer seg å gjenkjenne dens tilstedeværelse, er det mulig å se forbi den. Men dersom den ikke utfordres i lærebøkene, blir den forsterket.

6.2.2 Styring gjennom forfatterpresentasjoner

A few colleagues have reacted dismissively to what they call «fishing for extraneous debris» in literature. My response: what the narrow eye views as “debris” is in fact central to many human lives. I challenge these colleagues to broaden their vision to include others beside themselves (...) (Greenbaum, 1994, p. 72).

⁷⁴ Riktignok nevnes en «hun» helt i begynnelsen av sangen «Hun ska'kke se meg når jeg er nedfor/Alle gardiner er der for å bli trekt for (...)» (Fodstad, et al., 2015, p. 425). Men dette «hun» er såpass perifert og tvetydig at jeg ikke regner det som en signifikant andre, selv om det kan tolkes slik.

⁷⁵ Dette understøttes av flere funn i utvalget mitt; «Styggen på ryggen» er bare ett eksempel.

Rette lærebøker?

I lærebøkernes tekstsamling møter elevene tekster skrevet av mange ulike forfattere fra ulike litteraturhistoriske perioder. For at elevene skal få innsikt i forfatterne og deres diktning, innledes de gjengitte tekstene ofte med forfatterportretter som vanligvis inneholder en kort biografi over forfatternes liv, i tillegg til noen setninger om diktningen deres. Disse få linjene skal hjelpe elevene til å kontekstualisere tekstene de skal lese.

Noen ganger omtales og gjengis også tekstene og forfatterskapene utenfor tekstsamlingene, i læreboktekster som skal formidle kunnskap om en viss litteraturhistorisk periode eller et forfatterskap. I slike læreboktekster presenteres ofte implisitte lesninger av tekstene og forfatterskapet⁷⁶. Disse lesningene er ment å gi elevene innfallsvinkler og fortolkningsnøkler til forfatterskapet, men like ofte fungerer de mot sin hensikt, og blir begrensninger for det mulige mangfoldet tekstene rommer.

6.2.2.1 Yrkesfagbøker

6.2.2.1.1 Inger Hagerup: «To tunger»

Det første eksemplet, fra *Dialog 2*, er i forfatteromtalen av Inger Hagerup i forbindelse med gjennomgangen av diktet «To tunger». Her lyder innledningen: «(...)Et viktig tema i forfatterskapet hennes er **forholdet mellom mann og kvinne**, som både er preget av kjærlighet og hat.» (Engelien & Eriksen, 2014, p. 187) (min utheving). Deretter følger diktet:

To tunger har mitt hjerte.
To viljer har mitt sinn.
Jeg elsker deg bestandig,
og jeg blir aldri din. (...).
(Engelien & Eriksen, 2014, p. 187)

I dette diktet er det ingen kjønnede pronomen. Det er et «jeg» som taler til og om et «du».

Diktet kan leses som et kjærlighetsdikt uten at det nødvendigvis refererer til en heterofil konstellasjon. Diktets jeg og du blir allikevel kjønnet på to måter. Den første er ved å peke på at Inger Hagerups forfatterskap tematiserer kjærligheten mellom mann og kvinne slik jeg har vist over. I tillegg til dette, kjønnnes dikterjeget i omtalen av diktet tidligere i boken:

To tunger» av Inger Hagerup, er også litt mystisk. Hva mener **hun** egentlig med «elsker deg bestandig og blir aldri din»? (Engelien & Eriksen, 2014, p. 122) (min utheving).

Her ser det ut til at det lyriske jeg gjøres til en kvinne. Men man kan selvsagt lese dette som at boken omtaler *forfatteren* Hagerup sin beskrivelse i diktet, og at det derfor er naturlig å bruke kvinnelig pronomen. Denne tolkningsmuligheten forsvinner imidlertid i de tilhørende oppgavene, hvor det er helt klart at det er det lyriske jeget som kjønnnes:

⁷⁶ Se for eksempel kap. 6.3.3 om bøkernes lesninger av Hofmos diktning.

Rette lærebøker?

Hvordan uttrykker **jeg-personen** at **hun** har delte meninger om den andre?»
(Engelien & Eriksen, 2014, p. 188) (min utheving).

Her er altså jeget eksplisitt kjønnet i oppgavene, men også gjennom omtalen av diktet. Både jeget og du-et kjønnnes implisitt gjennom at den overordnede tematikken i Hagerups forfatterskap angis å være «forholdet mellom mann og kvinne». Det som i utgangspunktet er et åpent dikt, blir dermed vanskelig å lese som noe annet enn en tekst om heterofil kjærlighet. Andre muligheter blir usynlige eller ugyldiggjorte.

6.2.2.1.2 Gunnar Reiss-Andersen: «Til hjertene»

Et annet eksempel fra samme bok, er diktet «Til hjertene» av Gunnar Reiss-Andersen:

Glem aldri henne
du aldri møtte, -
som kanskje møter
deg etter døden.

Glem aldri henne
som kanskje ventet
på å få møte
deg hele livet.

(...)

(Engelien & Eriksen, 2014, p. 186)

Dette diktet rommer mange tolkningsmuligheter. Diktet taler til et «du» om et «henne», men vi vet ikke kjønnet på du-et. Dette diktet er det dermed i utgangspunktet mulig å lese åpent ved at det åpner for at det ikke bare er heterofil kjærlighet som er det eneste mulige. Men igjen lukker boken for denne muligheten i omtalen av diktet:

Til hjertene» (...) av Gunnar Reiss-Andersen er mer mystisk. Dette diktet handler om den du aldri møtte, kanskje er det idealkvinnen **han** beskriver?
(Engelien & Eriksen, 2014, p. 122) (min utheving).

Igjen kan dette leses som at boken peker på forfatter Reiss-Andersens beskrivelser i diktet. Men det er lett å oppfatte dette som kjønnning, særlig fordi det er et eksplisitt «henne» i diktet. Det skal avansert lese- og tolkningskompetanse til for å se forbi det heteronormative her. Det vil kreve en bevisst lærer, tid, og grundig arbeid med analyse. Boken gir elevene ingen hjelp til å se alternative tolkninger.

6.2.2.1.3 Halldis Moren Vesaas: «Ord over grind»

Et annet eksempel av samme type, finner man i *Dialog 1* i omtalen av Halldis Moren Vesaas som innleder diktet «Ord over grind».

Et kvinneperspektiv står sentralt i forfatterskapet. Det er ofte et lyrisk, kvinnelig «eg» som forholder seg til en annen – en (sic.) «du». På den måten kan en si **at forholdet mellom mann og kvinne** er særlig viktig i diktningen hennes.
(Engelien & Eriksen, 2013, p. 193) (min utheving).

Rette lærebøker?

Her har boken kjønnnet hele Halldis Moren Vesaas' forfatterskap ved å angi at det «ofte» er et kvinnelig lyrisk jeg i hennes tekster. Deretter knyttes dette kvinnelige jeget til et «du», og i neste setning blir dette «du»-et antydnet til å alltid være mannlig. Men diktet «Ord over grind» i seg selv er helt ukjønnnet:

Du går fram til mi inste grind,
og eg går òg fram til di.
Innanfor den er kvar av oss einsam,
og det vil vi alltid bli.
(...)
Så lenge eg veit du vil koma iblant
Som no over knastrande grus
og smile glad når du ser meg stå her,
skal eg ha ein heim i mitt hus.
(Engelien & Eriksen, 2013, p. 193)

Dette diktets «eg» og «du» er åpne med tanke på kjønn, og det er lett å identifisere seg med handlingen i diktet. Men innledningen til diktet gir sterke føringer for hvordan det skal leses, og det vil «ekskludere» skeive lesere. Igjen vil det kreve fokus fra læreren for å kunne se noe annet enn det tilsynelatende åpenbare.

I disse tre tekstene⁷⁷ er det åpenbart at det er gitt føringer for elevenes lesninger. Men argumentet for å inkludere slike forfatterportretter, er gyldige. En kan for eksempel argumentere for at det er et faktum at Inger Hagerup skriver om forholdet mellom mann og kvinne. Ser man på hele hennes diktproduksjon, finner man flere dikt som tematiserer dette. Det mest kjente og gjengitte i lærebøker, er nok «Episode». Men i dette tilfellet var det «To tunger» som var gjengitt, og der er det ikke den heterofile konstellasjonen som er den eneste mulige lesningen. I tilfeller der en slik forfatteromtale ville være oppklarende, er det ingen ting i veien for å formulere seg slik. Men i det øyeblikket den begrenser mulige lesninger, er det problematisk at den er inkludert. Jeg har fått innvendinger på dette standpunktet, der en argumenterer for at vi vet nok om disse spesifikke dikternes liv til å fastslå at en mulig sammekjønnstolkning må anses som ugyldig (og unødvendig). Men hva skal veie tyngst her? Situasjonen for skeive elever i klasserommet er at de sjelden ser seg selv, sine liv og sin kjærlighet representert på en positiv måte. Åpne dikt som dette gir alle lesere muligheten til å tolke diktet på en videre måte enn forfatteren nødvendigvis intenderte. Dersom skeive elever

⁷⁷ Yrkesfagkorpuset inneholder mange flere slike tilfeller, for eksempel i *Dialog 1* står i det i Tove Ditlevsens biografi i forbindelse med det åpne diktet «Saa tag mit hjerte»: «skrev om forholdet mellom mann og kvinne» (Engelien & Eriksen, 2013, p. 168). I *Signatur* innledes det åpne diktet «Du» av Marie Takvam med forfatterportrettet «Ho skeiv om kjærleiken mellom mann og kvinne» (Andresen, et al., 2013, pp. 249-250)

Rette lærebøker?

utelukkende skal kunne lese sin egen erfaringsverden inn i tekster skrevet av skeive forfattere til et likekjønnet «deg», er det for det første sørgelig få slike dikt i bøkene, og når de forekommer, er det faktum at de skrevet av en skeiv forfatter til et likekjønnet jeg, skjult⁷⁸, eller tematikken er trist og problematisk⁷⁹. Det er derfor desto viktigere at åpne, nøytrale tekster uten åpenbare heterofile konstellasjoner får beholde sine iboende muligheter, uten at paratekstene lukker for dette. Dette gir muligheter for queer-lesninger, og i slike lesninger er det et kreativt positivt potensiale for alle elever. Det er også problematisk her at heterokonstellasjonene er fremstilt som selvsagtheter, umulig å stille spørsmålstegn ved, og de blir dermed ekskluderende kategorier.

I ST-bøkene er det langt mindre av denne type styring gjennom forfatterportretter. Riktignok forekommer det, men ikke i forbindelse med tekster der lesningen av parkonstellasjonen påvirkes. Disse tilfellene blir derfor ikke gjennomgått nærmere.

For å oppsummere, så er det altså i yrkesfagbøkene at styring gjennom forfatterportretter dominerer. ST-bøkene har flere tekster der lesningene styres gjennom kjønning i oppgavene, men YF-korpuset består av færre bøker, så jeg anser frekvensen av kjønning i oppgavene som omtrent lik. Begge disse styrende grepene er begrensende for elevenes opplevelse av teksten, og fremmer ikke nysgjerrighet og utforskning av tekstene. I et forsøk med en gruppe studenter i USA, viste Greenbaum at synliggjøring av såkalte «subtexts» eller underliggende tema i litteraturen gjorde at litteraturundervisningen følt mer relevant for alle studentene hennes, og lese- og tolkningskompetansen deres økte betydelig. I begynnelsen viste hun frem alle mulige underliggende tema for studentene (ikke bare skeiv tematikk), og etter hvert klarte studentene selv å se forbi det åpenbare, og finne tekstenes iboende muligheter på egen hånd. De undret seg da over hvorfor de ikke hadde fått påpekt disse mulighetene tidligere i skoleløpet (Greenbaum, 1994). Jeg mener at lærebøkene bør lede elevene inn i underliggende tema og muligheter, fordi undervisningen varierer fra klasserom til klasserom, og det er ikke gitt at alle elever får denne muligheten. Men dersom lærebøkene ikke peker på disse stiene, som umiddelbart oppleves som skjulte og utilgjengelige, bør de i alle fall ikke dekke dem til ved å styre alle lesere inn på «hovedveien». For der er det vanskelig å bli «rykket ut» av sin vanlige tenkemåte.

⁷⁸ Se for eksempel senere gjennomgang av W. H. Audens «Stopp alle klokkene» (kap. 6.3.1.1.3)

⁷⁹ Som vist i forbindelse med «(Heimkomen son I)» (kap. 6.1.2.1.4)

6.3 Utelatelse av LHBTQ-tematikk i lærebøkene

«Thus, what is *excluded* from curricula is as important in shaping students' perceptions of reality as what is *included*» (Auerbach & Burgess, 1985, p. 480)

For å få et helhetlig bilde av LHBTQ-tematikk i bøkene, vil en selvsagt se på hva som er inkludert, men det er like viktig å se på hva som eventuelt er utelatt, og hvordan dette gjøres. Fravær kan være problematisk å påvise, men ved å «lese mellom linjene», kan en gjenkjenne forekomster av skeiv tematikk der den ikke umiddelbart er synlig⁸⁰. Jeg har kartlagt og kategorisert tre områder for utelatelse av skeiv tematikk. I den første kategorien kan LHBTQ være synlig og til stede i selve teksten, men det er også mulig å overse tematikkens tilstedeværelse. Her vil skeive lesere ofte gjenkjenne tematikken i teksten, mens den lett kan bli oversett av andre. Læreboken kan hjelpe til ved å «åpne» slike tekster i oppgaver eller forfatterportrett. Denne kategorien er behandlet i kapittel 6.3.1, «Utelatt, men synlig»

Den neste kategorien utelatelse forekommer i forfatterportretter av kjente, skeive forfattere. Som tidligere nevnt er det et vanlig grep i norsklærebøker å trekke inn historisk-biografisk informasjon om forfatternes kjærlighetsliv for å belyse deres litterære produksjon, men dette er ikke tilfelle når forfatternes kjærlighet retter seg mot noen av samme kjønn. Denne utelatelsen forekommer også når tematikken i det gjengitte utdraget handler om kjærlighet eller nevner forfatternes kjæreste/ektefelle ved navn⁸¹. Utelatelsen av legning i biografien virker derfor ekstra påfallende.

Den tredje og siste kategorien utelatelse gjelder valg av utdrag fra romaner. En roman kan naturlig nok ikke gjengis i sin helhet, og derfor må en velge utdrag. En tar dermed ut en del av helheten, og styrer på denne måten hvilken del av romanen elevene skal få lese. Jeg påviser tilfeller der romanen inneholder skeiv tematikk for eksempel i form av skeive karakterer, men der utdraget i boken ikke har spor av denne skeive tematikken. I denne kategorien, den eneste i oppgaven, er det mulig å studere hvilke valg lærebokforfatterne faktisk gjort, særlig med tanke på hva som er blitt valgt bort.

6.3.1 Utelatt, men synlig

Som nevnt er det i denne kategorien tekster der en kan finne skeiv tematikk «mellom linjene». Jeg gjengir tekstene eller utdrag fra dem, og undersøker om oppgavene hjelper elevene med å se forbi det åpenbare ved å åpne opp for en mulig skeiv lesning.

⁸⁰ Se for eksempel Gatland (1990)

⁸¹ Se for eksempel gjennomgangen av «Sorry Mac», 6.3.2.1.3 nedenfor.

6.3.1.1 Yrkesfagbøker

6.3.1.1.1 Ingvar Ambjørnsen: En liten gylden sko

I denne novellen er hovedpersonen på loffen i Paris, der han møter Colin, en gutt på samme alder i samme situasjon. Han gir adressen sin til Colin, som dukker opp på hotellet til jegerpersonen et par dager senere. Colin ber med seg hovedpersonen til hotellrommet sitt, gir ham rene klær og ber ham på en bedre middag på fin restaurant. Men Colin har egentlig ikke midler til restaurantbesøket; han har stjålet pengene. I den videre handlingen blir guttene observatører av det som skjer på restauranten; et klassesamfunn i miniatyr. Novellen ender med at de avslører overklassens polerte fasade.

I teksten kan interaksjonen mellom disse guttene tolkes som to gutter fra samme bakgrunn som blir venner. Men en annen mulig tolkning er at disse guttenes møte er mer enn vennskapelig, og at restaurantbesøket faktisk er en date:

Jeg traff Colin på en bar nede i Latinerkvarteret. Det er ikke så mye å si om ham. Han var en helt vanlig **freak**. Langt, fett hår. Møkk under neglene. Gule svetteringer under ermene i t-skjorta. Det lukta vondt av ham, og det var i grunnen sånn vi kom i prat med hverandre. Det lukta vondt av meg også. (...) Før jeg gikk, stakk jeg til ham adressa til hotellet mitt (...) Det er sånt man gjør når man er litt pussa og **innbiller seg at man har funnet en slags venn**. Jeg hadde ikke regna med å se noe mer til ham (...) To dager seinere, klokka ti om morran, sto han i døra til rommet mitt. Det var den dagen jeg hadde planlagt å rette nesa nordover (...)

Jeg forklarte ham hvordan alt lå an mens jeg fortsatte å pakke. Han lytta oppmerksomt, og satte seg røykende på senga.

Jeg dro igjen glidelåsen på veska.

Ålreit, sa han. Men du drar ikke nordover uten mat i magen.

Jeg så på ham (...).

Colin hadde forberedt seg grundig på denne middagen, og jeg ble **reint rørt da jeg forsto at han hadde tatt meg med i beregninga helt fra starten av**. Han hadde hyra et rom på et relativt bra hotell i Rue Lafayette, og vi dro opp dit for å ta en titt på badet.

Seinere, mens jeg lå begravd i skum og skåldhett vann, og Colin sto under den brusende dusjen fortalte han meg at han hadde rappa spenna (...)

Jeg følte meg nesten som gjenfødt da jeg stilte meg naken ved vinduet og tok en titt på utsikten. Vannet dreiv av meg, og Colin hadde trøkt en campari i handa mi (...)

Det ligger ei ny t-skjorte til deg i posen der borte! Han pekte.

Takk! Jeg krølla sammen den gamle til en liten seig ball.

(Engelien & Eriksen, 2013, pp. 207-208) (min utheving)

Etter min mening er den skeive relasjonen godt synlig dersom en velger en slik lesning. Å lese dette som en date vil kanskje møte motstand hos noen lesere, men åpningen er der og lesningen har dekning i teksten. Hadde jeget vært kvinnelig, vil jeg påstå at lesningen av dette som en vennsksapsrelasjon, ville gitt mer motstand enn å lese det som en kurtise med påfølgende date. Oppgavene fokuserer ikke på relasjonen mellom karakterene, så det legges ingen føringer for den ene eller den andre tolkingen.

Denne teksten har mange spennende fasetter som elevene kan utforske, for eksempel klassesamfunnets fasade, outsidersens blikk, Robin Hood-motivet, reisetemaet og LHBTQ-

tematikk. Dersom oppgavene hadde hjulpet elevene med å utforske relasjonen mellom jeget og Colin, ville denne teksten vært en positiv representasjon av en skeiv relasjon mellom to gutter som ikke er stereotypisk fremstilt og som heller ikke har kvaler over relasjonen sin. Slike positive fremstillinger er ikke hverdagskost i lærebøkene, og det er synd at det ikke plukkes opp i oppgavene. Det blir i stedet opp til læreren å eventuelt påpeke dette aspektet av teksten for elevene, hvis hen i det hele tatt ser – eller ønsker å bruke – muligheten.

6.3.1.1.2 Marta Cerda: «Gode skikker»

Dette romanutdraget handler om guttene René og Paco, og Pacos mor, fru Rodriguez. René kommer hele tiden på døren for å treffe Paco, men Pacos mor viderefremidler ikke René's beskjeder til Paco. Paco begynner etterhvert å sture og slutter å spørre om René har vært der. Senere flytter René til USA og blir en berømt baseballstjerne. Han kommer tilbake for å invitere Paco til å flytte til ham i USA, men moren later som om hun ikke kjenner noen Paco. Moren forstår at René på en eller annen måte utgjør en trussel for hennes planer for Paco, og saboterer relasjonen mellom dem. Midt i teksten kommer morens beveggrunner frem:

Paco begynte på universitetet, noen år senere ville han være ferdig utdannet, og **siden ville han gifte seg. Alt ville komme til å forløpe på vanlig vis**, slik vi alle blir født og dør nesten uten å legge merke til det engang, opptatt som er vi er med å gå opp og ned trapper, spise og kle på oss. **Det var ingen grunn til at han skulle være annerledes. Paco ville få barn, jeg ville bli bestemor**, vennen til barna hans ville dra til Minneapolis og... Døren sto åpen, jeg hadde åpnet den selv da dørklokken ringte.

Utenfor stirret René's brune øyne ned på meg:

God kveld, frue, er Paco hjemme? spurte han med nesten umerkelig aksent. Den brune huden og den brede ryggen avslørte hvilket yrke han hadde.

Jeg spiller med The Dodgers; jeg vil invitere Paco med til USA, det er mulig han kan få arbeid der borte.

Jeg stirret på ham uten et ord, og svarte til sist:

Unnskyld, men her bor det altså ingen Paco. Vi flyttet hit for et år siden. De må ha tatt feil.

Under middagen leste Paco sportssiden som vanlig.

Mon tro hva som skjer med René, sa han, - jeg kom til å tenke på ham i dag.

Han er sikkert kontorassistent i Minneapolis, eller kanskje han er flyver eller arbeider... Samme kan det være, konkluderte jeg mens jeg tok oppvasken slik jeg gjorde hver eneste kveld.

Sant nok, nikket Paco og dro på s'en.

(Andresen, et al., 2014, pp. 261-263)⁸²(min utheving).

Et spørsmål som må tolkes her, er hvorfor Pacos mor ser relasjonen mellom Paco og René som en trussel. To muligheter virker mest nærliggende: Dette kan handle om frykten for at sønnen skal emigrere, dvs. forlate henne. Men teksten åpner også for at moren mistenker at relasjonen mellom Paco og René er mer enn vennskapelig, og at hun for enhver pris vil unngå implikasjonene av dette. Denne tolkningen styrkes av partiet der det kommer frem at moren

⁸² Hele novellen er gjengitt i appendiks.

Rette lærebøker?

frykter at Paco skal være annerledes enn normen. Han skal gifte seg, og alt skal «forløpe på vanlig vis».

Oppgavene lyder:

1. Hva er grunnen til at René stadig kommer og spør etter Paco?
2. Hvorfor tror du Paco slutter å spille baseball?
3. Paco begynner å lese sportssidene med baseballresultater hver dag. Hvorfor det?
4. En dag Paco ikke er hjemme, kommer René for å få ham med seg til USA. Fru Rodriguez forteller aldri Paco at René har spurt etter ham. Hvorfor gjør hun ikke det?
5. Hvordan tror du Paco ville ha reagert dersom han fikk vite at moren ikke hadde fortalt ham dette? (Andresen, et al., 2014, p. 263)

Disse oppgavene er gode i den forstand at de ber elevene reflektere over handlingen i utdraget uten å legge føringer for hvordan relasjonen mellom Paco og René skal forstås. Det blir opp til elevene selv å tolke det de leser. Oppgavene leder elevene inn i refleksjon omkring forholdet mellom de to guttene, og det er sannsynlig at de som et resultat av dette vil lese forholdet mellom guttene som et slags kjæresteforhold siden hentydningene i teksten er såpass tydelige. I tillegg er René en positiv fremstilling av den skeive mannen, fordi stereotypien om LHBTQ-menn ikke er forbundet med å være utøver av denne type «machosport»⁸³. René er også trofast og målrettet; en som klarer å oppnå drømmen sin, og som kommer for å tilby Paco et bedre liv. Lest på denne måten, er dette en positiv fremstilling av skeiv kjærlighet. I teksten er ikke Paco/René fremstilt negativt, det er tvert imot moren som er «problemet». Oppgave 4 plukker opp dette ved å be elevene utforske morens motiver, så her får de mulighet til å utforske tradisjonalismen og homonegativitetens vesen. Men i tillegg til disse oppgavene etterfølges teksten av en muntlig oppgave som lyder: (...) diskuter i hvilken grad dere mener foreldre skal blande seg inn i livet til barna sine. Finnes det noen tilfeller der det er på sin plass at foreldre blander seg inn? (Andresen, et al., 2014, p. 263). Spørsmålet er godt egnet til diskusjon fordi elevene vil la seg engasjere, og kan trekke inn sin egen livsverden for å besvare det. Men det er også problematiske aspekter ved å inkludere et slikt spørsmål. Inderligheten i relasjonen mellom Paco og René er tydelig nok, og dersom elevene har lest relasjonen mellom dem som mer enn vennskapelig, henter dette spørsmålet om at fru Rodriguez' innblanding er «på sin plass», altså at hun gjør sønnen en tjeneste ved å lede ham vekk fra René. Hennes ønske om å «normalisere» ham og føre ham inn i et «vanlig» liv, blir ikke tilskrevet morens frykt, men tvert imot som hennes plikt som en god forelder. Denne oppgaven mener jeg saboterer de åpne oppgavene med tanke på den skeive tematikken i novellen. Det potensielt lykkelige livet Paco kunne fått med René i USA er ikke lenger en

⁸³For mer om koblingen mellom homofile og sport, se intervjuet med turner Nikolai Meredith i kapittel 6.4.4.1.1

Rette lærebøker?

plausibel mulighet fordi det i spørsmålet ligger føringer om at om morens intervensjon var på sin plass.

6.3.1.1.3 W. H. Auden: «Stopp alle klokkene»

Dette diktet finnes i to av yrkesfagbøkene, *Tett på* og *Dialog 1*⁸⁴. I kapittel 6.2.2.1.1 og 6.2.2.1.2 ovenfor viste jeg hvordan det lyriske jegets kjønn knyttes til forfatterens kjønn hos Inger Hagerup og Gunnar Reiss-Andersen, og at dette blir styrende for lesningen av relasjonen i teksten. I «Stopp alle klokkene» sørger et ukjønnnet lyrisk jeg over å ha mistet sin mannlige elskede. Forfatteren W. H. Auden var kjent homofil, men dette nevnes ikke i forfatterportrettet i noen av bøkene.

Stopp alle klokkene
legg telefonen død.
Gi hunden et saftig ben
så den ikke begynner å gjø.
Bring pianoet til taushet,
slå dempet på tromme,
bær ut kisten;
la de sørgende komme.
La flyene kretse i kveldens glød.
La dem skrive på himmelen:

Han er død.
Svøp duene i hvite bånd.
La politimennene gå med sorte
hansker på sin hånd.
Han var mitt nord, mitt sør,
mitt øst, mitt vest.
Han var min glede
i hverdag og fest.
Han er i min dag og i min natt⁸⁵,
Han er mine ord og min sang.
Jeg trodde kjærligheten ville vare evig.
Jeg tok feil den gang.
Hva skal vi med stjerner nå?
Bare gjem dem vekk,
pakk månen ned
og legg solen i en sekk.
Hell havet ut
og hugg skogen ned.
For nå kan intet gi meg fred.
(Ukjent oversettelse)⁸⁶ (Engelien & Eriksen, 2013, p. 162)/ (Elseth, et al., 2013, p. 215)

⁸⁴ Samt i ST-boken *Intertekst 1*

⁸⁵ Originalen lyder: “He was my North, my South, my East and West/My working week and my Sunday rest/My noon, my midnight, my talk, my song/I thought that love would last forever: I was wrong”. Den norske oversettelsen bruker “Han er i min dag og i min natt”. Jeg mener «i» her fungerer som en demper, og i den norske versjonen blir dermed ikke kjærlighetserklæringen like inderlig. Det er imidlertid denne oversettelsen som figurerer i lærebøkene og andre antologier.

⁸⁶ I *Dialog 1* oppgis det at oversettelsen er ukjent, men i ST-boken *Intertekst 1*, hevdes det at dette er André Bjerkes gjendiktning. Jeg har kontaktet Bjerkes forlag, Aschehoug, og i e-mail-korrespondanse fra juni 2016 svarer de at de pga. Bjerkes omfangsrrike produksjon verken kan bekrefte eller avkrefte at oversettelsen er Bjerkes. Personlig synes jeg ikke oversettelsen holder høy nok kvalitet til å være Bjerkes.

Rette lærebøker?

I *Tett på* etterfølges diktet av følgende oppgaver:

- 1) Hvorfor skal alle klokkene stoppes?
- 2) Hvor i teksten forstår du at noen er død?
- 3) Hvordan tolker du setningen «Han var mitt nord, mitt sør, mitt øst, mitt vest»?
- 4) Hvorfor tror du jeg-et i diktet sier at havet kan helles ut og skogen hogges ned? (...)
- 5) I hvilke sammenhenger kan dette diktet brukes? (...)
- 6) Skriv en tekst der jeg-et i diktet uttrykker sin fortvilelse i et dagboknotat.
(Elseth, et al., 2013, p. 216)

Her er det altså en mannlig forfatter som skriver et kjærlighetsdikt om et «han». Men her kjønnnes eller nevnes ikke det lyriske jeg på noen måte, verken i forfatterportrettet eller i oppgavene. Oppgavene ber elevene utforske sorgen til jeget, men uten å kjønne det lyriske jeg.

I *Dialog 1* etterfølges diktet av to oppgaver: «1. Hvorfor skal månen pakkes ned og solen legges i en sekk? 2. Sammenlikn dette diktet med Rolf Jacobsens «Plutselig. I desember» (...) og kommenter likheter og forskjeller.» (Engelien & Eriksen, 2013, p. 162)

Den siste oppgaven er interessant. Rolf Jacobsens dikt omhandler også et tap av en elskede, en kvinne. Heller ikke her er det en kjonning av det lyriske jeg, men diktets «du» har tradisjonelt kvinnelige kjennetegn, som kjole og symaskin. Ved å binde tekstene sammen, forsøker en å vise elevene den tematiske likheten i diktene. Men de får ingen ytterligere føringer som hjelper dem å se at det i «Stopp alle klokkene» er åpning for at det dreier seg om en skeiv kjærlighetsrelasjon.

Auden var som nevnt en offentlig kjent homofil forfatter, mens Jacobsen var heterofilt gift. Når deres partnerrelasjoner ikke kommenteres her, hvordan kan vi tolke dette? Jeg mener at fordi boken skildrer så mange flere tilfeller heterofil kjærlighet enn homofil kjærlighet og «nøytral» kjærlighet, så oppleves manglende refleksjon omkring Audens dikt som en fortielse.

«Stopp alle klokkene» er også med i tekstsamlingen til ST-boken *Intertekst 1*. Her etterfølges diktet av liknende oppgaver som i *Tett på*, og heller ikke her legges det føringer for at det lyriske jeg er mannlig.

Ingen av bøkene nevner at det her er en mannlig forfatter som skriver et kjærlighetsdikt til et mannlig du. Dermed synes dette å avvike fra hvordan diktet til for eksempel Reiss-Andersen var omtalt, der det lyriske jegets kjønn ble gjort identisk med forfatterens kjønn. Jeg forfekter ikke at en slik «sammenblanding» av dikter-jeg og lyrisk jeg er ønskelig, tvert imot mener jeg bøkene bør unngå denne type koblinger. Likevel er det

Rette lærebøker?

påfallende at det utelukkende skjer når kjønningen av dikterjeget gjør at parkonstellasjonen blir heterofil.

6.3.1.1.4 Ingvild H. Risøy: «La stå»

Novellen «La stå» handler om relasjonen mellom jeg-personen Katarina og hennes venninne Lila. Katarina er i novellens nåtid en voksen barneskolelærer, men gjennom et retrospektivt grep følger leseren Katarina tilbake til ungdomstiden og kjærlighetsfølelsene hun hadde for Lila. Katarinas blikk på Lila er forelskelsens blikk, og beskrivelsene rommer lengsel og uforløst kjærlighet:

Og håret hennes var håret jeg drømte om, alt det håret, mørkt og lyst samtidig, det hadde alle de rare fargene, når man var nærme det, og jeg var nærme det, da vi kom til Danmark, da vi sov ved siden av hverandre i et klasserom med bagene stilt opp langs hodeenden. Jeg husker soveposen og lukta av potetgull, en veggklokke som tikka, og plakaten rundt hele tavla: Danmark har fem millioner innbyggere, Spania har førti, og jeg sov aldri, jeg kunne alle de tallene da cupen var ferdig, jeg kan dem ennå: Chile tretten komma to, Burma førti komma sju, for jeg lå ved siden av Lila. (...)
(Frisk, et al., 2014, p. 385)

Novellen har førstepersonsforteller, så leseren får ikke innblikk i hva Lila føler. Likevel åpner novellen for at Lila vet om Katarinas følelser:

Jeg så på Lila. Hvordan huden hennes bøyde seg i mørket, rundt kinnbeina, og øyenvippene hennes, svarte, og jeg kunne ikke se fregnene i dette mørket, og jeg så og så, men jeg rørte ikke, og så åpna Lila øynene.
Hva ser du på? hviska hun.
Og jeg, jeg klarte ikke jule og jeg fant ikke på noe.
Så jeg sa bare det som var sant.
Deg, sa jeg, og Lila så tilbake, og veggklokka tikka, og hele laget pusta.
Hun rørte seg og øynene hennes blinka. Så nikka hun og hviska: -Okay.
Jeg fortsatte å se på henne. Okay, hadde hun sagt, så jeg fortsatte å se, og jeg hørte pusten hennes som gikk saktere og saktere. (...)
(Frisk, et al., 2014, p. 385)

Tilbake i nåtid, senere i novellen, får leseren vite at Lila har begått selvmord. Det er usikkert om Lila og Katarina noen gang realiserte kjærligheten, men det er en mulig tolkning fordi Katarina har dusjet flere ganger i Lilas leilighet, der Lila senere dør i badekaret: «og jeg ble så kvalm av at det var det samme badekaret, der jeg også hadde dusja, men den krana som **alltid** blei for varm (...)» (Frisk, et al., 2014, p. 386) (min utheving). Uansett tolkning, ender novellen med at voksne Katarina ser syner av Lila hver dag, og vet at hun alltid skal fortsette med det: «Men Lila skal for alltid gå på disse veiene. Og jeg skal stå i vinduet og tenke på hvor jeg vil møte henne. (...) Og jeg skal gå ut, og lukke porten (...) og Lila skal gå foran meg. (Frisk, et al., 2014, p. 387)

Oppgavene lyder:

1. Hva skjer med Lila? Vis til steder i teksten som får fram det du mener skjer med henne.

Rette lærebøker?

2. Gjør greie for komposisjonen i novellen. Hvordan blir hoppene frem og tilbake i tid markert i teksten?
3. Hvordan er forholdet mellom Lila og Katarina, og hvordan kommer dette frem?
4. Sommerfuglmotivet blir gjentatt. Hva kan sommerfuglen symbolisere?
5. Hvordan tolker du tittelen på novellen?
6. Tenk deg at Lila og Karina (sic) snakker sammen etter at Karina (sic) har hentet Lila tilbake til lugaren. Skriv dialogen og spill den gjerne for klassen.
(Frisk, et al., 2014, p. 387)

Oppgavene ber elevene utforske forholdet mellom Katarina og Lila, men fokuset er først og fremst på hvilke komposisjonsmessige grep som brukes for å belyse forholdet. Slike åpne oppgaver er gode for å få frem elevenes egne tolkninger av teksten, men når det dreier seg om en skeiv relasjon, hadde det vært på sin plass å legge noen føringer i oppgavene slik at elevene ikke opplevde en sin egen eventuelle skeive lesning, som ugyldig.

6.3.1.2 Studiespesialiserende

6.3.1.2.1 Merete Lindstrøm: «Hester om natten»

Novellen «Hester om natten» har et liknende motiv som «La stå». Den handler om to jenter, Trudi og Maya, som møtes på rideleir. Det er ikke et eksplisitt kjærlighetsforhold mellom jentene, men igjen ligger denne muligheten mellom linjene:

De blir en stund og ser på de hestene som fremdeles er ute, Trudi nikker til Maya, og Maya vet hun kommer til å gjøre hva som helst. Hvis hun ikke vil, kommer hun til å gjøre det likevel.
(Eide, et al., 2014, p. 341)

Maya vil ikke kysse fetteren til Trudi, men gjør det likevel fordi Trudi ber henne om det, og fetteren lover betaling. Fetteren kan tolkes som stedfortreder for Trudi, men kysset blir mislykket og mekanisk, uten spor av den spenningen som vanligvis ledsager kysseopplevelser i tekster for ungdom. Novellen handler om unge jenter som er på vei inn i de voksnes verden, og de introduseres til overgrepene jenter og kvinner blir utsatt for på denne rideleiren i form av gutter og eldre leirledere som i varierende grad forgriper seg på de andre jentene på leiren. Dette er eksplisitt beskrevet og delvis utbrodert. Kontrasten til dette, det skjøre og vare mellom Trudi og Maya, må leses mellom linjene:

(...) hestene er i spiltauene sine, Trudi stryker over de store magene, ser på Maya som kjenner det et sekund, en etsing under øyelokket. Det er noe. Det som kommer til å skyve dem plutselig fra hverandre, istedenfor, som hun alltid har trodd før – mot hverandre – stadig nærmere. Venninner. Hun står i stallen og ser seg selv i et glimt ovenfra. Hun kjenner seg skyldig, men hun vet ikke hvorfor.
La oss ta dem [hestene] ut, hører hun Trudi si, -la oss se hvordan de liker det.

Mange år senere tenker Maya på hestene som på en kjærlighet som aldri helt var blitt gjengjeldt, som stumme elskere, hvordan de tunge hodene deres så ut til å inneholde all den viten du trengte, men aldri kunne nå.
(Eide, et al., 2014, p. 341)

Også i denne teksten er relasjonen mellom jentene urealisert, men oppgavene ber elevene utforske relasjonen videre:

Rette lærebøker?

1. Hva får du vite om Maya og Trudi? Hvordan vil du karakterisere vennskapet mellom dem?
 2. Hvilken stemning skapes i novellen? Hva er det som skaper denne stemningen?
 3. Hvorfor tror du Maya gikk med på å kysse fetteren til Trudi, selv om hun ikke ville? Er det noen parallell til det som skjer med Rita?
 4. Beskriv spenningskurven. Hvor finner vi vendepunktet i novellen? Og høydepunktet?
 5. Hvilken rolle spiller hestene i denne novellen? Kan de være symbol på noe?
- (Eide, et al., 2014, p. 344)

Det ligger ingen føringer i oppgavene til hvordan elevene skal tolke relasjonen mellom Maya og Trudi, og flere lesninger er mulig her. For å bedre elevenes tolkningskompetanse og hjelpe dem til å se forbi det heteronormative, kunne oppgavene ha hintet til dette som en mulig tolkning. Den gjengitte scenen over har mange lag å utforske, for eksempel Majas plutselige forståelse av at dette vil «skyve dem fra hverandre», hennes dårlige samvittighet, at hun ser seg selv «ovenfra» (en religiøs fordømmelse?), hestenes viten hun «aldri kunne nå» osv. Oppgavene tar sikte på å utvide elevenes tolkningskompetanse ved å be dem se etter og trekke paralleller og sammenlikne relasjoner, men denne potente lille scenen forblir utforsket, selv om forholdet mellom jentene står som en kontrast til overgrepene jentene på leiren utsettes for av guttene. Den skeive tematikken er altså et positivt og vart alternativ som likevel ikke blir realisert i teksten, og det burde ligge mange læringsøyeblikk i utforskingen av dette. Igjen blir det opp til en eventuell lærer å lede elevene inn i disse mulighetene.

6.3.1.2.2 Læreboktekst om *Brokeback Mountain*

Denne teksten er en læreboktekst, og således ikke skjønnlitteratur. Men jeg velger å ta den med her fordi den omtaler et skjønnlitterært verk med et skeivt tema, Annie Proulx' *Brokeback mountain*. I denne novellen/filmen følger vi Jack Twist (sic!) og Ennis Del Mar som møter hverandre som unge menn, og innleder et forhold som varer i flere tiår. Denne historien er omtalt i *Intertekst 2* i form av et sitat fra et intervju med forfatteren. Hun understreker viktigheten av landskapets påvirkning for karakterene sine:

Om det litterære forelegget for suksessfilmen *Brokeback Mountain* (2005) (...) seier forfatteren Annie Proulx: Jeg er en slags geografisk determinist, jeg tror at landskap, klima og topografi er avgjørende for lokale kulturtradisjoner og arbeidsliv, og dermed for de hendelsene fortellingene mine er bygd på. [...] Det oppdiktete Brokeback-fjellet er både uvennlig og overveldende. Fjellet er kraften som styrer alt som skjer med disse to mennene. *Dagbladet* 3.2.2006⁸⁷
(Eide, et al., 2014, p. 261)

Men i denne omtalen nevnes ikke kjærligheten mellom mennene med et ord. I stedet brukes eufemismen «det som skjer med de to mennene». Å diskutere karakterene i *Brokeback*

⁸⁷ Jeg kan ikke finne dette intervjuet i *Dagbladet*, og kan dermed ikke avgjøre om den skeive tematikken er utelatt også i det opprinnelige intervjuet. **EDIT: Jeg har senere funnet artikkelen, og den skeive tematikken er helt sentral i dette Dagbladet-intervjuet. Proulx beskriver i detalj karakterene, landskapet, og historiens tilblivelse. Jeg kan dermed konkludere med at den skeive tematikken er utelatt ved hjelp av et aktivt grep. Jeg legger ved den fullstendige artikkelen i appendiks, (se 10.13)**

mountain uten å nevne forholdet mellom dem, er å utelate det mest sentrale elementet i historien. Dersom en har sett filmen eller lest novellen, vet en at «det som skjer» er at de forelsker seg som unge på Brokeback-fjellet, innser at de ikke kan opprettholde relasjonen i sivilisasjonen, og gifter seg med hver sin kvinne. De fortsetter å møtes årlig i Brokeback-fjellet der de kan leve ut sitt kjærlighetsforhold til hverandre. I byene der de bor («sivilisasjonen»), må de leve i løgn, men i naturen i fjellet kan de være autentiske. Deres heterofile forhold går dårlig pga. deres kjærlighet for hverandre, og til slutt dør Jack pga. homofobisk vold, og Ennis lever videre i ensomhet. Dersom en har lest novellen eller sett filmen, oppleves utelatelsen av dette sentrale aspektet ved historien mildt sagt underlig, og jeg vil hevde at det sender sterke signaler ikke bare til unge lesere, men også til lærere, om at dette er noe som «man ikke snakker om».

For å oppsummere denne kategorien vil jeg påpeke at både i yrkesfagbøkene og i bøkene for studiespesialiserende, forblir den skeive tematikken mellom linjene, selv om det er flere tilfeller av dette i YF-bøkene. Oppgavene trekker ikke frem disse mulighetene direkte, selv om noen oppgaver legger føringer der elevene blir oppfordret til å utforske relasjonen mellom karakterene nærmere. Konsekvensene av dette for skeive lesere eller andre som gjenkjenner LHBTQ-tematikken i tekstene, er at de vil få bekreftet at deres tolkninger enten er ugyldige eller ikke bør nevnes eksplisitt. Andre lesere, som ikke gjenkjenner at tekstene rommer muligheten for skeive lesninger, vil miste en sjanse til å utvide sin tolkningskompetanse ved at dette ikke tydeliggjøres i oppgavene. I begge tilfeller forblir elevene i sine vante forestillinger, og et læringsøyeblikk er tapt.

6.3.2 Utelatelse i forfatterportretter

I kapittel 2.4, «Tidligere forskning», gjennomgår jeg Barbara Blinick sine funn fra historie- og litteraturhistoriebøker i San Francisco på 90-tallet. Hun fant at legningen til åpne skeive forfattere enten ikke var nevnt, eller omtalt med eufemismer som «eksentrisk», selv om legningen deres klart kunne spores i deres litterære produksjon. Hun fant også at LHBTQ-personer bare var nevnt der det var uunngåelig, for eksempel i omtalen av AIDS-krisen, men veldig sjeldent ved andre historiske hendelser, for eksempel borgerrettighetskampen eller Holocaust. Overført til norsklærebøkene i utvalget mitt, vil jeg undersøke hva som sies om åpne skeive forfatters legning i forfatterportrettene. Det mest nærliggende er å se på om legning er nevnt, er omtalt med eufemismer, eller er utelatt. Dette er særlig interessant der en kan finne skeiv tematikk i tekstene som er gjengitt. I tillegg vil jeg se på om læreboken legger noen føringer for videre tematikk i forfatterskapene, slik det ble gjort med for eksempel

Rette lærebøker?

Haldis Moren Vesaas' forfatterskap. Som jeg har vist i kapittel 6.2 om styrte lesninger, så er informasjonen som inkluderes i forfatterportretter ofte med på å prege lesningen av tekstene. Til slutt vil jeg se på hvordan kjærlighetsrelasjoner mellom skeive personer omtales, spesifikt forholdet mellom Gunvor Hofmo og Ruth Maier. Dette vil jeg avslutningsvis sammenlikne med hvordan forholdet mellom Camilla Collett og Johan Sebastian Welhaven er omtalt.

6.3.2.1 Yrkesfagbøker

I yrkesfagbøkene er det flere skeive forfattere inkludert. Blant disse er: W.H. Auden, Linda Eide, Christine Koht, Amal Aden, Øystein Ziener og Gunvor Hofmo⁸⁸.

6.3.2.1.1 W. H. Auden: «Stopp alle klokkene»

Denne teksten har jeg behandlet tidligere i oppgaven (6.3.1.1.3). Kort oppsummert er det i diktet et lyrisk jeg som sørger over tapet av en mannlig elskede. Som tidligere vist, er det ingen av bøkene som påpeker spesielt at forfatteren er mannlig, eller kjønner det lyriske jeg til mannlig. Den skeive tematikken forblir mellom linjene, men av bøkens oppgaver åpner for at elevene skal utforske dette tapet nærmere på egen hånd.

Ingen av forfatterportrettene om Auden sier noe om legning eller skeiv tematikk i forfatterskapet. I *Dialog 1* nevnes det at «han ble kjent for sin modernistiske syn og radikale synspunkter, men skrev etter hvert også mer religiøse tekster.» (Engelien & Eriksen, 2013, p. 163). I *Tett på* leser vi at «(...) han eksperimenterte både med form og innhold (...) og diktet om temaer som kjærlighet, politikk, religion og forholdet mellom menneske og natur.» (Elseth, et al., 2013, p. 215). Begge portrettene snakker om tematikken i Audens forfatterskap, men ingen nevner hans legning. Av biografiske opplysninger om Auden, fremkommer det i begge portrettene kun at han opprinnelig var engelsk, og senere fikk amerikansk statsborgerskap.

Auden er som nevnt også brukt i ST-boken *Intertekst 1*, og portrettet av ham der er det korteste av alle, og er uten pronomen. At forfatteren er mannlig, må man se på navnet. Også her oppgis det at han er britisk-amerikansk (Garthus, et al., 2013, p. 425).

6.3.2.1.2 Linda Eide: «Motto om skryt»

Linda Eide er gift med en kvinne, og anser selv dette som en saksopplysning. Temaet kan også gjenfinnes i tekstene hennes, blant annet i «Motto om homo» (6.1.3.2.1). I

⁸⁸ Jeg har valgt å utelate forfatteren av *Anleggsprosa*, Tina Åmodt, da denne teksten var hennes debut, og jeg usikker på hvor kjent hennes legning var. Leser en *Anleggsprosa*, finner en dekning for en mulig skeiv tolkning, men det er såpass lite synlig at jeg ikke tar for meg denne teksten nærmere.

Rette lærebøker?

yrkesfagbøkene forekommer det én tekst av Eide; «Motto om skryt». Denne teksten har ikke skeiv tematikk, men handler om skryt som virkemiddel i oppdragelsen av barn. I forfatterportrettet til Eide nevnes bare hennes profesjonelle karriere som forfatter, journalist og NRK-programleder (Andresen, et al., 2014, p. 158).

6.3.2.1.3 Christine Koht: «Sorry mac»

Christine Koht er gift med forfatter Pernille Rygg, som ofte er en karakter i tekstene hennes. Koht har én tekst i yrkesfagkorpuset, kortteksten «Sorry mac» i *Dialog 2*. Teksten har ikke skeiv tematikk, men handler om gamle slanguttrykk. Det interessante med denne teksten i denne sammenheng, er at den gjengir en tekst dialog mellom Christine og Pernille:

(...)og for tiden praktiserer Pernille og jeg gjenbruk av den tidens uttrykk og ler så vi griner (...). Sånn kan det for eksempel låte:
Pernille: Jeg har lyst på en båt til sommeren, jeg.
Christine: Sorry mac, det kan du bare ta rennafart og drite i.
(...)
Pernille: Hva skal vi gjøre i kveld? Har du lyst til å se en viddåi?
Christine: Ja, hvis det er flere videobokser igjen. Hvilken film skal vi se? (...)
(Engelien & Eriksen, 2014, p. 295)

Selv om det er tydelig i teksten at Pernille og Christine har hverdagslivet sammen, kommer det ikke eksplisitt frem i teksten at de er ektefeller. Og det fremkommer heller ikke i forfatterportrettet, så elevene må elevene kjenne til Christine Koht fra før dersom de skal vite hvem Pernille er. Forfatteromtalen, som er helt minimal, lyder: «Christine Koht, komiker og foredragsholder» (Engelien & Eriksen, 2014, p. 295).

Et kontrasterende eksempel finner vi i *Kontakt*, der fjellklatrer Cecilie Skog nevner ektemannen Rolf i et utdrag fra *Cecilie Skog og de tre polene*. Hun er på vei opp Everest, og skriver «Snart skal jeg få se Rolf igjen.» (Frisk, et al., 2014, p. 290). Læreboken finner det naturlig nok nødvendig å forklare hvem «Rolf» er, og i margen står det følgende i en listen tekstboks:

Rolf = Rolf Bae. Fjellklatrer og polfarer som Cecilie Skog på dette tidspunktet var gift med. Rolf døde fire år senere, i 2008, i en klatreulykke på fjellet K2 i Pakistan.
(Frisk, et al., 2014, p. 290)

Disse tilfellene er sammenlignbare fordi Rolf og Pernille begge opptrer i tekstene (Pernille har faktisk en mye mer fremtredende rolle enn Rolf, som bare er nevnt ett sted), og både Pernille og Rolf er kjente personer uavhengig av sine ektefeller. Men Kohts tekst mangler, i motsetning til Skogs tekst, den klargjørende forklaringen på hvem ektefellen er. Ved å utelate informasjonen om et forhold som er såpass eksplisitt i teksten, sender læreboken signaler som kan oppfattes som at dette forholdet er noe som ikke «er nødvendig» å nevne ytterligere.

6.3.2.1.4 Amal Aden: «Min drøm om frihet»

Amal Aden sto offentlig frem som lesbisk i 2011, og lever i dag sammen med en kvinne. Hun har også skrevet eksplisitt om LHTBQ-tematikk, blant annet i *Om håpet glipper, er alt tapt. Homofile flyktninger* (Aden, 2012). Dette temaet er en viktig del av Adens arbeid, og hun skriver jevnlig avisinnlegg og holder foredrag om emnet. I mitt utvalg er én av tekstene hennes, et utdrag fra *Min drøm om frihet*, gjengitt i yrkesfagboken *Kontakt*. Utdraget har ikke skeiv tematikk, men skildrer unge Amals møte med hverdagslivet i Norge. Forfatteromtalen nevner ikke Adens legning, og heller ikke viktigheten av LHTBQ-spørsmål i arbeidet hennes. Utover Adens nasjonalitet, nevnes det at «hun har gitt ut flere bøker» (Frisk, et al., 2014, p. 291).

6.3.2.1.5 Øystein Ziener: «(Heimkomen son 1)»

Diktet er gjengitt i *Signatur 1* og har en eksplisitt skeiv tematikk der en sønn forteller sine foreldre at han er forelsket i en mann, og blir møtt med stillhet. I dette forfatterportrettet, som er det eneste av sitt slag i utvalget mitt, er skeiv tematikk pekt på som sentralt i et skjønnlitterært forfatterskap: «Hovudtema i diktninga hans var forholdet mellom identitet og språk. I mange av dikta hans skildrar han kjærleik mellom menn» (Andresen, et al., 2013, p. 260). Zieners legning er ikke nevnt, men ved å peke på den skeive tematikken i forfatterskapet hans, viser boken eksistensen av forfattere som skriver om LHTBQ-tema. I kapittelet om kjønning har jeg vist hvordan bøkene ofte omtaler den videre tematikken i forfatterskap der det er forholdet mellom kvinner og menn som skildres (se kap.6.2.2). Men dette er som sagt det eneste stedet i utvalget mitt hvor det gjøres i forbindelse med skeiv tematikk.

En annen kontrast enn hyppighet, er også funksjon. Når bøkene navngir forfatterskapets tematikk til å handle om heterofil kjærlighet, gjøres det i forbindelse med dikt uten kjønnede pronomen, altså det jeg har kalt «åpne» dikt. Når det nå gjøres i forbindelse med Ziener, er den skeive tematikken selve hovedpoenget, og er ikke mulig å overse dersom man leser diktet. Det er likevel forfriskende å se dette forfatterportrettet som en kontrast til utelatelsen jeg finner i andre skeive forfatteres portretter⁸⁹.

⁸⁹ Diktet finnes også i ST-boken *Grip teksten 1*, men uten forfatterportrett. (Dahl, et al., 2013, p. 344). Ingen av de lyriske tekstene i *Grip teksten 1* er ledsaget av forfatterportretter, så dette kan ikke regnes som utelatelse, men et gjennomgående fenomen.

6.3.2.2 Studiespesialiserende

I bøkene for studiespesialiserende er det også mange skeive forfattere representert, og noen går igjen fra yrkesfagbøkene. Dersom forfatterne er representert med de samme tekstene i YF- og ST-bøkene, har jeg behandlet dem under YF-bøkene over. Dette gjelder W. H. Auden og Øystein Ziener. Hvis derimot de samme forfatterne går igjen i begge boksettene, men med ulike tekstutdrag, gjennomgår jeg dem her. Auden og Ziener er derfor gjennomgått i forrige kapittel. I tillegg vil jeg her gjennomgå Linda Eide, Christine Koht, Amal Aden, og Gunvor Hofmo fordi de er representert med ulike tekster i YF- og ST-bøkene. I tillegg er det tre forfattere som kun representert i ST-korpuset: Karin Boye, Gerd Brantenberg og Erling Lae.

6.3.2.2.1 Linda Eide: «Motto om homo»

«Motto om homo» har jeg tidligere gjennomgått i forbindelse med eksplisitte fremstillinger av skeiv tematikk. Og jeg påpeker i den forbindelse hvordan utelatelsen av Eides legning gjør det vanskeligere for eleven å forstå hele innholdet. I forfatterportrettet i *Intertekst 1* nevnes altså ikke Eides sivilstatus eller legning, selv om teksten tar for seg skeiv tematikk eksplisitt. Det er vanskelig å spekulere i hvorfor, men det er neppe av plasshensyn, fordi forfatterportrettet av Eide er forholdsvis omfattende:

Linda Eide (fødd 1969) har arbeidd som radio- og fjernsynsjournalist i NRK sidan 1990, og er kjend for sin humoristiske innfallsvinkel til ulike tema. Dei siste åra har ho guida det norske folket rundt til ukjente attraksjonar i tv-serien *Norsk attraksjon*. I boka *Oppdrag Motto. Jakta på Gamledagar* (2012) gir Linda Eide att telefonsamtalar ho har hatt med mor si (motto=mut'ra) der ho prøver å få tak på kva for verdiar som fanst i «gamle dagar».
(Garthus, et al., 2013, p. 376)

6.3.2.2.2 Christine Koht: «Ordnete forhold»

Christine Koht har tre tekster i ST-bøkene, men det er bare én av dem, «Ordnete forhold», som er relevant å se på her. Denne har jeg tidligere gjennomgått, og fant at Kohts ekteskap med Pernille ikke var nevnt i forfatterportrettet, selv om karakteren Pernille er sentral i teksten og teksten hadde eksplisitt skeiv tematikk (Garthus, et al., 2013, p. 381). I YF-korpuset er hun representert med én tekst, «Sorry mac», også der nevnes forholdet til Pernille i teksten. Men Kohts ekteskap med Pernille nevnes ikke verken i ST- eller YF-boken.

6.3.2.2.3 Karin Boye: «Vårvisa»/«Från en stygg flicka», «I rørelse», «Ja, visst gjør det ont»,

Karin Boyes seksualitet er kjent⁹⁰, men er ikke omtalt direkte i noen av forfatterportrettene i utvalget mitt. Tekstene hennes er gjengitt i tre av bøkene for studiespesialiserende. «Vårvisa»

⁹⁰ Se for eksempel Albenius (1950)

Rette lærebøker?

og «Från en stygg flicka» er brukt i *Moment 3*, og ledsages av et forfatterportrett der det står at «Som flere diktere i hennes samtid var Boye opptatt av Freuds psykoanalyse og den (sic.) betydning for diktningen.» (Fodstad, et al., 2016, p. 438). I *Panorama 3* finner vi «I rørelse», og forfatterportrettet beskriver diktningen hennes slik: «Diktene hennes kan være sterkt emosjonelle og med bevegelse, utvikling og fornyelse som hovedtema.» (Røskeland, et al., 2015, p. 343). Disse forfatterportrettene legger vekt på Boyes poetikk og sentrale tema for forfatterskapet, men «Ja, visst gjør det ont» i *Intertekst 3*, skiller seg ut fra dette. Her omtales Boyes person: «Hun var særlig opptatt av konflikten mellom det å akseptere seg selv, og det å la seg styre av presset fra samfunnets konvensjoner» (Eide, et al., 2015, p. 406).

Jeg anser disse beskrivelsene av Boye føyer seg inn i Blincks funn der skeive forfatters legning omtales med eufemismer. Særlig sistnevnte sitat fra *Intertekst 3* henter til Boyes seksualitet uten å nevne den direkte. Elevene kjenner neppe til Karin Boye før de eventuelt møter henne i lærebøkene på videregående, så denne type omskrivninger plukker de sannsynligvis ikke opp. Likevel er det et signal til voksne lesere og lærere om hvordan skeive forfatters kjærlighetsliv og tematikk i tekstene, skal underkommuniseres til elevene.

6.3.2.2.4 Amal Aden: «Ytringsfridomen under press»

Denne teksten, hentet fra Adens spalte i avisa *Dag og tid*, tar opp skeiv tematikk eksplisitt fordi Aden beskriver hetsen hun utsettes for som lesbisk, muslimsk kvinne. I forfatterportrettet pekes det på arbeidet hun har gjort for homofile minoriteter: «Ho har skrive fleire bøker om blant anna integrering, likestilling og situasjonen for dei homofile i minoritetsmiljø i Noreg» (Fodstad, et al., 2014, p. 332).

Dette er en kontrast fra omtalen i yrkesfagboken, der hennes LHBTQ-arbeid ikke nevnes. I dette utraget i *Moment 1* er imidlertid LHBTQ-tematikken eksplisitt, så opplysningen om at hun jobber for homofile minoriteters rettigheter, kommer også frem i teksten.

6.3.2.2.5 Erling Lae: «Kvardagsfordommar»

Denne teksten står gjengitt i tre ST-bøker: *Intertekst 1*, *Panorama 1* og *Moment 1*. Ingen av forfatterportrettene forteller at Lae er gift med en mann, men legger vekt på hans arbeid som politiker⁹¹. *Panorama 1* skiller seg ut ved at fokuset for hans politiske arbeid er oppgitt:

⁹¹ Som nevnt tidligere, så er Laes tekst brukt som eksempel i forbindelse med sakprosaanalyse i *Intertekst 1*. I denne forbindelse er det et bilde av Lae og ektemannen i Pride-paraden, men dette bildet ledsager ikke Laes forfatterportrett.

[...]Han er sosialpolitisk engasjert og meiner de (sic.) offentlege har eit særleg ansvar for dei svakaste i samfunnet [...] (Røskeland, et al., 2013, p. 408).

6.3.2.2.6 Gerd Brantenberg: *Egalias døtre*

Den velkjente åpningsscenen i *Egalias døtre* er gjengitt i *Moment 3*, og i Brantenbergs forfatterportrett legges det vekt på hennes aktivisme:

(...) Hun var en foregangskvinne i feministiske og lesbiske bevegelser i 1970- og 1980-årene, hvor hun blant annet var medlem av Norges første organisasjon for homofile, Det norske forbundet av 1948. Hun debuterte som romanforfatter med *Opp alle jordens homofile* i 1973. (...) (Fodstad, et al., 2016, p. 368)

Dette forfatterportrettet ligner Zieners i den forstand at det ikke er lagt skjul på at Brantenberg skriver om skeiv tematikk, men i tillegg er legningen hennes tydelig, om ikke direkte, kommunisert her, og den er knyttet til aktivisme og politisk arbeid i DNF-48. Formuleringen «lesbiske bevegelser» fremstår likevel noe underlig i dag, men dette portrettet er nok sammen med Zieners, Adens og (til dels Fridtuns) portretter, det nærmeste lærebøkene kommer til å omtale «saksopplysningen» legning/sivilstand, for å bruke Linda Eides ord, hos skeive forfattere.

For å oppsummere, er utelatelsen i forfatterportrettene til kjente skeive forfattere, påfallende både på yrkesfag og studiespesialiserende. Det er kun i Zieners portrett i én YF-bok, Brantenberg, Adens og Fridtuns portretter i ST-bøkene at det kommer frem at det her dreier seg om en skeive forfattere. Utelatelse er altså dominerende i forfatterportretter både når tekstene deres tar opp LHBTQ-tematikk eksplisitt, og når de ikke gjør det. Forfatterportrettene jeg har gjennomgått, utgjør det fullstendige utvalget av de skeive forfatterne⁹² i de 20 bøkene. Bare i tre av portrettene, Øystein Ziener, Amal Aden og Gerd Brantenberg, er legning nevnt. Legger vi til Kristin Fridtuns portrett, som opplyser om at Fridtun foretrekker pronomenet «hen», utgjør dette fire portretter der LHBTQ-tematikk inkluderes. Men i alle tilfellene er den skeive tematikken så tydelig i forfatterens gjengitte tekster, at opplysningen ikke gir elevene tilleggsinformasjon som de ikke likevel vil finne i tekstene. Resten av forfatterportrettene i bøkene nevner ikke forfatterens legning. Dette står som nevnt i stor kontrast til hvordan heterofile forfattere hyppig omtales. I gjennomgangen av styring gjennom forfatterportretter (kap. 6.2.2), fant jeg at forfatteres heterofile tematikk ble poengtert selv i forbindelse med gjengivelsen av åpne tekster som rommet flere

⁹² Det finnes flere skeive forfattere representert i bøkene, for eksempel Anne Grete Preus, Tina Åmodt, Alf Prøysen og Edith Sødergran. Men utelatelsen i forfatterportrettene deres føyer seg inn i dem jeg har valgt ut til denne gjennomgangen, og de er derfor ikke gjort rede for.

tolkningsmuligheter. Når det gjelder skeive forfattere, nevnes bare skeiv tematikk dersom det uansett kommer frem i tekstene, eller tekstene er aktivistiske, som hos Brantenberg.

6.3.3 Fortsatt bare «venninner»? Gunvor Hofmo og Ruth Maier

Omtalen av Gunvor Hofmo og Ruth Maier i *Spenn 3* (Jomisko, et al., 2008) ble utgangspunktet for denne oppgaven. For meg knyttet det seg derfor mye spenning til om de nye norsklærebøkene behandler dette forholdet annerledes, eller om de føyer seg inn i tradisjonen med å omtale Hofmo og Maier som venninner. Hofmos diktning befinner seg både i bøkens del 1 og i tekstsamlingene.⁹³

I *Intertekst 3* står «Det er ingen hverdag mer» gjengitt i kapittelet om modernisme og trasisjonalisme, der diktets tematikk og språk gjennomgås. I en liten tekstboks ved siden av selve diktet, beskrives forholdet til Ruth Maier slik: «Hofmo var også direkte berørt av krigen fordi **venninnen**, den jødiske Ruth Maier, ble ført til Auschwitz og drept, og hun sørget over dette tapet hele livet» (Eide, et al., 2015, p. 168). Senere, i tekstsamlingen, gjengis «Fra en annen virkelighet» med forfatterportrett der Maier ikke nevnes direkte, men det hintes til forholdet deres: [...]*Jeg vil hjem til menneskene* (...) preges av en særegen, desperat stemme». I tillegg ledsages diktet av følgende førlesningsoppgave: «Hva vet du om Gunvor Hofmos eget liv?» (Eide, et al., 2015, p. 432).

I *Grip teksten 3* står utdrag av «Det er ingen hverdag mer» i bokens del 1, men Maier er ikke nevnt.

I *Moment 3* er Hofmos forhold til Maier omtalt i del 1, men Maier er ikke nevnt ved navn: «Hofmo var bare 19 år da krigen kom til Norge, og hun opplevde å se **sin nære jødiske venninne** bli sendt til en utryddelsesleir. Erfaringen gjorde uutslettelig inntrykk på henne, og den preger diktningen hennes, men peker samtidig langt ut over dette personlige perspektivet. (Fodstad, et al., 2016, pp. 119-120). I tekstsamlingen er imidlertid Maiers navn nevnt i Hofmos forfatterportrett: «(...) Under krigen ble **en av hennes nærmeste venninner**, jødiske Ruth Maier, sendt i konsentrasjonsleir og drept. Hennes tidligere utgivelser kan leses i lys av denne hendelsen, krigen og litteraturen som kom etter krigens slutt (sic.) (...)» (Fodstad, et al., 2016, p. 455).

I *Panorama 3* er et utdrag fra «Det er ingen hverdag mer» gjengitt i del 1 med atomkrig som fortolkningsnøkkel «tydelig skrevet med verdenskrigen og atombomben som bakgrunn». (Røskeland, et al., 2015, p. 75). Men Maier nevnes også her: «Krigen satte et spesielt preg på diktningen til Hofmo. Hun var **nær venninne** med Ruth Maier, en jødisk

⁹³ Gjennomgående mine uthevinger nedenfor

Rette lærebøker?

flykning som ble arrestert og henrettet i gasskammer i Auschwitz, 22 år gammel» (Røskeland, et al., 2015, p. 75). I tillegg til denne opplysningen, er det på samme side trykket en akvarell av Ruth Maier med håndskrevet dedikasjon til Gunvor Hofmo. Billedteksten lyder: «Ruth Maiers akvarell «Kirkegård» 1942 med dedikasjon «Til Gunvor fra Ruth» (Røskeland, et al., 2015, p. 75)⁹⁴. Diktet er gjengitt i sin helhet i tekstsamlingen, men Maier nevnes ikke i forfatterportrettet, derimot preges det av formuleringer som «Krigshendelsene påvirket henne sterkt» (Røskeland, et al., 2015, p. 366) . Temaene i Hofmos diktning oppgis å være «(...) lidelse, sorg, skyld (...) og ensomhet» (Røskeland, et al., 2015, p. 366). I tillegg henvises det til sidene i boken der man finner Maiers akvarell for mer informasjon, men uten at akvarellen nevnes: «Du kan lese mer om Hofmo og modernismen» (Røskeland, et al., 2015, p. 366). *Panorama 3* inkluderer også en oppgave om hvorvidt biografiske opplysninger er relevante i teksttolkning:

Mange mener at Gunvor Hofmos tekster er **tydelig preget av tapet av venninnen** Ruth Maier under krigen. Finn stoff om Hofmo og Maier, og diskuter om biografiske opplysninger om forfatteren bør høre med når vi skal tolke tekster. (Røskeland, et al., 2015, p. 85) (min utheving).

Dette er en interessant oppgave, fordi elevene her har muligheten til å finne informasjon om Hofmos og Maiers kjærlighetsforhold dersom de går utenfor boken, og samtidig ligger det her et potensiale til at elevene kan diskutere hvorvidt deres kunnskap om kjærlighetsforholdet mellom Hofmo og Maier endrer hvordan tolker dikningen hennes. Men dersom de gjennom søk i andre kilder finner informasjon om Hofmo og Maier, vil de også se at læreboken ikke benevner forholdet som «kjærlighet», men kaller dem «venninner» og bare henter om deres nære relasjon bl.a. gjennom bruk av Maiers akvareller. I denne potensielt svært lærerike oppgaven, vil det dermed ligge en ideologisk føring: et forhold mellom to kvinner snakker man ikke om i lærebøker.

Gunvor Hofmo er kun nevnt i én av yrkesfagbøkene i utvalget. «Det er ingen hverdag mer» er gjengitt i *Tett på*, med følgende forfatterportrett: (...) Under andre verdenskrig **ble hennes jødiske venninne** sendt til Tyskland og drept, noe som satte dype spor hos Hofmo. (Elseth, et al., 2013, p. 232). Diktet etterfølges av oppgaver, bl.a. denne: «Gunvor Hofmo skrev dette diktet på bakgrunn av opplevelser hun hadde i forbindelse med andre verdenskrig.

⁹⁴ Jeg antar at denne koblingen mellom Hofmos diktning og Maiers akvareller er hentet fra en bok utgitt i 1999 på Gyldendal forlag: *Gunvor Hofmo, Jeg glemmer ingen. Med fem akvareller av Ruth Maier*, uten forfatternavn, med etterord skrevet av Jan Erik Vold. (Gyldendal Forlag, 1999). Boken forteller at Maiers akvareller hang på Hofmos arbeidsværelse, og et utvalg av dem brukes for å illustrere samlingen med nyoppdagede Hofmo-dikt antatt å være fra 1950-tallet. Denne boken oppfatter jeg som en anerkjennelse av forholdet mellom Ruth og Gunvor, og lærebokforfatterne burde nå ha tilstrekkelig med kilder til at lærebøkene ikke lenger kan fortsette praksisen med å omtale dem som «venninner», uten at det framstår som svært påfallende.

Rette lærebøker?

Kan du tenke deg steder eller situasjoner som kunne få noen til å skrive et slikt dikt i dag?» (Elseth, et al., 2013, p. 232).

Konklusjonen må bli at forholdet mellom Ruth Maier og Gunvor Hofmo heller ikke omtales ved sitt rette navn i de nyeste norsklærebøkene, og at fortielsestradisjonen fortsetter. I *Spenn* dreide det seg om en bevisst omskriving, og det var påviselig. Jeg har ikke direkte tilgang til kildene som bøkene i mitt utvalg har brukt, men jeg kan ikke tro at alle omtalene er et resultat av slike omskrivinger. Jeg vil derfor hevde, på bakgrunn av funnene i *samtlige* norsklærebøker på videregående skole i 2018, at det må dreier seg om en ubevisst eller i det minste ureflektert videreføring av to utfordrede «sannheter». For det første forestillingen om at kvinner ikke har noen seksualitet uten menn, og at Hofmo og Maier derfor ikke kan ha vært noe annet enn venninner. For det andre har Hofmo og Maier alltid vært omtalt på denne måten i lærebøkene, og det har dermed blitt en sannhet ved konsensus og sedvane. Det krever en aktiv handling å bryte denne tradisjonen, noe ingen av lærebøkene har gjort, til tross for god ryggdekning i både biografiske og akademiske kilder. Dersom det kan dreie seg om et misforstått forsøk på å «skåne» elevene fra «unødvendige» eller «overflødige» opplysninger, eller at en rett og slett ikke anser det som «viktig», så bør vi veie dette «hensynet» med kunnskapen vi nå har om effekten av mikroagresjoner. Praksisen med å utelate skeive liv fra lærebøkene, bør i lys av dette, opphøre.

For å avslutte dette temaet, vil jeg kontrastere fremstillingen av forholdet mellom Maier og Hofmo ved å vise hvordan lærebøkene griper fatt i heterofile kjærlighetsforhold som kontekstualiserende faktorer for å belyse forfatterskap og tekster. Det er dermed nærliggende å se på hvordan heterofile parforhold presenteres i bøkene. Det er en gjennomgående tendens at forfatterens partner nevnes, særlig når kjærlighet til partneren kan gjenfinnes tematisk i tekstene. Gunvor Hofmo og Ruth Maier (og Hofmos senere samboer Astrid Tollefsen), er begge kjente personer, og omtales som «venninner» selv om en kan gjenfinne forholdet deres i Hofmos tekster. Finner vi tilsvarende heterofile parkonstellasjoner, altså der begge er kjente personer, er forholdet deres med få unntak nevnt i bøkene, særlig i kvinnenens biografi, for eksempel Haldis Moren Vesaas og Tarjei Vesaas, og Gro Dahle og illustratørektemannen Svein Nyhus. Et eksempel jeg har vil se nærmere på, er hvordan forholdet mellom Johan Sebastian Welhaven og Camilla Collett fremstilles i *Intertekst 2*.

Welhavens forhold til Camilla Wergeland var spesielt, og han skrev mye om henne. Men også Ida Kjerulf, som han var hemmelig forlovet med i seks år, skrev han om, men ikke før etter at hun døde. Hun døde av tuberkulose året før de skulle gifte seg. Han skriver om sorgen etter hennes død i samlingen *Nyere digte*, som han gav ut seks år etter at hun var borte. (...) Welhavens dikt handler om romantiske temaer som naturen, kunsten og kjærligheten. Et eksempel på et slikt dikt er «Sjøfuglen» fra 1836. Diktet ble skrevet på en reise til Paris, og like før hadde Welhaven og Camilla Wergeland hatt et

Rette lærebøker?

hemmelig møte som endt med en heftig krangel. Kanskje er det Camilla han har i tankene i dette diktet? Diktet står som et vakkert symbol på ulykkelig kjærlighet. (Eide, et al., 2014, pp. 241-242)

I *Grip teksten 2* kan vi lese følgende om Welhavens kjærlighetsliv i diktingen hans:

Ved siden av en rekke dikt av nasjonalromantisk karakter, er det Welhavens kjærlighetsdikt som stadig lever. Mange av de vakreste handler om forholdet til Ida Kjerulf, den kvinnen han elsket i ung alder, men som døde fra ham bare 23 år gammel. Sorgen over dette tapet kom han aldri over.

En av dem som med lite hell forsøkte å vinne Welhavens kjærlighet, var Henrik Wergelands søster, Camilla (senere gift Collett). Welhavens dikt «Sjøfuglen» (...) handler om en jeger som for moro skyld skyter på og skader en villand, som såret og ulykkelig dukker til bunns i fjorden for å dø i ensomhet. Camilla mente at diktet kunne leses som en *allegori* –en lignelse– om Welhaven og henne. (Dahl, et al., 2014, p. 105)

Vektleggingen av Welhavens kjærlighetsforhold til Kjerulf og Collett, er tydelig. Utelatelsen av kjærlighetsforholdet mellom Hofmo og Maier skyldes dermed ikke et ønske om å unngå for mye biografisk informasjon, men at Hofmo og Maier var to kvinner, og at deres kjærlighetsforhold har vært preget av stilltielse, også i biografisk materiale om Hofmo⁹⁵. Men det er ingen grunn til å fortsette denne praksisen, tvert imot oppleves stilltielse mer påfallende enn om lærebøkene hadde anerkjent Hofmo og Maiers forhold. Det er som sagt mer enn nok dekning for å gjøre det. Så lenge vinklingen og fokuset er så ulike i omtalen av heterofil og likekjønnet kjærlighet, blir det en legitimering av hvilke kjærlighetsforhold som er passende å snakke om og utbrodere, og hvilke som ikke er det.

6.3.4 Utelatelse i valg av utdrag

Tekstsamlingene i lærebøkene inneholder dikt og noveller gjengitt i sin helhet. Jeg har valgt å ikke nærmere problematisere hvilke tekster som er valgt og hvilke som er utelatt med tanke på LHBTQ-tematikk, fordi dette fremstår som svært vanskelig etterprøvbart. Denne oppgaven ser bare på hvilke tekster som er valgt og hvordan de forholder seg skeiv tematikk. Men romansjangeren er spesiell i den forstand at når romaner gjengis i lærebøkene, må det pga. plasshensyn gjøres ved å gjengi korte utdrag fra romanene. I denne forbindelse blir det mulig å studere valg i form av hvilke utdrag fra romanen som er valgt. I denne kategorien belyser jeg tilfeller der romanene inneholder skeiv tematikk, men der denne tematikken er utelatt i utdraget en finner i læreboken.

⁹⁵ For eksempel *Mørkets sangerske* av Jan Erik Vold. I denne boken legges det ikke skjul på hva Maier og Hofmo betød for hverandre, men det kalles ikke kjærlighetsforhold, men venninneforhold. Jan Erik Vold begrunner dette valget i et intervju av journalist Siri Lindstad i *Blikk* i 2001 med hensynet til Hofmos familie, dvs. Hofmos to gjenlevende nevøer. Lindstad spør Vold: Hvorfor skal en bok om fortielse følges opp av fortielse? Hvorpå Vold svarer: [Hofmos legning] er «en bagatell» og «(...) det er jo litt vanskelig vis a vis familien, dette her». (Lindstad, 2001). Ingunn Økland skriver i anmeldelsen av *Mørkets sangerske* i *Aftenposten* 28.11.2000 at «Vold spør aldri hva disse seksuelle preferansene kan ha hatt å si for hennes utvikling, og i ytterste konsekvens: sinnstilstand. Resultatet blir at Hofmos seksualitet fastholdes i tabutradisjonen (...). (Økland, 2000).

6.3.4.1 Yrkesfagbøker

6.3.4.1.1 Helga Flatland: *Bli hvis du kan, reis hvis du må* (første bind i trilogi)

Romanen handler om de tre guttene Tarjei, Kristian og Trygve som vokser opp i en liten bygd og bestemmer seg for å reise til Afghanistan, der Tarjei og Trygve dør. Utdraget som er gjengitt i *Norsk for yrkesfag 1* handler om tiden da guttene går i niende klasse, med «smugrøyking, konfirmasjon og fremtidsplaner» (Gitmark, et al., 2013, p. 180). Trygve er fortelleren i utdraget, og det var tydelig for meg som skeiv leser at blikket hans på Tarjei var mer enn vennskapelig: «Så da slutta eg like godt [å røyke] – det var ikkje så farleg sidan Tarjei heller ikkje røykte. (p. 180) og «På ein annan måte kan eg ikkje anna enn å beundre han, ville vere som han, ville vere *med* han. Imponere han, få innpass og bekreftelse.» (p. 181). Jeg leste derfor romanen, og den inneholder en uttalt skeiv tematikk. Trygve er en skeiv karakter, og dette uttrykkes gjennom mer enn beundringen hans for Tarjei. Senere i romanen inngår han et forhold med en ett år eldre gutt, Sigurd. Men dette forholdet vil Sigurd holde hemmelig pga. redsel for folkesnakk, og dette er en av grunnene til at Trygve til slutt bestemmer seg for å reise til Afghanistan. Like før avgang mottar han en tekstmelding fra Sigurd om at alt skal bli annerledes når han kommer tilbake, men Trygve omkommer.

Selv om forholdet mellom Sigurd og Trygve er problematisk pga. hemmeligholdet, er det vakre passasjer i boken som skildrer nærheten mellom dem når de er alene, og det skeive temaet er sentralt i romanen.

Utdraget som er med, er interessant lesning for elever ved at det tematiserer typiske problemer med ungdomstid som å passe inn, konfirmasjon, røyking, fremtidsplaner osv. Karakterene vi blir kjent med i utdraget er også gjenkjennelige for unge elever, så jeg hevder ikke at utdraget lærebokforfatterne har valgt, ikke er godt. Likevel vil jeg påpeke at romaner som denne, med uttalt skeiv tematikk, gir lærebokforfatterne muligheten til å velge passasjer med likekjønnet kjærlighet, for eksempel slik det er gjort i utdraget fra *Mannen som elsket Yngve* i *Panorama 1* og *Grip teksten 1*, uten at det ender tragisk. Utdraget kan ikke inneholde hele historien, og dermed er det mulig å utelate eventuelle tragiske endelikt og fremstille skeiv kjærlighet positivt.

6.3.4.1.2 Ingelin Røsseland: *Kunsten å inhalera*

Utdraget fra denne ungdomsromanen gjengitt i *Norsk for yrkesfag 1* handler om typiske tema forbundet med ungdom, som smugrøyking og mensjen. Men leser man resten av romanen, finner man uttalt skeiv tematikk. Bobby, Anettes forelskelse og senere kjæreste, viser seg å være skeiv. Dette er ikke med i det gjengitte utdraget. Det interessante ved *Kunsten å inhalera*

Rette lærebøker?

er måten Bobby kommer ut til Anette på. Hun ser ham kysse en annen gutt, og blir selvsagt opprørt fordi hun er forelsket i ham. Men etter at de har fått pratet sammen, forstår hun at han må følge sine følelser. Det er riktignok en typisk HV-tekst pga. komme-ut-narrativet, men hvordan komme-ut-scenen er beskrevet og resultatet av denne, er hovedsakelig positiv. Anette spør Bobby: «Synest du det er kjipt å vera... sånn?» Hvorpå Bobby svarer: «Nei». Hun konstaterer også: «(...)det er liksom ingenting å gjera med det. Du er berre på en annen kanal» (Røsseland, 2001, p. 133). Scenen ender med setningen: «Eg hadde trudd eg skulle blitt meir lei meg og trist, men i staden får eg ei det-berre-er-sånn-kjensle. Bobby er blitt Robert. Det berre er sånn». (p. 134). Dette er en forfriskende versjon av komme-ut-scenen, og den er således godt egnet til bruk i en lærebok. Utvalget lærebokforfatterne har valgt, er også interessant lesing for ungdom, men jeg ønsker å påpeke at *Kunsten å inhalera* også rommer flere muligheter.

6.3.4.2 Bøker for studiespesialiserende

Carl Frode Tiller: *Innsirkling*

Trilogien *Innsirkling* handler om David, som har mistet hukommelsen og som setter ut en annonse der han ber dem som kjente ham om å skrive til ham om livet hans før minnet forsvant. Det viser seg, gjennom ett av brevene, at David hadde et forhold til Jon. Romanen har altså uttalt LHBTQ-tematikk. Utdrag fra trilogien er gjengitt i tre ST-bøker: *Intertekst 3*, *Moment 1* og *Grip teksten 3*, men ingen av utdragene inkluderer den skeive tematikken.

Et utdrag fra *Innsirkling 3* står i *Intertekst 3* og handler om det heterofile paret Marius og Julie sine bryllupsforberedelser. (Eide, et al., 2015, pp. 455-458). I *Moment 1* står et utdrag fra de første sidene i *Innsirkling 1*, om da Jon oppdager at resten av gjengen ikke ser på ham slik han ser på seg selv. Leseren vet fremdeles ikke noe om David og Jons forhold på dette tidspunktet. (Fodstad, et al., 2014, pp. 437-441).

Utdraget fra *Innsirkling 1* gjengitt i *Grip teksten 3* er mest interessant i denne sammenheng. Her gjengis deler av brevet fra Silje, en jente som var forelsket i David og venn med David og Jon. De tre var ofte sammen, og vi får vite om denne tiden gjennom fortellerstemmen til Silje. Hun beskriver Jon som et femte hjul på vogna, men leser man romanen, ser man at Jon og David faktisk er elskere på dette tidspunktet, uten at Silje vet noe om dette. Dersom man som leser vet dette, oppstår det en ironisk effekt med Siljes stemme, fordi hun opplever seg i tosomhet med David. I oppgavene blir ikke elevene gjort oppmerksomme på dette:

Å hugse tilbake på gamle venner

Rette lærebøker?

- a) Korleis blir Jon framstilt i dette brevet frå Silje til David?
- b) Kva slags person kan Jon ha vore dersom du prøver å sjå personen bak den subjektive skildringa til Silje? Korleis trur du Jon såg på Silje og David?
- c) Kva slags inntrykk frå du av David i dette utdraget?
- d) Kva tenker Silje i ettertid om forholdet ho og David hadde til Jon?
- e) Korleis tolkar du tittelen *Innsirkling* i lys av dette utdraget?
(Dahl, et al., 2015, p. 455)

Å utelate forholdet mellom David og Jon her, gir elevene bare halve sannheten å jobbe med. Hadde de fått vite at David og Jon hadde et forhold, og at brevet fra Jon (som ikke er gjengitt i læreboken) viser at han opplever seg i tosomhet med David, kunne oppgavene gått dypere i å utforske kompleksiteten av menneskelige relasjoner. Slik det er gjengitt her, oppleves fraværet av David og Jons relasjon som en vesentlig mangel.

Jeg mener det er påfallende at utdrag fra *Innsirkling* står gjengitt i tre ulike ST-bøker, men at ikke et eneste av utdragene på noen måte tar opp forholdet mellom David og Jon, som er helt sentralt i romanen. I to av tre utdrag er tematikken tvert imot heterofile forhold (Silje/David og Marius/Julie), og i førstnevnte er det Silje og Davids blick på Jon sett fra Siljes perspektiv, men uten å gi leserne innblikk i at det fins et David/Jon også, som Silje ikke vet om. Utelatelsen av den skeive tematikken representerer en tapt mulighet, fordi dette skeive forholdet mellom David og Jon er ikke beskrevet mellom linjene, men er uttalt, tydelig og viktig i originalteksten. Å velge et utdrag med skeiv tematikk fra *Innsirkling* ville representert en kontrast til de mer vanlige hentydningene om det skeive i utvalget mitt.

6.3.4.2.1 Helga Flatland: *Det fins ingen helhet* (siste bind i trilogi)

Utdraget står i *Grip teksten 2* og handler om hvordan Bjørn, den eneste overlevende, opplever toårsdagen for kameratenes død i Afghanistan. Han husker tilbake på dagen de døde, men også på barndommen sammen med guttene. Trygve (den skeive karakteren), omtales som «feige, vesle Trygve», og som en som ikke «var rask nok ned bakken fra hytta» som liten, og som skriker høyest i dødsøyeblikket «Det er Trygves rop eg høyrer heilt tydeleg, over dei andres, når eg ligg med dyna over hovudet (...)» (Dahl, et al., 2014, pp. 447-449). I dette utdraget beskrives Trygve (homo)negativt og stereotyp. Men det fins utdrag i denne romanen som handler om Sigurd (som var i et forhold med Trygve) sin anger over hvordan han ikke levde ut forholdet med Trygve før Trygve døde i Afghanistan. Dette hadde også vært mulig å utforske nærmere.

Basert på disse eksemplene, ser det ut som om at der vi faktisk kan studere valg i form av hvilke utdrag som velges fra romaner med skeiv tematikk, så utelates gjennomgående det skeive, og man velger utdrag som handler enten om heterofile forhold eller kameratskap. Det er ingen forskjell i bøkene for yrkesfag og studiespesialiserende på dette området.

Romansjangerens utfordring er at lærebøkene ikke kan gjengi hele handlingen, og lærebokforfatterne kan dermed velge seg ut deler. Dette gir frihet ved at en ikke trenger å forholde seg til romanen som helhet, og kan bruke delene som selvstendige tekster. Det betyr at man i tekster som i utgangspunktet er for eksempel GA eller HV dersom en leser dem i sin helhet, for eksempel Flatland og Tillers romaner, kan finne beskrivelser med oppløftende passasjer om likekjønnede forhold, som historien om Sigurd/Trygve og David/Jon, uten å ta hensyn til hvordan historien ender. Siden gode GQ-tekster er sjeldne, kan slike utdrag fungere som positive representasjoner av skeiv kjærlighet dersom de inkluderes i lærebøkene. I utvalget mitt har de valgt det motsatte, dvs. å utelate all eksplisitt skeiv tematikk og fokusere på andre aspekter ved romanene. Det er selvsagt ikke bare det skeive som er interessant i disse romanene, men ikke desto mindre har gode muligheter for positiv LHBTQ-representasjon gått tapt.

6.4 Homonegativitet i norsklærebøkene

Who gets to feel safe as a reader in school? What if the selected reading and literature are actually intended to be for your benefit; and yet you remain invisible, or worse, the subject of disdain? Conversely, what is it like to be in the company of friends and allies who want to know what it's like to be *you* - who seek your insights so they can learn from you, laugh with you, and live with you? (Blackburn & Clark, 2011, p. 148)

Til tross for at homonegativitet kommer til syne på ulike måter både gjennom i mine funnkategorier, trengs det en ekstra kategori for å synliggjøre hvordan homonegativitet, i form av homofobiske kallenavn, er spredt rundt i de ulike tekstene i boken. Vi vet at homofobiske kallenavn brukes blant ungdom; vi vet også at det er viktig å forebygge slik homorelatert mobbing. Men vi undergraver denne type forebygging dersom homonegative kallenavn kan gjenfinnes i elevenes lærebøker, slik jeg skal vise eksempel på under. Når skeive elever ikke bare risikerer å bli kalt «jævla homo» e.l. i skolegården, men også leser det i norsklærebøkene, er heller ikke fordypning i fagstoffet en trygg aktivitet på skolen. Denne type kommentarer i bøkene mener jeg er med på å legitimere slengbemerkingene i skolegården. I min erfaring er det lite bevissthet omkring alvoret i bruk av homonegative kallenavn, og her trengs det mer bevisstgjøring blant ansvarlige voksenpersoner som lærere og lærebokforfattere. For å bevisstgjøre omkring bruken av homonegative kallenavn, kan det være fruktbart å bytte ut forekomsten av disse kallenavnene med rasistiske kallenavn, for eksempel at «jævla homo» byttes ut med «jævla svarting». Generelt har man mye større bevissthet omkring at rasistiske kallenavn er uheldig, fordi skolene har hatt fokus på å

forebygge dette lenger⁹⁶. Effekten er påtagelig; de fleste som utfører dette eksperimentet, blir sjokkert over hva som får passere av homofobiske slengbemerkinger i tekster. Og først når en blir bevisst på dette, kan en gjøre noe for å endre det.

Jeg har valgt å dele inn dette kapittelet i to: først gjennomgår jeg homonegativitet i multikulturelle tekster, og deretter viser jeg eksempler på homonegativitet slik det forekommer i «forbifarten» i andre tekster, for eksempel som slengbemerkinger.

6.4.1 Homonegativitet i multikulturelle tekster

Med multikulturelle tekster mener jeg skjønnlitterære tekster og saktekster skrevet av ikke-etniske nordiske forfattere bosatt i Norden, som på en eller annen måte tematiserer det å være i minoritet i sitt eget land. Dette er tekster som er godt egnet til bruk i forbindelse med kompetansemålet om kulturmøter i samtidstekster, og flere av disse tekstene er gjengitt i lærebokkorpuset, bl.a. tekstene til dansk-palestinske Yahya Hassan og svensk-kurdiske Mustafa Can. Røthings arbeider (Røthing, 2007), (Røthing & Svendsen, 2008) viser at sammenhengen mellom verdien homotoleranse og norskhet, og at homonegativisme forekommer som en avstandsmarkering mot normativ «norskhet». Amal Adens arbeider tar for seg homonegativiteten i minoritetsmiljøer, særlig blant ungdommer. (Aden, 2014). Som jeg har vist over, er det kun i Karpe Diems tekst jeg finner homonegativitet gjengitt i en rapptekst i utvalget mitt. Karpe Diems rapptekster kan etter min definisjon kalles multikulturelle, fordi de tematiserer minoritetsproblematikk i eget land. Jeg har skilt ut rapptekstene i eget kapittel fordi sjangeren er kjent for homonegativitet og misogyni, selv om dette er i bedring nå. En kan således lettere forvente å finne homonegativitet i rapptekstene.

Læreplanen i norsk inneholder et viktig kompetansemål med tanke på multikulturalisme. Elevene skal kunne «Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster»⁹⁷, og i forbindelse med dette gjengir alle lærebøkene multikulturelle samtidstekster. Men i disse tekstene er det flere forekomster av homonegative utsagn, og disse blir, slik funnene under vil vise, ikke gjenstand for drøfting.

Dette kapittelet er organisert noe annerledes enn de forrige. Først ser jeg på rappeduoen Karpe Diems tekster, deretter tar jeg for meg andre multikulturelle tekster, først i yrkesfagbøkene, deretter i ST-bøkene.

⁹⁶ Røthing og Svendsen påpeker at læreres «ryggmargsrefleks» med tanke på å møte homonegativismen konstruktivt, ikke er øvd opp fordi homonegativisme ikke har vært ansett som et problem i det norske samfunnet før «ganske nylig». (Røthing & Svendsen, 2009b, p. 216).

⁹⁷ https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning Lastet ned 29.4.18

6.4.2 Rapp-tekster: Karpe Diem

Rapp er en sjanger som ofte kjennetegnes av uttalt misogyni og homonegativitet innbakt i tekstene. Dette er imidlertid i bedring med skeive rappartister som Frank Ocean og rapp-tekster som "Same Love» av rappduoen Macklemore & Ryan Lewis fra 2012, som tar et oppgjør med disse «lovlige» undertrykkelsesformene i rappsjangeren. Rapptekster er tekster ungdom vanligvis liker og en sjanger de kjenner godt, så de er godt egnede til bruk i undervisningen, dersom en finner tekster uten nedsettende språkbruk. Lærebøkene i mitt utvalg har i stor grad lyktes med dette ved at det i rapptekstene gjengitt i norsklærebøkene for videregående skoler, kun er én tekst med uttalt homonegativitet; «Vestkantsvartinga» av Karpe Diem. Denne er trykket i tre bøker for yrkesfag og én bok for studiespesialiserende. Jeg skal sammenligne hvordan de ulike bøkene har brukt denne teksten.

6.4.2.1.1 Karpe Diem: «Vestkantsvartinga»

Den norske rappduoen Karpe Diem sine tekster er hyppig gjengitt i norsklærebøkene. I yrkesfagbøkene er det én rap-tekst som går igjen: «Vestkantsvartinga». Denne står gjengitt i sin helhet i yrkesfagbøkene *Tett på*, i utdrag i *Kontakt* og i utdrag i *Norsk for Yrkesfag 2*. Det homonegative innholdet finner man i vers 2 (av 4), gjengitt her:

1 Er det krig er det enkelt, Shiraq (sic.) knerter han og han dør
2 Du har beef i magen, jeg har kikerter og naanbrød
3 Kikker på meg rart, har aldri sett en farga mann før
4 Vi sparker til deg Tarka⁹⁸ (sic)⁹⁹ **mens vi banker opp en annen bøg**
5 Ah... Alt kokko vi kan finne på
6 Vestkantsvartinga - skjorter med krokodille på
7 Eyh, lek smart, men du veit vi får tid, men
8 Prøv å være svarting på feil side av byen
9 Der hvor de chillern oppi villaer
10 og det er streit og det er fint og
11 Gutta putter opp en rosa leikefly med (sic)
12 Begynte å pakke bagen min, flytter til, mmm, Romsås
13 Gutta så på meg og tenkte «hmm, **jævla homse ass**»
14 Dum som noensinne håpa på å passe inn
15 Møtt en ondsinna verden sia første klassetrinn
16 Jeg dro til Holmlia, de kalte meg kokosnøtt
17 Prata slang med Pumbisj og han syns at det var sukkersøtt
(Frisk, et al., 2014, p. 416) (mine uthevinger og linjenummer)

Utdraget gjengitt her, inneholder homonegative kallenavn: «bøg» (linje 4) og «jævla homse» (linje 13). Disse er begge vanlige kallenavn på homofile menn. I *Kontakt* er sangteksten gjengitt i sin helhet, mens vi finner utdrag i de andre to bøkene. Det er interessant å se

⁹⁸ Ordforklaring fra *Kontakt*: «Tarka»: Indisk matrett (Frisk, et al., 2014, p. 416)

⁹⁹ Riktig tekst er «sparker deg til Tarka», ikke «sparker til deg Tarka», slik det står her.

Rette lærebøker?

forskjellen på hvordan denne teksten er brukt i de tre bøkene, fordi alle har forholdt seg til det homonegative innholdet på ulike måter, som jeg viser under.

Den delen av «Vestkantsvartinga» som er gjengitt her, har jeg kalt vers¹⁰⁰ 2. I dette verset finner jeg at betydningen i de fire første linjene er uklar både med tanke på hvem som snakker og betydningen i setningen. Det som likevel kommer klart frem, er at en «annen bøg» skal bankes opp. Det virker også som om denne volden bagatelliseres i linje 5, ved at den omtales som «kokko». I linje 13 er betydningen av det homonegative kallenavnet klarere. Her skal jeget flytte til Oslos østkant, og her blir han kalt «jævla homse, ass» med «sukkersøt» slang (linje 17). *Kontakt* har gjengitt hele teksten, inkludert vers 2. På denne måten gjengir de en autentisk tekst i sin helhet, men homonegativiteten den inneholder får stå ukommentert ved at oppgavene ikke tar opp dette temaet. Siden rappsjangeren krever at innholdet skal være «ekte» og «virkelighetsnært» for å være legitimt, kan vi anta at denne type omtale og trussel mot skeive personer, er vanlig i miljøet som skildres i teksten. Likevel er det uheldig at skeive elever utsettes for dette i skolehverdagen sin. I tråd med Sanders og Mathis (2013), må denne type tekster etterfølges av oppgaver eller diskusjoner slik at de ikke legitimerer språkbruken.

I *Tett på* har en valgt et annet grep. Her er utdrag fra «Vestkantsvartinga» brukt i lyrikkdelen, men det interessante her er at hele avsnittet jeg har gjengitt over, er utelatt. Rappteksten er gjengitt med vers 1 og 3, mens vers 2 og 4 altså er fjernet (Elseth, et al., 2013, p. 238). Bokens fokus i gjennomgangen av teksten er først og fremst hvordan talemål er knyttet til identitet, og boken peker på flere målmerker for Oslo-dialekten i teksten. Vers 1 og 3 viser tilstrekkelige med talemålstrekk til at poenget kommer frem. Det sparer også skeive elever for en mikroagresjon, og legitimerer ikke homonegative holdninger. Det virker på meg som et bevisst grep fra lærebokforfatterens side; her har man ønsket å bruke «Vestkantsvartinga», men en har samtidig hatt et bevisst forhold til de uheldige sidene ved denne teksten. Siden det ikke var tekstanalyse som var poenget med gjengivelsen, men talemålsundervisning, var det tilstrekkelig å bruke versene uten det homonegative innholdet.

I *Norsk for yrkesfag 2* har en valgt en slags middelvei mellom å gjengi hele teksten og å fjerne det homonegative innholdet. Her er ikke sangteksten brukt i tekstsamlingen, men et utdrag fra den er brukt i del 1, i kapittelet «Kulturmøter i vår tids tekster». Vers 1 er gjengitt i sin helhet, og fra vers 2 er linje 12-17 gjengitt. Følgene for det homonegative innholdet er at

¹⁰⁰ Jeg bruker «vers» og ikke «strofe» fordi dette er en sangtekst.

Rette lærebøker?

«banket opp en annen bøg», er fjernet, mens «jævla homse, ass» blir stående. I tillegg kommenteres «sukkersøtt»:

Romsås er ikke en del av vestkanten. Holmlia er en bydel der det bor mange innvandrerefamilier, men det er ikke helt enkelt å bli en del av gjengen der heller. Når Pumbisj kaller slanguttrykk for «sukkersøtt», er det neppe en kompliment. (Gitmark, et al., 2014, p. 60)

Dette mener jeg forsterker det homonegative utsagnet «jævla homse, ass». Når lærebokteksten påpeker at «sukkersøtt» ikke er et kompliment, må det tvert imot være en negativ karakteristikk av en som ikke passer inn på «tøffe» østkanten, altså en «jævla homse».

Teksten etterfølges av refleksjoner omkring nedsettende ordbruk:

«Smak» på ordet *Vestkantsvartinger*. Å kalle noen for *svarting* er svært nedsettende, nærmest spottende. Men Magdi og Chirag¹⁰¹ har «lov» til å bruke ordet vestkantsvarting fordi de bruker det om seg selv. Ord kan fornærme og skape oppstyr, ikke minst når fornærmelsene kan tolkes som rasisme. (Gitmark, et al., 2014, p. 61)

Rasistisk ordbruk får ikke stå uimotsagt i læreboktekstene generelt, og det gjelder også her. Men homonegative kallenavn blir ikke slått ned på på samme måte. I *Norsk for yrkesfag 2* har en altså valgt å fjerne deler av det homonegative innholdet («banker opp en annen bøg»), og samtidig kommentere nedsettende språkbruk. Det er en bedre tilnærming enn i *Kontakt*, der alt er gjengitt. Likevel omhandler ikke kommentaren om nedsettende språkbruk bruken av «jævla homse, ass»; det er bruken av «svarting» som kommenteres. Kontrasten ved at den rasistiske språkbruken kommenteres, men den homonegative får stå ukommentert, forsterker inntrykket av hva som er viktig å korrigere. Karpe Diem kan si «svarting» om seg selv, men tilsynelatende også «jævla homse» om andre. Det er imidlertid bare det første som diskuteres, og som sagt forsterker dette effekten av det homonegative. For å oppnå kompetansemålet som omhandler kulturmøter i samtidstekster, er det viktig med autentiske tekster. Men ved å løfte frem autentiske stemmer, er det en fare for at man glemmer denne gruppens nedvurdering av andre grupper. I dette tilfellet får elevene anledning til å diskutere kulturforskjeller og nedsettende språkbruk, men «nissen på lasset» er en mikroaggresjon mot skeive elever.

I bøkene for studiespesialiserende er tekster av Karpe Diem brukt i 6 av 12 bøker, men utvalget er noe annerledes enn i YF-bøkene. Det er bare én av bøkene, *Intertekst 3*, som bruker «Vestkantsvartinga», ellers brukes «Kunsten å være inder», «Identitet som dreper» og «Påfugl», alle uten homonegative kommentarer. I likhet med yrkesfagboken *Tett på*, bruker *Intertekst 3* «Vestkantsvartinga» for å illustrere målmerker i Oslo-dialekten. Her gjengis teksten med vers 1 og linje 1-8 i vers 2, Dvs. at utdraget inneholder «banker opp en annen

¹⁰¹ Artistene i Karpe Diem

Rette lærebøker?

bøg», men ikke «jævla homse, ass» (Eide, et al., 2015, p. 319). Oppgavene handler utelukkende om talemål.

For å oppsummere, viser funnene mine at «Vestkantsvartinga» er den Karpe Diem-teksten som er brukt mest på yrkesfag, men den forekommer bare én gang i ST-bøkene. Gjengivelsen av teksten inkluderer enten begge forekomstene av homonegativitet, eller så er én av forekomstene fjernet. Det er kun én bok, *Tett på* for yrkesfag, som gjengir utdrag fra teksten uten de homonegative ordene.

Tematikken i Karpe Diems tekster egner seg godt i klasserommet, men de har mange tekster å ta av. «Vestkantsvartinga» er bare en av mange tekster som omhandler identitet og utenforskap. I yrkesfagbøkene er det stort sett «Vestkantsvartinga» som er brukt, med unntak av *Dialog 2*, som bruker rappteksten «Påfugl». Denne teksten inneholder ingen homonegative bemerkninger, men handler om mangfold i møte med tankegodset fra 22. juli. Karpe Diem har således en rikholdig katalog, så dersom en er oppmerksom på problematikken omkring homonegativitet, er det lett å unngå uten å utelate Karpe Diems mange gode tekster, altså løsningen som allerede er valgt i de fleste ST-bøkene.

6.4.3 Homonegativitet i andre multikulturelle tekster

I «Vestkantsvartinga» var det homonegativitet i form av nedsettende kallenavn og «trussel» om vold mot en «bøg. Med bakgrunn i Røthing og Adens påviselige sammenheng mellom homonegativitet og etniske minoriteter, var det nærliggende å undersøke om homonegative tendenser også var å finne i andre, autentiske multikulturelle tekster. I mitt utvalg finner jeg av dette forekomster i to ulike tekster. Det dreier seg om to romanutdrag, Jonas Khemiris *Et øye rødt* (ST og YF) og Maria Navarro Skarangens *Alle utlendinger har lukka gardiner* (ST). Begge disse tekstene inneholder uttalt homonegativitet, men på ulike måter.

6.4.3.1.1 Jonas Khemiri: *Et øye rødt* / *Et öga rött*

I yrkesfagkorpuset brukes utdrag fra *Et øye rødt* kun i *Tett på*, der det er gjengitt to steder i boken. Den første forekomsten er i kapittelet om etnolekter og multietnolekter, og teksten fungerer da som et eksempel på multietnolekten rinkebysvensk. Utdraget gjengitt i dette kapittelet i boken, er hovedpersonen Halims betraktninger om danseklassen på skolen:

Tredje svennesorten är dansklassarna fast egentligen man ser dom inte ofta på skolen för jämt dom hänger uppe i balettsalen och tränar tånjning. Danstjejerna är pyttesmala och har knutfrisyr och killarna är kanske fyra-fem stycken per klass och ger alltid leenden på skolfotot som riktiga bögar. Alla dansklassare går med tårna utåt och ryggen rak som värsta bräda. (Elseth, et al., 2013, p. 191)

Rette lærebøker?

Guttene i danseklassen smiler på alltid på klassebildet som «riktiga bögar», altså i motesetning til ham, Halim, som framstår som tøff og fiendtlig. Utdraget står sammen med en tekst som skal illustrere såkalt kebabnorsk.¹⁰² Begge tekstene behandles under ett i oppgavene, som tar for seg nedsettende språk, men ikke bruken av «bögar»:

1. Romanen *Ett öga rött* er skrevet på rinkebysvensk.
 - a) Hvordan kan du se dette i teksten?
 - b) Hvordan ville du skrevet disse setningene? Skriv ned svaret ditt.
2. Hvorfor kan det være nedsettende å kalle innvandrerdømmens språk for «kebabnorsk»?
3. Kjenner du til andre negativt ladede navn på språk?
(...) (Elseth, et al., 2013, p. 192)

Opgavene tar for seg nedsettende ordbruk i forbindelse med navn på språk, men i tillegg til dette, er det også en omskrivingsoppgave her, der elevene skal skrive om utdraget fra rinkebysvensk til standardnorsk. Det betyr at de må oversette setningen med det homonegative utsagnet. «Riktiga bögar» vil da antakelig bli oversatt til «skikkelige/ordentlige homoer/homser». Elevene blir deretter bedt om å reflektere omkring nedsettende språkbruk, men bruken av «riktiga bögar» innlemmes ikke i dette refleksjonsarbeidet. Ser en denne oppgaven sammen med resten av oppgavene, illustrerer dette tydelig hva som anses som nedsettende (bruk av «kebabnorsk»), og hva som ikke gjør det («riktiga bögar»). Dette sender et sterkt signal om at bruk av homonegative skjellsord ikke er alvorlig nok til å slå ned på. Bruken av «kebabnorsk» om en multietnolekt, ser ut til å være verre. Jeg anser det også som en grov mikroagresjon mot skeive elever å faktisk måtte skriftlig oversette dette homonegative utsagnet.

Læreboken utviser her blindhet eller uoppmerksomhet omkring bruken av homonegative skjellsord, på samme måte som vi så i gjennomgangen av «Vestkantsvartinga» i *Norsk for yrkesfag 2*. Det er ikke den samme bevisstheten omkring disse ordene som det er om rasistiske skjellsord, men studier viser entydig at denne type skjellsord både er hyppig brukt – men ikke minst, skadelig, for ungdommer av alle legninger. Denne type tankeløse legitimering av homonegative skjellsord bør derfor unngås, særlig i en situasjon der elevene prøver å lære fagstoff. Da er en ekstra sårbar fordi en ikke forventer seg denne type mikroagresjoner fra læreboken.

Senere, i tekstsamlingen i samme bok, finner vi et større utdrag av romanen gjengitt på originalspråk og i norsk oversettelse (Elseth, et al., 2013, pp. 291-295). Avsnittet med «riktiga bögar» er med også i dette tekstutdraget, oversatt til «skikkelige homoer». Men leser en resten av utdraget, ser en at teksten også preges av et nedsettende språk om jenter som er langt verre

¹⁰²Finn teksten her: <http://www.klartale.no/tema/walla-helt-erlig-jeg-sverger-1.338647> lastet ned 30.3.18

Rette lærebøker?

enn det homonegative utsagnet: «(...)han ville vise harde linja for kæba si som går i 9d og har kukksugermunn», «Hristo (...) smilte til kjærestefitta (...)» (Elseth, et al., 2013, p. 294).

Hovedpersonen Halim er en som vil fremstå som en «alfahann», og forfekter tilsvarende verdier. Oppgavene antyder hans lite sympatiske sider:

(...)

4. Diskuter på hvilke måter Halim er en sympatisk person eller ikke.(...)

6. Hvorfor kan man si at språket er «overdrevet»?

7. Lag en liste over slangord i teksten. (...)

(Elseth, et al., 2013, p. 295)

Oppgavene gir en anledning til å jobbe med fordommer og nedsettende holdninger, og på den måten kunne diskutere Halims misogyni og homofobi slik det framkommer i dette utdraget. Spørsmålene åpner for dette, men spørsmålsformuleringene er for vage, og det blir opp til hver enkelt lærer å ta opp Halims holdninger.

I ST-korpuset er *Et öga rött* brukt i tre av bøkene, men ingen av disse utdragene inkluderer den nedsettende språkbruken vi ser i utdraget som er valgt i yrkesfagboken. Oppgavene til disse utdragene handler også om språk og identitet, men i tillegg er det oppgaver som tar for seg tilfeller av nedsettende omtale av andre grupper¹⁰³, for eksempel i

Moment 1:

(...)

Undersøk hvordan kultur-tematikken kommer til uttrykk i dette utdraget. Se særlig på:

-Hvilke nasjonaliteter og eventuelt andre grupper som blir nevnt

-Hvordan disse er framstilt

-Hvilken holdning til ulike kulturer Halim og Dalanda uttrykker

-Hvilke enkeltelementer (ting, navn, mennesker, handlemåter...) som blir brukt for å representere ulike kulturer. (Fodstad, et al., 2014, p. 423)

Det samme utdraget står i *Intertekst 1*, og også her får elevene anledning til å reflektere omkring de nedsettende holdningene som uttrykkes i utdraget: «Hvilken holdning har Dalanda til arabere? Og til andre folk?» (Garthus, et al., 2013, p. 352).

Det virker som om det er en annen bevissthet omkring de problematiske sidene av *Et øye rødt* i bøkene for studiespesialiserende. Utdragene som er valgt uttrykker ikke nedsettende holdninger til jenter og skeive gutter slik det gjør i yrkesfagboken, men de er ikke fri for nedsettende språk om andre grupper. Men i motsetning til yrkesfagboken, plukker oppgavene i ST-bøkene opp disse tilfellene og signaliserer dermed at dette er viktige poeng å reflektere over. De får ikke passere ukomentert. Dette styrker mine tidligere funn om at rasistisk språkbruk slås ned på, mens homonegativ språkbruk lettere får stå uimotsagt.

¹⁰³ Det er den gamle, arabiske kvinnen Dalandas fordommer om jøder og jugoslaver som uttrykkes i utdraget.

6.4.3.1.2 Maria Navarro Skaranger: *Alle utlendinger har lukka gardiner*

Utdrag fra denne romanen står i *Moment 3*. Romanen er episodisk i sin form, og handler om en ung jente, Mariana, sin hverdag på Romsås i Oslo. Utdraget som er gjengitt, har fire store avsnitt, men disse avsnittene står ikke i samme rekkefølge som i romanen. En av episodene i utdraget handler om homolæreren Frode:

Frode, han homolæreren

På skolen jeg har vikar i matte, han heter Frode (...) 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 at 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, (...) 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 kranvla 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 opp 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. (...)
(Fodstad, et al., 2016, p. 430)

Denne læreren fremstår som en sterk og positiv skeiv karakter fordi han svarer ærlig når elevene spør ham om legning. Her finner vi ikke maskebæreremotivet overhodet, og heller ikke det tradisjonelle komme-ut-narrativet, fordi Frode har ingen kvaler omkring hvem han er. Denne teksten bærer således i seg et positivt potensiale i begynnelsen. Men «straffen» Frode blir utsatt for fra elevene, er grusom. Krenkelsen foregår på to nivåer: På ett nivå spiller bamsen rollen som et stedfortredende offer for volden. Ved at denne bamsen stikkes i stykker, stikker eleven hull på Frodes positive skeive tilstedeværelse i teksten. Vi vet også at dette var en kjær eiendel for læreren, noe «most beloved» og personlig han har tatt med hjemmefra og delt med klassen sin, og det gjør overgrepet ekstra opprørende. På et annet nivå antyder utsagnet til eleven at læreren er en potensiell overgriper («stikk Paddelars i rassen din jævla gaylord»). Dette er grafisk skildret og er sår lesning, til tross for forsøket på humoristisk innpakning med bamsen og sakkokulene. Jeg vil hevde at det som skildres her, er et skrekkbilde og en marerittaktig scene for enhver skeiv leser: læreren blir utsatt for både homofobisk vold og blir beskyldt for å være en overgriper. I tillegg skjer dette på arbeidsplassen hans, foran en hel klasse med elever. Det er vanskelig å forestille seg en verre situasjon å være i. Dessverre kommer oppgavene sørgelig til kort her:

1. Hvor gammel tror du fortelleren (Mariana) er? Begrunn med konkrete eksempler fra én eller flere av tekstene.

Rette lærebøker?

2. Les en av tekstene¹⁰⁴ høyt for deg selv eller en medelev. Blir opplevelsen annerledes enn når du leser stille?
3. Skriv om en av tekstene til korrekt bokmål eller nynorsk. Hvordan påvirker det inntrykket av teksten hvis formen endres på denne måten?
(Fodstad, et al., 2016, p. 431)

Dette er et graverende eksempel på ukommentert homonegativitet og homofobisk vold gjengitt i en tekstsamling i en lærebok som skal være et verktøy for elevenes læring. Volden blir også bagatellisert gjennom språkvalget i romanen, ved at læreren ikke «gidder» å komme på skolen mer, når faktum er at han er mobbet ut av jobben sin. Dette er såpass alvorlig at jeg mener dette utdraget er uegnet til bruk i en lærebok for ungdom. Jeg mener også at dersom elever skal eksponeres for denne type tekster i skoletiden, må det ha en pedagogisk hensikt utover å lære om en multietnolekt eller gjenkjenne alderen på fortelleren. Da nytter det ikke med slike tannløse oppgaver som det vi ser her. En av oppgavene går også på at elevene skal skrive om teksten til standardnorsk, og selv om de kan velge bort akkurat denne teksten, virker det ikke som særlig gjennomtenkt pedagogikk. Innholdet i denne teksten er et «disiplinerende» tilfelle av homonegativitet som vil skremme skeive elever til å tie om hvem de er. I tillegg er signaleffekten ved å la denne teksten passere ukommentert, uheldig for alle. Jeg vil også påpeke at dersom en leser Navarros roman, består den som nevnt av liknende episodiske utdrag med forskjellig tematikk. Det er mange forekomster av homonegativitet i romanen, hvorav historien om Frode er den mest eksplisitte, men det er også flere episoder uten homofobi i boken. Episoden med «Homolæreren Frode» står ikke opprinnelig sammen med de andre tre utdragene fra romanen som er gjengitt i *Moment 3*. Utfra dette kan jeg slutte at lærebokforfatterne har plukket ut de utdragene de mente egnet seg best til gjengivelse i læreboken sin, og videre at utdraget om Frode dermed også er spesielt valgt ut. Skeive elever (og lærere!) utsettes på denne måten for en graverende mikroagresjon gjennom at denne teksten er inkludert. Røthing og Svendsen (2009b) har intervjuet flere skeive lærere som har blitt utsatt for alvorlige, krenkende episoder av elevene sine pga. legning, så utdraget om Frode, dog satt på spissen, beskriver en reell, om enn ikke vanlig, situasjon i norske klasserom. Dersom denne type utdrag skal inkluderes i lærebøker, må det derfor være en pedagogisk, og ikke underholdende, grunn til det.

For å oppsummere, ser det ut til å være en tendens til at læreplanmålet som omhandler kulturmøter i tekster har gjort at lærebøkene fokuserer spesielt på tekster der multikulturelle stemmer får komme til orde. Dessverre har det fulgt en del tilfeller av homonegativitet med en

¹⁰⁴ Med «tekstene» menes her ett av de fire avsnittene i utdraget. I tillegg til «Frode, han homolæreren» består utdraget av «Tullinger», «Sønnen min Muhammed» og «Hong Kong Melkekartong». Se (Fodstad, et al., 2016, pp. 429-431)

del av disse tekstene. Basert på teoriene om mikroagresjoner og på læreplanens generelle del, mener jeg at lærebøkene fortsatt bør inkludere multikulturelle tekster, men uten å forsterke Røthing sine funn om problematisk toleranse, altså et bilde om at innvandrerdoms stemme må være homonegativ. Dette er ikke den eneste virkeligheten jeg kjenner den fra norske klasserom, og det er uheldig og stigmatiserende både for skeive elever og innvandrerelever. Vi har flere eksempler på at utdrag er valgt fra multikulturelle tekster uten at de inneholder homonegative elementer, så dette er lett å endre på dersom lærebokforfatterne bare er oppmerksomme på det. I noen av tilfellene tar læreboken opp problematisk språkbruk, men aldri de problematiske forekomstene av homonegativ språkbruk. På den måten blir kontrasten ekstra tydelig: Det er tilsynelatende viktig å inkludere stoff om negativ språkbruk, men ikke homonegativ språkbruk, selv om denne forekommer side om side med språket som kommenteres. Signaleffekten er at homonegativ språkbruk ikke er alvorlig nok til å bli irettesatt eller kommentert ytterligere.

6.4.4 Homonegativitet «i forbifarten»

Nå er det ikke bare i multikulturelle tekster at homofobiske utsagn er å finne. Tilfellene er så mange også i andre tekster, særlig i yrkesfagbøkene, at jeg har inkludert denne funnkategorien, kalt «i forbifarten». Det er riktignok ikke særlig akademisk språkbruk, men ikke desto mindre treffende. Dette dreier seg om tekster som ikke er homonegative i tematikk eller innhold, men der homonegative kommentarer på en eller annen måte opptrer i språket, enten det dreier seg om replikker eller i teksten for øvrig. Nadal (2011) beskriver mikroagresjoner som «death by a thousand cuts»; en treffende beskrivelse av å stadig få homonegative kommentarer eller kallenavn, eller på annen måte bli minnet på utenforskap, når det ikke nødvendigvis er krenkelsen i seg selv som er intensjonen. I yrkesfagkorpsets åtte bøker finner jeg fem slike tekster som ikke er multikulturelle, og i korpuset for studiespesialiserende, finner jeg bare én. Jeg skal kort vise dem i denne siste kategorien.

6.4.4.1 Yrkesfagbøker

Her har jeg valgt å sortere eksemplene etter hvilke bøker de forekommer i: *Tett på*, *Kontakt* og *Signatur 2* (sistnevnte i fotnote). Jeg skal kort gjengi og gjennomgå disse forekomstene, og oppsummere helt til slutt.

6.4.4.1.1 Tett på

Tor Åge Bringsværd: *Barnetrygd* (Minispill for radio, hele teksten er gjengitt i boken)

Dette er et science fiction-hørespill fra 1991 om et fremtidssamfunn (år 2015) der det ikke er mer arbeid å få pga. automatisering og effektivisering, så foreldre lever av barnetrygd, og barndommen til avkommet forlenges derfor i det uendelige ved hjelp av piller.

Hovedpersonen, Harald, er 23 år og har rømt fra skolen. Han ringer hjem for å snakke med foreldrene sine, Margot og Fredrik:

(...)

Harald: Vet du, pappa... jeg har ikke lyst på piker. Ikke i det hele tatt. Jeg ser ikke på dem engang.

Margot: (ler) Å, det kommer nok, gutten min.

Harald: Ikke lyst på gutter heller, for den saks skyld...

Fredrik: Takke faen for *det* i hvert fall! (...)

(Elseth, et al., 2013, p. 340)

Bringsværd's tekst omtales i *Tett på* som en «fabeltekst», og er spennende lesning for elevene siden vi nå faktisk befinner oss i tiden teksten skildrer. Min erfaring er at elevene liker denne type dystopier, og de er ofte utgangspunkt for gode diskusjoner. Men farens homonegative holdning kommer «i forbifarten», og elevene kan ikke verge seg mot denne mikroagresjonen. Dette er et typisk eksempel på hvordan denne type homonegativitet forekommer.

Denne replikkvekslingen er et eksempel på et slags omvendt komme-ut-narrativ, der en tilsynelatende ikke-seksuell¹⁰⁵ karakters eventuelle heteroseksualitet blir oppfordret («det kommer nok, gutten min»), og manglende homofile legning blir møtt med lettelse («takke faen for *det*, i hvert fall!). Dette føyer seg inn i eksemplene på tilfeller der heterofili er oppvurdert og ønsket, mens å være skeiv er det motsatte – nedvurdert og uønsket.

De tilhørende oppgavene er gode, og elevene får muligheten til å virkelig utforske science fiction-sjangeren og hvordan den overdriver trekk forfatteren er kritisk til i sin samtid. Men de tar selvsagt ikke opp denne homonegative kommentaren (Elseth, et al., 2013, p. 345). Denne replikkvekslingen er bare en liten, og tematisk ikke-viktig, del av stykket, og blir dermed ikke problematisert. Igjen får homonegativitet passere ukommentert.

Den neste teksten, «Ikke noe problem! Intervju med Nikolai Meredith» er hentet fra *Norsk! Multikultur på sitt beste* fra 2009 er gjengitt sammen med en rekke andre interessante intervjuer fra samme bok, bl.a. med de samiske rapperne i Duolva Duottar og den jødiske komikeren Cecilie Steinmann Neess. Begge de to sistnevnte intervjuene problematiserer det å

¹⁰⁵ Ikke-seksuell i den forstand at han ikke har utviklet seksualitet ennå pga. barndomspillene, som han nå – uten lov - har sluttet med.

Rette lærebøker?

være en (utskjelt) minoritet i eget land, og intervjuobjektene forteller om hvordan de skjulte sin samiske/jødiske bakgrunn. (Elseth, et al., 2013, pp. 386-389). Disse intervjuene etterfølges av et intervju med turneren Nikolai Meredith, som har norsk mor og flerkulturell far, som beskriver hvordan han må forsvare turnidretten:

(...)Men jeg har fått mye pes for at det er en homosport.

Homosport?

Eller femisport. At det er jentete. Men jeg skjønner ikke hvorfor det har det ryktet. Når ble det homofilt å slå saltoer? Kanskje det har med de lekke trikotene vi er iført når vi konkurrerer, jeg vet ikke. Men jeg vet at det er beinhardt arbeid å få til det vi klarer. Det er toppidrett. (...)

(Elseth, et al., 2013, p. 390)

Dette er altså gode tekster om å være annerledes og å finne strategier for suksess på tross av motstand. En av oppgavene lyder: «Intervjuobjekte(ne) blir på en eller annen måte møtt med fordommer. Lag en liste over fordommene som blir omtalt i intervjuen(e)» (Elseth, et al., 2013, p. 391). Denne oppgaven er god i den forstand at elevene kan kartlegge fordommene intervjuobjektene utsettes for. Likevel er intervjuet med Meredith spesielt i at han tilbakeviser at turn er «homofilt» ved å si at det er beinhardt toppidrett, og på denne måten oppstår det en språklig motsetning mellom homofili (noe femi, jentete, med lekke trikotter) og toppidrett. Det ser i intervjuet ut som om at når noe er beinhardt toppidrett, kan det ikke samtidig være «homofilt», som er det motsatte.

Homonegativiteten består heller ikke her av nedsettende kallenavn (selv om sporten blir kalt «homo»), det dreier seg om å forsøke å forstå og tilbakevise koblingen mellom ordet «homo», egenskapen «svak» eller «feminin», og toppidrett. Meredith problematiserer ikke her den negative koblingen mellom «homo» og «svak», men trekker frem at idretten hans er «beinhardt» og dermed ikke legitimerer å bli kalt «homo». Heller ikke oppgavene er til hjelp for å diskutere de negative konnotasjonene av ordet «homo».

6.4.4.1.2 Kontakt

Henning Mankell: *Daisy sisters* (utdrag)

Daisy sisters er en svensk roman fra 1982, som først ble oversatt til norsk i 2010. Utdraget i *Kontakt* introduseres slik:

Handlingen i romanen *Daisy sisters* foregår i Sverige fra 1940- til 1980-tallet. En av hovedpersonen i romanen er Eivor, som i utdraget er 35 år. Hun har nettopp fått jobb som kranfører (traversfører) på et mannsdominert jernverk. Her blir hun og de få andre kvinnene på arbeidsplassen trakassert av kollegene sine, som blant annet har hengt pornografiske bilder av kvinner på pauserommet. (...)

(Frisk, et al., 2014, p. 357)

Utdraget begynner med at Eivor får en «vanvittig ide» (p. 357) om å henge opp bilder av nakne menn på pauserommet. Hun bestiller blader for «mannlige homoseksuelle (eller

Rette lærebøker?

hvorfor ikke for kvinner? tenkte hun kjettersk)» og får dem hjem i posten (de selges ikke i tobakksbutikken slik heteropornbladene gjør) og blar gjennom bladene «med et visst ubehag»¹⁰⁶ og finner bilder hun mener vil «stikke [de mannlige kollegene] i øynene». Når kollegene så kommer, blir det «naturligvis rabalder» (p. 358) og «bestyrtelsen [er] om mulig enda større og enda mer hjelpeløs enn hun hadde ventet» (p. 359):

Han stirret på henne, på bildene, på henne igjen – som om han nettopp hadde vært **vitne til et drap eller at noen var blitt mishandlet**.

-Hva faen, sa han. –Hva faen... Hvem faen har hengt opp dette?

Det fantes bare ett svar, og Eivor var forberedt.

-En må jo ha noe å hvile blikket på, svarte hun. – Det finnes jo ikke så mye annet, akkurat...

-Jammen... (...) **Det er jo ekkelt, for faen! Ta vekk dritten...**

-Han der er vel fin? sa Eivor og pekte på et av bildene.

-Fin? Faen...

(...) Han smekket med tunga og mumlet: Det var som *pokker*...

Bildene ble revet ned med et **slikt raseri** at Eivor en stund trodde at noen kom til å gå løs på henne også. Å påstå at de var blitt **ydmyket, var ikke tilstrekkelig**, det slaget Eivor hadde delt ut, var en **personlig fornærmelse mot dem alle, enkeltvis så vel som kollektivt**. Men da bildene lå istykkerrevet i en haug på gulvet, var det ingen som sa noe. (...)

For de mannlige arbeiderne som var involvert, var dette et så **uhyrlig inngrep i deres frihet og rettigheter** at det rett og slett ikke fantes noen svar.

(Frisk, et al., 2014, pp. 358-359) (mine fete typer)

Teksten fremstiller en kjønnskamp på arbeidsplassen, og for å bli kvitt de seksualiserte bildene av kvinner på veggene, henger kvinnene opp seksualiserte bilder av menn. For så vidt greit nok hvis teksten klarer å vise ubehaget ved at ens kjønn blir objektifisert. Men det er ikke dette teksten utforsker, tvert imot er det mennenes avsky ved synet av andre nakne menn som utbroderes. Det tilhørende språket er svært affektfylt («ydmyket», «personlig og kollektiv fornærmelse», «uhyrlig inngrep») for å virkelig illustrere den totale aversjonen mennene føler. Homonegativiteten i *Daisy sisters* består således i en utbrodering av de mannlige karakterenes avsky for likekjønnsseksualitet. *Daisy sisters* preges i så måte av å være skrevet på 1980-tallet, og jeg mener den for lengst er gått ut på dato, iallfall til bruk i en lærebok for ungdom. Teksten forfekter et utdatert og svært konservativt syn på kjønn og seksualitet, selv om den faktisk forsøker å vise hvordan objektifiserte kvinner slåss mot disse kreftene. I 1982 var det muligens ingen som hevet et øyenbryn over slike beskrivelser, men i dag er det vanskelig å forsvare at denne er blitt inkludert i en lærebok, særlig når læreboken er så ny som denne. Til tross for at oversettelsen først forelå i 2010, tilhører tankegodset 1982.

En liten digresjon er på sin plass her. Boken *Kontakt* er den eneste boken jeg vil spesielt vil trekke frem som en bok som forfekter kjønnsstereotyper der jenter og gutter

¹⁰⁶ Altså er bladene for «mannlige homoseksuelle» tydeligvis for ubehagelige for kvinner

Rette lærebøker?

knyttet til rigide kjønnsnormer. Det fins utallige eksempler på dette i boken, og det har vært vanskelig å ikke inkludere disse eksemplene her. Men det er kjønn og legning jeg studerer, og jeg har derfor motvillig utelatt dem. Men dersom noen vil forske videre på fremstillingen av kjønnsstereotyper i lærebøkene, er det mer enn nok å ta av i denne boken. En av oppgavene til *Daisy sisters* er i dette henseende typisk for *Kontakt*: «Hva er de største forskjellene på menn og kvinner, mener du? Det kan være interesser, evne til omsorg, hvor mye man prater, hva man prater om, eller lignende. På hvilken måte kan forskjellene fungere både positivt og negativt på en arbeidsplass?» (Frisk, et al., 2014, p. 361). Her ligger det ganske konkrete føringer om at det *er* forskjell på menn og kvinner når det kommer til akkurat disse punktene som blir listet opp i spørsmålet, og elevenes fokus blir styrt mot disse stereotypiske gjengangerne («hvor mye man prater», «evne til omsorg») i oppgaver om kjønnsforskjeller, slik de for øvrig gjennomgående blir i *Kontakt*. Dette minner om debattoppgavene om skeivt foreldreskap jeg viste i første del. Her er det ikke teksten elevene skal diskutere, men kjønnsforskjeller generelt. I tillegg legges det sterke føringer som jeg mener vil påvirke elevenes svar – og muligens – holdninger.

Carl Frode Tiller: *Portrett av en varulv* (skuespill)

Den neste teksten i *Kontakt*, *Portrett av en varulv*, består av en samtale mellom tre karakterer på vorspiel. I løpet av samtalen kommer det frem at kameratene Kent og Espen har ekstreme holdninger som er både rasistiske, kvinnefiendtlige og homofobiske:

- Kent: Ja, det var da ein skulle ha levd, det meiner eg verkeleg. Den gongen ein mann hadde lov til å vere mann. Før kristendommen kom og lærte oss å tilgi og vende det andre kinnet til og eg veit da fan kva det er for noko alt saman.
- Espen: **Jævla homoreligion.**
- Kent: Ja, det er jo det det er. **Same fan kva du blir utsett for, så skal du liksom vere mild og snill og forståelsesfull.** Kjem det ein asylsøkar og valdtar dama di, for eksempel, så er det fan meg han det er synd i, for han har ein vanskelig bakgrunn, ikkje sant...?
- Espen: Ja, eller han forsto ikkje at det var feil, for han kom frå ein annan kultur!
- Kent: Nettopp! Vi blir lært opp til å bli sveklingar i dette landet. Om to gutungar begynner å slåst i barnehagen eller skolegarden, kjem det kvinnfolk ilande til frå alle kantar for å fortelje dei kor frykteleg det er.
- Espen: Ja, det er heilt utruleg. Ungane får jo fan ikkje lov til å leike med pil og bue eingong lenger.
- Kent: Nei. Og straks dei sett seg på ein sykkel eller klatrar opp i eit tre, så kjem det ei kjerring springande og skal tre ein hjelm nedover skallen på dei.
- Espen: Ikkje rart det går til helvete med dette landet.
- Kent: Og alt saman er kristendommen sin feil. **Det var da kristendommen kom til landet at forfallet begynte. Det er ein religion som dyrkar svakheit og lærer oss å bli feige og underdanige og stå med lua i handa same fan kva som skjer.**
- Espen: Fan meg ingenting som heiter ære lenger.
- Kent: Nei, fan...(løftar koppen, høg aggressiv stemme) For Tor og Odin! (...)
- (Frisk, et al., 2014, pp. 431-432) (min utheving)

Rette lærebøker?

I utdraget er det tydelig at Espen og Kent sine holdninger er ekstreme på flere områder. Likevel er det interessant å se spesielt på homonegativiteten her. Kristendommen omtales som en «jævla homoreligion» der en må være «mild, snill og forståelsesfull». Og senere, etter avsnittet om kvinner og asylsøkere, kommer det nærmere frem hva som menes med dette. Kristendommen (dvs. homoreligionen) «dyrkar svakheit og lærer oss å bli feige og underdanige». Koblingen mellom *homo* og *svak/feig* er her tydelig nok. Min erfaring er at «homo» brukes som skjellsord i skolegården i betydningen «svak» eller «ikke-maskulin, og dette finner vi også hos Slåtten, et al., (2008, p. 7). Dette utdraget forsterker denne uheldige koblingen. Og oppgavene gjør heller ikke for å skape refleksjon omkring dette, selv om elevene blir bedt om å fokusere på karakterene:

1. (...)
 2. Hvordan vil du karakterisere Kent og Espen som personer?
 3. Hvilken type norrøne guder var Tor og Odin, og hvorfor tror du Espen og Kent hyller dem?
 4. Hva får vi vite om karakterene i dette dramaet? Hvordan kommer de ulike egenskapene deres frem?
 5. Hvilke(t) tema tas opp i dette utdraget av dramaet?
- (Frisk, et al., 2014, p. 433)

Her overlates eleven i stor grad til seg selv, boken gir lite føringer som kan hjelpe dem å bryte opp den uheldige koblingen mellom ordet *homo* og egenskapen *svak*. Tvert imot forsterker teksten og oppgavene denne koblingen, og det bør en være varsom med å utsette elever for.

Kort oppsummert så forekommer flere typer homonegativitet «i forbifarten» i yrkesfagbøkene, først og fremst i form av en ureflektert videreføring av koblingen mellom ordet «homo» og egenskapen *svak/feminin*, som i intervjuet med Nikolai Meredith og i *Portrett av en varulv*. Men det forekommer også som en utbrodering av hvor motbydelig sammekjønnseksualitet føles for karakterene i *Daisy sisters* og en fars lettelse over at sønnen ikke har lyst på gutter¹⁰⁷.

6.4.4.2 Bøker for studiespesialiserende

I ST-bøkene er det forfriskende få tekster med homonegative slengkommentarer i forbifarten. I alle de 12 bøkene finner jeg bare ett eksempel verdt å nevne. Dette er en tekst jeg har behandlet før, *Det fins ingen helhet* av Helga Flatland gjengitt i *Grip teksten 2*. I dette utdraget

¹⁰⁷ I tillegg finner vi tekster med homonegative utsagn som «jævla soper» osv., men disse forekomstene har jeg ikke inkludert her av plasshensyn. Et eksempel er intervjuet fra *Norsk! Multikultur på sitt beste* fra 2009 med den albansk-norske skuespilleren Kastriot Kastriati i *Signatur 2*. «Men hvis du ikke kjenner dem du snakker til og slenger om deg med «din soper» og andre ting, da blir det bråk. Du må kjenne dem du snakker slik til.» (Andresen, et al., 2014, p. 215)

Rette lærebøker?

er det Bjørn, den eneste overlevende av guttene som reiste til Afghanistan, som tenker tilbake på øyeblikket der de bestemte seg for å reise:

(...) Og han [Kristian] fekk krigen i Afghanistan til å høyrast ut som den mest geniale planen nokon av oss nokon gong hadde hatt – der alt *skjedde*, der er der det skjer, sa han, og me nikka. Det er **bare pyser og homofile** som drar på backpacking i Thailand, sa han, dette er *ekte*. Dette er ekte saker, det er verkelegheten, og me nikka og nikka og fy faen så feitt det skulle bli, sa me og såg på kvarandre. (Dahl, et al., 2014, p. 449) (mine fete typer)

Igjen ser vi koblingen mellom svakhet (å være «pyse») og legningen homofil. Elevene vet ikke at en av dem som reiser, Trygve, faktisk er homofil (fordi Trygves legning utelatt i utdraget, se tidligere gjennomgang 6.3.4.2.1). I tillegg er det her en tydelig kobling mellom Afghanistan som noe «ekte», mens backpacking, som «pyser og homofile» driver med, ikke kan kalles ekte, ifølge Kristian. Dette eksempelet føyer seg inn i funnene fra YF-bøkene ved at den stereotypiske og konstruerte koblingen mellom «homo» og «svak» befestes nok en gang.

For å oppsummere disse funnene, viser det seg at forekomster av homonegativitet jevnlig dukker opp i yrkesfagbøkene, mens det bare er ett tilfelle i ST-bøkene. Forekomstene er ikke tatt opp i noen av oppgavene, og blir ikke irettesatt eller kommentert på noen måte. De varierer i alvorlighetsgrad fra en slengbemerkning til et direkte fiendtlig innhold. Jeg mener dog at disse mikroagresjonene ikke er intenderte; de er høyst sannsynlig et resultat av at man ikke har vært oppmerksom på hvilken effekt denne type homonegative uttrykk har på formative elever. Vi vet imidlertid nå at denne type homonegativitet påvirker alle elever (Slåtten, et al., 2009). Det er derfor ikke «uskyldige» eller harmløse ord, men ord som svir. Dersom lærebøkene inkluderer tekster med slikt homonegativt innhold, vil det ramme elevene. Begrunnelsen for å gjøre det, må derfor, i tråd med Sanders og Mathis (2013), være gjennomtenkt og ha en pedagogisk hensikt. Ingen av forekomstene i utvalget mitt kan sies å oppfylle dette.

6.5 Endelig oppsummering

Jeg har kartlagt 20 norsklærebøker for videregående skole med tanke på hvordan de fremstiller skeiv tematikk. Funnene er sortert i kategoriene skeiv tematikk eksplisitt fremstilt, styrte lesninger, skeiv tematikk utelatt, og homonegativitet. Jeg skal kort oppsummere funnene i det følgende med fokus på forskjellene mellom YF- og ST-bøker.

Når det gjelder skeiv tematikk i debattoppgavene, har disse svært forskjellig karakter i YF- og ST-bøkene. I YF bøkene finner vi eksempler på oppgaver der elevene skal diskutere skeives egnet som foreldre eller «naturlighet», mens debattoppgavene i ST-bøkene

Rette lærebøker?

utelukkende er knyttet til tekster som omhandler skeiv tematikk, og en unngår dermed at elevene må «synse» om andre gruppers rettigheter, men i stedet kan diskutere tematikken i tekstene.

Kartleggingen av skjønnlitterære tekster viser at lærebøkene inkluderer skjønnlitterære tekster der LHBTQ er synlig på ulike måter, men tekstene er få og fremstillingene preget av stereotype karakterer. Tekstene tilhører alle kategoriene HV (homofil synlighet) eller GA (LHBTQ-assimilasjon) (se kap. 4.2). I yrkesfagbøkene er de skjønnlitterære tekstene som inkluderer skeiv tematikk sentrert omkring maskebærer-motivet, komme-ut-narrativet og triste skjebner i form av avvisning og selvmord. I bøkene for studiespesialiserende finner man også disse narrativene (med unntak av selvmordsfortellingen), men der er gjengivelsen av den skeive forelskelsen i *Mannen som elsket Yngve* med på å balansere dette. Ingen av bøkene har QC-tekster der skeivt liv og kultur fremstilles på en positiv og oppløftende måte. *Mannen* er i så måte det nærmeste en kommer.

Når det gjelder saktekster med skeiv tematikk, finner vi én slik tekst, «H-ordet» i YF-korpuset, og tema i denne teksten er nedsettende språkbruk. Selv om teksten inneholder homonegativ språkbruk, fokuserer oppgavene kun på misogyni. I ST-korpuset er det derimot mange saktekster med skeiv tematikk, og alle er selvframstilling, dvs. skrevet enten av skeive forfattere eller systemkritiske i sitt vesen. Disse tekstene har et positivt læringspotensial for elevene, men oppgavene kommer i stor grad til kort med tanke på å fullt ut utnytte tekstenes iboende muligheter.

Neste kategori gjaldt styrte lesninger gjennom kjonning i oppgaver og forfatterportretter slik at lesningen av tekstene ble låst til en heterofil konstellasjon. Funnene viser at kjonning gjennom oppgavene er mye mer fremtredende i ST-bøkene enn i YF-bøkene, som kun har ett tilfelle av kjonning. Det var imidlertid motsatt i forfatterportrettene, der YF-bøkene angir tematikken for forfatterskapet i mye større grad til å omhandle «forholdet mellom mann og kvinne» (særlig i forfatterportrettene til kvinnelige forfattere) i presentasjonen av åpne dikt.

Utelatelse ble undersøkt i form av tekster der det skeive lå «mellom linjene» og dermed var synlig, men likevel utelatt fra oppgavene. Det var flere slike tekster i YF-bøkene enn i ST-bøkene, men når det gjaldt utelatelse i forfatterportretter, var forekomsten omtrent lik. Skeiv tematikk var bare å finne i tre av forfatterportrettene i ST-bøkene, og én av portrettene i YF-bøkene, til tross for stor representasjon av åpne, skeive forfattere. I forbindelse med utelatelse var det spesielt interessant å undersøke hvordan lærebøkene

Rette lærebøker?

omtalte forholdet mellom Gunvor Hofmo og Ruth Maier, siden dette var utgangspunktet for oppgaven. Gjennomgangen viser at kjærlighetsforholdet deres sitter fast i fortielsestradisjonen, også i de nyeste lærebøkene.

Når det gjaldt utelatelse i valg av utdrag, var det ingen forskjeller mellom yrkesfag og studiespesialiserende da begge bokkorpuserne inkluderte romaner med skeiv tematikk, men uten å inkludere den skeive tematikken i utdragene som var gjengitt i lærebøkene.

I den siste kategorien, homonegativitet, var det store forskjeller. Yrkesfagbøkene hadde flere forekomster av homonegativitet i multikulturelle tekster (både rapp-sjangeren og andre sjangre). Homonegativitet «i forbifarten» var hyppig til stede i yrkesfagbøkene, mens det bare var ett tilfelle i ST-korpuset.

Funnene viser at det ikke er mange positive tekster med skeiv tematikk i norsklærebøkene, og at utelatelse, styring og homonegativitet forekommer hyppig nok og systematisk nok til at disse kan ses som heteronormative mekanismer som kommer til uttrykk i lærebøkene. Inklusjon av skeive tekster er dermed ikke tilstrekkelig for å oppnå et godt læringsmiljø for alle elever. Det er likeverd som målet, ikke toleranse. Nå er det muligens vanskelig å finne QC-tekster som skildrer skeiv kultur og felleskap på en positiv måte, selv om dette antakelig vil bli stadig lettere. Skeive må derfor lese åpne tekster som «Ord over grind» og tolke inn positive lesninger slik at den nøytrale diktningen også kan gjelde dem, uten at læreboken legger føringer som gjør det vanskelig. Å inkludere tekster som skildrer livene til LHBTQ som problematiske, men uten å ta dette opp i oppgavene, er heller ikke heldig, fordi disse tekstene inneholder potensielle mikroagresjoner for skeive elever, og de befester stereotypier.

Mine funn bekrefter at inklusjon er vanskelig. Det fins gode tekster om LHBTQ-tematikk, for eksempel Erling Laes tekst, men det er gjennomgående få tilfeller av slike gode tekster. I skjønnlitteraturen i lærebøkene forekommer det således ingen eksempler på lykkelig skeiv kjærlighet eller positive beskrivelser av skeive personers fellesskap og kultur. Bruker en Cart og Jenkins' argumenter, vil løsningen være flere QC-tekster i lærebøkene for å bøte på dette. I mangel av disse kan en velge romanutdrag med slike positive fremstillinger. I tillegg bør en unngå å sementere koblingen mellom multikulturalisme og homonegativitet, og velge tekster der spesifikke ungdomsgruppers og samfunnsgruppers stemmer kan bli hørt, men uten at disse gruppene får omtale andre grupper negativt. Bøkene bør gjengi rapptekster uten homonegativitet eller misogyni, og det fins mange slike tekster, selv om sjangeren tidligere var kjent for nettopp dette. Dersom en velger romanutdrag, bør en selvsagt ikke velge utdrag

med hatvold eller homonegativitet, og en bør heller ikke «vaske vekk» den skeive tematikken fra romanene når de skal gjengis i lærebøkene. Sist men ikke minst bør en ikke fortie biografiske opplysninger om skeive forfattere, uansett om tekstene deres tematiserer denne kjærligheten eller ikke.

6.6 «Løsningsforslag»: DEN QUEERE VENDINGEN

Med andre ord, bør vi også i skolen omfavne «den queere vendingen». Det vil innebære at en går bort fra det tankegodset lærebøkene i stor grad er representant for i dag, nemlig tanken om at majoriteten bør være inkluderende og tolerante ved å akseptere og tolerere minoriteten, og videre at minoriteten ikke skal bli utsatt for negative opplevelser eller mobbing på skolen. Dette posisjonerer i stor grad minoriteten som «problemet», og forsterker dikotomien oss/dem. I stedet bør en vende fokuset til å undersøke hvilke maktstrukturer som opprettholder skillet mellom minoritet og majoritet, hvilke konstruerte ideer som skiller mellom hva som er naturlig og unaturlig, oppvurdert og nedvurdert— kort sagt: en systemkritisk tankegang. En slik vending vil være et skritt i riktig retning. Mine funn viser at slik det er i dag, opplever elever som på eller annen måte faller utenfor den heteronormative kjønnsdikotomien, mikroaggresjoner gjennom skolens kultur og lærebøker, selv om et sentralt fokus i skolens styringsdokumenter og satsningsområder har vært nettopp det motsatte.

Så, hvordan kan norsklærebøkene spesifikt bidra til denne queere vendingen? Mye av løsningen fremstår som selvsagt når en først er oppmerksom på problemet. Jeg skal likevel kort skissere noen konkrete tiltak:

I kategorien eksplisitte fremstillinger av LHBTQ-tematikk, bør en fokusere på tekster som kan kategoriseres som QC-tekster, altså tekster som fremstiller skeive karakters liv og kultur på en positiv og realistisk måte. Dersom det er stereotypiske fremstillinger elevene møter på, vil litteraturen befeste den konstruerte «normaliteten» og dermed gi begrenset rom for refleksjon omkring kjønn, legning, fordommer og mangfold. HV- og GA-tekster gir begrenset mulighet for denne type refleksjon på grunn av deres representasjon av LHBTQ-personer. HV-teksters begrensning ligger i deres ensidige fokus på komme-ut-narrativet, og i GA-tekster er skeive karakterers unike livsverden ikke tematisert. Det følger av dette at det ikke er nok å inkludere tekster der skeive mennesker er synlige. Dersom fremstillingen er en stereotypi, eller fremstiller LHBTQ-personen som en trist og statisk skikkelse, vil inkluderingen av teksten virke mot sin hensikt. Følgelig er det først og fremst tekster som viser skeivt fellesskap (QC) som egner seg best både som speil og vindu. I disse tekstene er

Rette lærebøker?

det autentiske, positive skeive livserfaringer som tematiseres, og det er skeives egen verden som blir synlig. Dersom lærebøkene skal fungere som en universell lærebok for mangfoldet av elever som sitter i norske klasserom, bør den største delen av tekstene der skeivhet tematiseres, være QC-tekster. Dessverre kan gode QC-tekster være mangelvare fordi tekster med skeiv tematikk har vært skrevet i et kodet språk der det skeive fremkommer «mellom linjene». Et alternativ kan være at lærebokforfatterne ser etter positive fremstillinger av skeive liv og felleskap for eksempel i romaner, og bruker utdrag av disse.

Lærebøkene bør ikke styre lesninger unødvendig ved å kjønne parkonstellasjonene dersom det ikke er dekning for det i tekstene. Åpne tekster vil gi rom for at alle elever kan bruke litteraturen som spill uten at de ser sin livsverden eksplisitt skildret. På denne måten får alle elever ta større del i nasjonalskatter som for eksempel «Ord over grind».

Forfatterportrettene bør ikke utelate skeive forfatteres sivilstand/legning når denne type informasjon inkluderes og påpekes hos heterofile forfattere. I tillegg til å være en form for «identitetstyveri», sender dette mektige signaler angående hvilke parrelasjoner som er oppvurderte og beriker forfatterens biografi, og hvilke som ikke gjør det og helst bør ties om. Denne type utelatelse kan også hindre at lesningen av forfatterskapet mister en viktig og interessant dimensjon.

I tråd med Greenbaum (1994) bør oppgavene i tekster der den skeive tematikken ligger mellom linjene, som for eksempel i «Hester om natten» (6.3.1.2.1), være til hjelp å påpeke slike «subtexts» eller underliggende tema. Dette skal imidlertid ikke være et styrende grep; hensikten er å åpne teksten ytterligere, slik at elevene kan utforske flere lag av teksten enn det som umiddelbart er tilgjengelig for dem. På denne måten økes elevenes tolkningskompetanse, og deres opplevelse av tekstene berikes. Dersom oppgavene rommer muligheten for å gjenkjenne dette mangfoldet i tekstene, vil det være bekræftende for skeive lesere (som uansett muligens vil gjøre slike tolkninger), og utvide perspektivet for alle elever.

Lærebøkene bør unngå å posisjonere elevene som heterofile (og homonegative!) i formuleringen av for eksempel debattoppgaver eller tekstoppgaver der de skal diskutere «de andre». Dersom elevene posisjoneres på denne måten, er det homotoleranse som er det best mulige utfallet, og dette forsterker problemet fremfor å bidra til å løse det. Debattoppgaver som gir majoriteten mulighet til å vurdere om de vil akseptere minoriteten eller at minoriteten har rettigheter, bør unngås.

Lærebøkene bør ikke inkludere homonegativitet i noen form, og dersom problematiske aspekter ved LHBTQ-tematikk inkluderes i tekstene, bør oppgavene være av en slik karakter at de gir tilstrekkelig anledning til refleksjon omkring disse temaene, ellers vil tekstene befestende for fordommer og utenforskap.

I tillegg til disse anbefalingene, vil jeg legge til et viktig poeng angående oppgavens funksjon i lærebøkene. Flere av bøkene inkluderte tekster som ga gyldne muligheter til lesning, refleksjon og læring, men der de ledsagende oppgavene ikke ga rom for disse opplevelsene. I mitt utvalg inkluderer slike tekster for eksempel «Einsamflygar» av Haldis Moren Vesaas, «Hjorten i skogbrynet» av Gunnhild Øyehaug, «Den stygge andungen» av H. C. Andersen og «Naivistisk med fargelegging» av Oliver Madland¹⁰⁸. Dette er tekster som tematiserer annerledeshet og utenforskap på flere plan. I tillegg er det flere tekster som tematiserer kjønn, for eksempel *Egalias døtre* av Gerd Brantenberg og «Rose» av Marie Takvam, begge gir gode anledninger til å reflektere omkring hvor trange kjønnskategoriene kan oppleves. En tredje kategori er tekster som tidligere er behandlet i oppgaven, og som er systemkritiske i sitt vesen, for eksempel «På vinnerlaget» av Brostrup Müller og «Ordet som alltid glepp» av Kristin Fridtun. Disse tekstene fungerer som speil og vindu for leserne, samtidig som de utforsker maktubalansen i samfunnet, sett fra to ulike synsvinkler. Denne typer tekster mener jeg kan romme «den queere vendingen», altså tekster som tematiserer hva det vil si å være annerledes, men som ikke stigmatiserer noen spesielle grupper, og som samtidig rommer systemkritiske muligheter. Slike teksters potensiale bør i større grad utforskes i oppgavene.

Tekster med potensiale til å romme den queere vendingen finnes altså allerede i utvalget mitt, men oppgavene kommer som oftest til kort for å utforske disse tekstenes muligheter. Dersom en har større bevissthet omkring disse tekstene og oppgavene som ledsager dem, ligger det mange gyldne, queere, læringsøyeblikk også i dagens norskbøker.

7 Konklusjon

Denne oppgaven begynte med at jeg innså at læreboken jeg brukte, *Spenn 3*, bevisst hadde «vasket bort» et kjærlighetsforhold mellom to kvinner, Gunvor Hofmo og Ruth Meier, da den skulle omtale Hofmos liv og diktning. Jeg satte meg derfor fore å undersøke hvordan LHBTQ-personer og tematikk var behandlet i de 20 norsklærebøkene som nå er i bruk i videregående skole. Jeg kan konkludere med at denne typen utelatelser også er

¹⁰⁸ Kåseri/Elevtekst gjengitt i *Moment 2*. (Fodstad, et al., 2015, pp. 497-498)

Rette lærebøker?

gjennomgående i mitt utvalg. Jeg kan ikke imidlertid ikke finne den *bevisste* omskrivingen av kilde slik jeg fant i *Spenn 3*, simpelthen fordi lærebøkene ikke lenger oppgir kilder på samme måte. Det blir derfor umulig å ettergå kildene deres og påvise avvik i de tilfellene der slike utelatelser er til stede. Det jeg derimot har gjort, er å se på hvordan LHBTQ-tematikk slik den *fremkommer* i bøkene, er presentert.

Problemstillingen min lød: *På hvilken måte er det skeive tematisert i norsklærebøkene for videregående skole gjennom læreboktekster, tekstutvalg, forfatterportretter og oppgaver?* (se kap. 2.2). Konklusjonen på dette arbeidet viser seg å være at selv om skeiv tematikk er representert, er det skeive mangfoldet i liten grad ivaretatt. Skeiv tematikk forblir, med noen viktige unntak, pakket inn i visse narrativer eller forbigått i mer eller mindre stillhet, slik jeg har vist. Et av forskningsspørsmålene mine gjaldt på hvilken måte konstruksjonen heteronormativitet kommer til uttrykk i lærebøkene. Jeg mener den kommer til uttrykk i alle funnkategoriene mine: I hvordan skeive karakterer eksplisitt er fremstilt gjennom visse narrativer; i hvordan styring av tekster leder leseren mot heterofile konstellasjoner; i hvordan skeive liv og skeiv tematikk er utelatt; og ikke minst gjennom uttalt homonegativitet både i multikulturelle tekster, og i forbifarten¹⁰⁹. Alle disse mekanismene er en kilde til mikroagresjoner mot skeive lesere, de er disiplinerende, og ikke minst representerer de uheldige ideologiske føringer som jeg mener ikke burde vært til stede i skolen. Så kan en spørre seg: Spiller det noen rolle hvordan norsklærebøkene fremstiller skeiv tematikk? Elevene har da positive medierepresentasjoner der mangfoldet er ivaretatt? Mitt svar på dette er at skolen, og følgelig lærebøkene, gjennom sitt samfunnsoppdrag, har autoritet. Hvilke ideologiske føringer som videreføres til elevene i skolen er avgjørende for samfunnet vi alle er en del av.

Inklusjon er ikke nok. Målet må være å gå fra inklusjon, der målet er homotoleranse, til å problematisere dikotomien oss/dem, hetero/homo, norsk/innvandrere osv. ved å heller belyse og tenke kritisk omkring systemene som opprettholder disse dikotomiene. Menneskerettigheter og minoritetspolitikk kan ikke stå på agendaen hele tiden, til det er norskfaget for omfattende. Men på samme måte som en har problematisert postkoloniale spor og rasistisk ordbruk i kanontekster og i samfunnet generelt, bør vi være bevisste på hvilke implisitte verdier som videreføres gjennom språkbruk og stereotypiske fremstillinger i lærebøkene. Vi er kommet langt på vei med dette, for eksempel når det gjelder å

¹⁰⁹ I mine innledende hypoteser (kap. 2.2) forventet jeg å finne homonegativitet i multikulturelle tekster basert på min erfaring med tidligere lærebøker. Jeg ble imidlertid overrasket over hvor mye homonegativitet som lå skjult spredt rundt i andre tekster.

Rette lærebøker?

problematisere det stereotype bildet av samer,¹¹⁰ men det er fremdeles et stykke å gå når det gjelder skeive. Også læreplanpunktet om kulturmøter bør i større grad inkludere ikke-etniske minoriteter, slik det er gjort i *Intertekst 1* gjennom Erling Laes tekst. Dersom man ser på dannelse som evnen til å håndtere flertydighet, er det essensielt å gi elevene gode verktøy slik at de kan gjenkjenne og unngå nedsettende tankegods om andre grupper i samfunnet. Dette mener jeg bør gjøres ved at vi lærer oss å fokusere på det vi har felles, altså de fellesmenneskelige verdiene vi må enes om for å leve i et fredfullt samfunn. Man kan like eller ikke like hva man vil, men det man ikke kan gjøre, er å diskriminere eller ta fra andre deres menneskerettigheter fordi man er uenig med deres meninger, liv og livsvalg. Dersom bøkene stiller spørsmål som ber elevene om å vurdere andre gruppers menneskerettigheter, for eksempel «Aksepterer du at homofile skal få adoptere barn?», så lærer vi dem ikke disse verktøyene. Det vi derimot lærer bort, er at en majoritet har makten til å definere rettighetene til en minoritet. En lærebok ville aldri stilt spørsmålet «Aksepterer du at venstrehendte personer skal kunne få skrive med sin venstre hånd?» eller «Aksepterer du ugifte par skal kunne få barn?». Det er innlysende at dette ikke er opp til majoriteten å bestemme, og dessuten sitter det mange venstrehendte og barn av ugifte foreldre i norske klasserom.

Vi må veie konsekvensene ved å utelukkende fokusere på litteratur og språk som fagfelt i norskfaget, mot innholdet i tekstene og språket vi underviser. En kan ikke skille disse fra hverandre ved å inkludere en tekst med et anti-ekskluderende innhold her og der. Å undervise om språklige virkemidler gjennom bruk av for eksempel rasistiske tekster, er et eksempel på at en først og fremst tenker på undervisningen av virkemidlene, og at innholdet i teksten blir sekundært. Mitt ståsted vil være i tråd med Cart og Jenkins' tenking i den forstand at dersom en inkluderer HV- og GA-tekster, må det gjøres på en slik måte at elevene får anledningen til å dekonstruere maktubalansen i teksten og i samfunnet gjennom ledsagende oppgaver. Videre bør en ikke utelate biografisk informasjon om skeive forfattere eller skeiv tematikk i forfatterskap fordi dette oppleves som fortielse og trang til å normalisere det som er annerledes. En bør la de åpne rommene stå åpne for skeive elevers erfaringer, slik at de kan se sitt liv speilet i åpne tekster, og ikke være tvunget til å innse at nok en gang handler teksten utelukkende om heterofil kjærlighet, begrunnet i at forfatteren i sitt forfatterskap «tematiserte forholdet mellom kvinner og menn». Elever som tilhører majoriteten trenger også disse åpne rommene, slik at de kan observere andre gruppers liv og erfaringer gjennom tekst, men også

¹¹⁰ Lærebøkene er gjennomgående mer bevisste omkring samer og hvilke fordommer disse utsettes for. Flere tekster i korpuset setter søkelyset på dette, bl.a. intervjuet med Duolva Duottar nevnt i 6.4.4.1.1, og teksten «Same, same, but different» av Cecilie Mosli gjengitt i NFYF 2 ((Gitmark, et al., 2014, p. 274)

Rette lærebøker?

få muligheten til underliggjøring ved at åpningen i tekstene gjør det mulig at tematikken kan handle om noe annet enn det som først faller dem inn. Så kan en komme med innvendinger og hevde det er viktig å påpeke at for eksempel Inger Hagerups diktning faktisk handler om forholdet mellom kvinner og menn, og at dette er fakta, så hvorfor skal det ikke påpekes? Mitt svar vil være at vi må se på det videre samfunnsoppdraget og situasjonen i klasserommet, og avgjøre hva som er viktigst. Dersom elevene vil skrive fordypnings-oppgaven sin om Inger Hagerups diktning, er dette selvsagt viktig informasjon for å belyse hennes forfatterskap. Men når diktene hennes står i en tekstsamling der den ene teksten etter den andre låses til forfatterens biografi heller enn til muligheten for åpne lesninger i det mangfoldige klasserommet, vil jeg gå så langt som å kalle denne tenkningen en feilprioritering. Dikt som tematiserer menneskelige erfaringer, slik som Hagerups dikt, bør kunne brukes som speil for alle mennesker, uavhengig av de opprinnelige «modellene». Gode GQ-tekster om skeive fellesskap finnes det ikke så mange av fordi tekster med skeiv tematikk historisk har vært skrevet med et kodet språk der det skeive ligger mellom linjene¹¹¹. Selv i dag er det vanskelig å finne tekster som ikke er HV eller GA. Dersom lærebøkene i stedet lar de åpne tekstene forbli åpne uten å legge føringer for tolkningen av parkonstellasjonen, er vi på rett vei.

Inklusjon er vanskelig, og krever mye omhu i lærebøkene fagtekster, utvalg, utdrag og paratekster fordi en kan ende opp med faktisk å opprettholde og forsterke skillet mellom minoritet og majoritet. Et alternativt grep vil ligge i «den queere vendingen». I stedet for bare å fokusere på inklusjon, og dermed risikere, slik jeg har vist i mine funn, å utsette elevene for mikroagresjoner, bør lærebøkene lære elevene å kritisk vurdere hvordan og hvorfor samfunnet ser på heterofili som det eneste selvsagte, naturlige og oppvurderte, og hvordan dette på ulike måter kommer frem. Dersom vi igjen bruker Sims Bishops metafor om vindu og speil på lærebøkene, så er det viktig at lærebøkene ikke viser et vrengebilde der de skulle ha vist et nøytralt og positivt speil. Men som vindu, dvs. en mulighet for elevene til å se en annen virkelighet enn sin egen, bør bøkene også vise frem et stort og positivt mangfold. I tillegg bør lærebøkene vise elevene det de ikke kan se fra før, nemlig at skolen og fagstoffet ikke representerer nøytrale, objektive sannheter, men at også dette er et produkt av maktubalanse. Lærer elevene seg å kjenne igjen dette, står de sterkere rustet når de skal ut i verden og være del av kulturmøter – av alle slag – *utenfor* tekster.

¹¹¹ Se for eksempel (Gatland, 1990). Eksempler der den skeive tematikken ligger mellom linjene, finnes også flere steder i mitt utvalg, se kap. 6.3.1.

8 Sammendrag

8.1 Sammendrag på norsk

Denne masteroppgavens målsetning har vært å synliggjøre hvordan LHBTQ-representasjon og skeiv tematikk kommer til uttrykk i norsklærebøkene for videregående skole, og tilstrekkelig begrunne viktigheten av en slik kartlegging.

Utvalget består av det totale korpuset av norsklærebøker for videregående skole skrevet mellom 2013 og 2016, og inkluderer alle bøkene for utgitt for yrkesfag og studiespesialiserende.

Teoretisk er studien forankret i forskning som tematiserer forholdet mellom minoritet og majoritet, bl.a. norsk og amerikansk klasseromsforskning, teorier omkring skjevframstillinger eller bias, kjønnsforskning, queerforskning og resepsjonsteori.

I undersøkelsen av læreverkene ønsket jeg å kartlegge skeiv tematikk eksplisitt framstilt, om lærebøkene muliggjorde skeive tolkninger av tekster uten kjønnede pronomen, utelatelse av skeiv tematikk og forekomster av homonegativitet.

Funnene viste at det jevnt over var få tekster med eksplisitt skeiv tematikk, og at skeive karakterer fremsto som stereotyper i skjønnlitteraturen, mens saktekstene rommet et større mangfold. Det var en generell tendens til å styre lesningen av tekster slik at kjærlighetsrelasjonen i tekstene utelukkende kunne leses heterofilt. I tillegg forekom utelatelse av skeiv tematikk både i forfatterportrett og i oppgaver, og bøkene inneholdt flere tilfeller av homonegativitet. Den største forskjellen på bøker for yrkesfag og studiespesialiserende besto i at yrkesfagbøkene hadde hyppigere frekvens av homonegativitet.

Konklusjonen ble at lærebøkene, ved å fokusere på inklusjon av skeiv tematikk, faktisk forsterket den dikotomiske forståelsen av kjønn og legning, og utsatte skeive elever for mikroagresjoner bl.a. gjennom den stereotype framstillingen av skeive karakterer. Løsningen kan dermed ikke sies å ligge i inklusjon, men i den «queere vendingen», der bøkene i stedet bruker tekster og oppgaver som er egnet til å undersøke og kritisere prosessene som fører til at enkelte grupper forstås som naturlige, og følgelig oppvurderte, mens andre nedvurderes. Får elevene innsikt i at en slik verdensforståelse er konstruert, står de bedre rustet også utenfor skolen.

8.2 Abstract in English

The title of this master's thesis is multifaceted. "Rette lærebøker?" encompasses several distinct meanings, including "Straight textbooks", "Correct textbooks" and "Correcting

textbooks”. The aim of this thesis has primarily been to examine LGBTQ representation in Norwegian language textbooks, and secondly to adequately explain why such a study is important. The textbooks are used in Upper Secondary School and were written between 2013 and 2016. Eight books were authored specifically for Vocational Educational programmes, and the remaining twelve books were intended for use by students attending The Programme for Specialization in General Studies.

The study is based on theories that explore the process of privileging and othering, such as classroom studies done in the USA and Norway and studies done on biased representations, the harmful effects of microaggressions, gender studies, queer studies and reader response theory.

In order to examine LGBTQ representation in the aforementioned textbooks, the findings were categorized into four main groups: Visible representations of LGBTQ, instances of heterosexual gendering, omission of LGBTQ themes, and occurrences of homophobic language or representations.

The findings showed that there was a scarcity of texts containing visible representations of LGBTQ characters and themes, and furthermore that the depictions of gay characters were stereotypical in nature. However, the non-fiction texts represented a greater diversity. In general, the interpretative possibilities within texts were limited through the language used in the textbooks, and consequently readers were lead towards the understanding that romantic relationships were exclusively heterosexual. In addition, omissions were evident in that the books left out gay subtexts in literature, and prevalent when openly gay authors were introduced. Lastly, the books contained multiple incidences of homophobic language and representations; this being much more prevalent in the books intended for vocational students.

Based on these findings, it seems that merely including LGBTQ themed texts is not sufficient. Inclusion seems to reify the dichotomous understanding of gender and sexuality, and consequently the textbooks are in danger of exposing students to microaggressions, for instance through stereotypical portrayals of LGBTQ characters. The solution then is not inclusion, but using an approach in which we shift the focus from inclusion to a critical examination of the processes of privileging and othering. If the students learn to recognise that the notion that some groups are considered natural is indeed a construct, then they will be much better equipped to deal with our multifaceted reality.

9 Bibliografi

- Aden, A., 2012. *Om håpet glipper, er alt tapt. Homofile flyktninger.*. Oslo: H. Aschehoug & Co..
- Aden, A., 2014. Ytringsfridomen under press. In: L. A. Fodstad, et al. eds. *Moment vg 1. Norsk for studeieforberedende*. Oslo: Cappelen Damm, pp. 332-333.
- Albenius, M., 1950. *Drabbat av renhet: En bok om Karin Boyes liv och diktning*. Stockholm: Bonnier.
- Andresen, Ø., Kimestad, Å. L., Larsen, U. L. & Wergeland, S., 2013. *Signatur 1. Norsk for yrkesfag Vg 1*. 3. utgave / 1. opplag ed. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Andresen, Ø., Kimestad, Å. L., Larsen, U. L. & Wergeland, S., 2014. *Signatur 2. Norsk for yrkesfag Vg 2*. 3. utgave / 1. opplag ed. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Auerbach, E. R. & Burgess, D., 1985. The Hidden Curriculum of Survival ESL. *TESOL Quarterly*, 09, 1985(19 (3)), pp. 475-495.
- Bjerck Hagen, E. & Aaslestad, P. (., 2007. *Den norske litterære kanon 1900-1960*. Oslo: Aschehoug.
- Blackburn, M. V. & Clark, C. T., 2011. Becoming Readers of Literature with LHBT Themes - In and out of classrooms. In: *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York/London: Routledge (Taylor & Francis), pp. 148-163.
- Blinick, B., 1994. Out in the Curriculum, Out in the Classroom: Teaching History and Organizing for Change. In: L. Garber, ed. *Tilting the Tower*. New York: Routledge, pp. 142-159.
- Butler, J., 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Cart, M. & Jenkins, C. A., 2006. *The Heart Has Its Reasons. Young adult literature with gay/lesbian/queer content. 1969-2004*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press. Inc. .
- Dahl, B. H. et al., 2013. *Grip teksten. Norsk vg1. Studieforberedende utdanningsprogram*. 4. utgave, 1. opplag. ed. Oslo: Aschehoug .
- Dahl, B. H. et al., 2014. *Grip Teksten, Norsk vg2, Studieforberedende utdanningsprogram*. 1. utgave, 2. opplag ed. Oslo: Aschehoug.
- Dahl, B. H. et al., 2015. *Grip teksten. Norsk vg3. Studieforberedende utdanningsprogram*. 2. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Aschehoug.
- De Beauvoir, S., 2000. *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag AS.

Rette lærebøker?

- Eide, O. et al., 2014. *Intertekst. Norsk vg 2*. 1. utgave, 1. opplag. ed. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Eide, O. et al., 2015. *Intertekst. Norsk vg 3*. 1. utgave, 1. opplag ed. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Elseth, E., Engelién, O., Gedde-Dahl, T. & Øgreid, A. K., 2013. *Tett på. Norsk for yrkesfag Vg1 Vg2*. 1. utgave / 1. opplag ed. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelién, O. & Eriksen, H., 2013. *Dialog. Norsk for yrkesfag Vg1*. 1. utgave, 2. opplag ed. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelién, O. & Eriksen, H., 2014. *Dialog. Norsk for yrkesfag Vg2*. 2. utgave /1. opplag ed. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eng, H., 2006. Homo- og queerforskning. In: J. Lorentzen & W. Mühleisen, eds. *Kjønnforskning - en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 136-148.
- Fodstad, L. A. et al., 2016. *Moment vg 3. Norsk for studieforbereðende.* 1. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Cappelen Damm.
- Fodstad, L. A. et al., 2014. *Moment vg 1. Norsk for studieforbereðende.* 1. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Fodstad, L. A. et al., 2015. *Moment vg 2. Norsk for studieforbereðende.* 1. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Cappelen Damm.
- Frisk, E., Grundvig, T. E. & Valand, S. S., 2014. *Kontakt. Norsk for yrkesfag VG1-VG2*. 1. utgave /1. opplag ed. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A.-M. & Stensby, M., 2013. *Intertekst Vg1*. 1 ed. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gatland, J. O., 1990. *Mellom linjene. Homofile tema i norsk litteratur*. Oslo: Aschehoug forlag AS.
- Gitmark, C., Haraldsen, M. & Nøstdal, R. K., 2013. *Norsk for yrkesfag 1*. 1. utgave, 2. opplag ed. Oslo: Aschehoug & Co. .
- Gitmark, C., Haraldsen, M. & Nøstdal, R. K., 2014. *Norsk for yrkesfag 2*. 1. utgave, 1. opplag ed. Oslo: H. Aschehoug & Co..
- Greenbaum, V., 1994. Literature Out of the Closet: Bringing Gay and Lesbian Texts and Subtexts out in High School English. *The English Journal*, Sep., 1994(Vol. 83, No. 5), pp. 71-74.
- Gressgård, R. & Harlap, Y., 2014. Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 2014(37), pp. 23-33.

Rette lærebøker?

- Gyldendal Forlag, 1999. *Gunvor Hofmo, Jeg glemmer ingen, med fem akvareller av Ruth Maier. Etterord: Jan Erik Vold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Heli, A., 2006. *Åpen om det forbudte*. Oslo: Pax Forlag .
- Hellesund, T., 2008. *Identitet på liv og død*. Oslo: Spartacus forlag.
- Iser, W., 1974. The Reading Process: A Phenomenological Approach. In: R. Cohen, ed. *New directions in literary history*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 124-145.
- Jomisko, A. L., Moum, T. & Texmo, M., 2008. *Spenn, Norsk for studieforebuande utdanningsprogram Vg3*. 1. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Cappelen Damm .
- Klein, G., 1990. *Reading into Racism - Bias in Children's Literature and Learning Materials*. London and New York: Routledge.
- Kulick, D., 2004. Queerteori, performativitet och heteronormativitet - några grundläggande begrepp. In: A. Olsson & C. Olsson, eds. *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Bokförlaget Atlas, pp. 21-35.
- Kumashiro, K. K., 2000. Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of educational research*, 70(1), pp. 25-53.
- Lande, M. B., 2010. *Fremstillingen av kvinnelige forfattere i den litterære skolekanon. Masteroppgave i norskisk språk og litteratur*. .: Universitetet i Agder.
- Leitch, V. B., 2001. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Lerøy, S. A., 2017. *Den arabiske prins. Resepsjon av Yayha Hassans dikt i norske lærebøker. Masteroppgave*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Lindstad, S., 2001. Livslang kjærlighetssorg. *Blikk*, 02, pp. 46-48.
- Nadal, K. L. et al., 2011. Sexual Orientation Microaggressions: "Death by a Thousand Cuts" for Lesbian, Gay and Bisexual Youth. *Journal of LGBT Youth*, 2011(8:3), pp. 234-259.
- Nadal, K. L., Rivera, D. & Corpus, M. J., 2010. Sexual orientation and transgender microaggressions in everyday life: Experiences of lesbians, gays, bisexuals and transgender individuals. In: W. D. Sue, ed. *Microaggressions and marginality; Manifestation, dynamics, and impact*. New York: Wiley & Sons, pp. 217-240.
- Nordberg, N., 2002. *De nye krimheltene, 12 noveller og et intervju*. Oslo: Gyldendal.
- Plummer, K., 1995. *Telling Sexual Stories. Power, Change and Social Worlds*. London and New York: Routledge.
- Reinertsen, M., 2005. Homopensum til stryk. *Morgenbladet*, 4. januar.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M. & Akselberg, G., 2013. *Panorama Norsk Vg 1*. 3. utgave, 1. opplag. ed. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2013.

Rette lærebøker?

Røskeland, M. et al., 2014. *Panorama. Norsk Vg 2. Studieforbereidende..* 2. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Gyldendal.

Røskeland, M. et al., 2015. *Panorama. Norsk vg 3.* 2. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Røsseland, I., 2001. Kunsten å inhalera. In: *Kunsten å inhalera/Flyt*. Oslo: Det Norske Samlaget, 2009, pp. 9-140.

Røthing, Å., 2007. Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerte jenter og rådvillige lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2007(7 (1)), pp. 27-51.

Røthing, Å., 2009. Vi har ikke noe imot de homofile. Heteroprivileger i undervisning om homoseksualitet i norsk skole. *Tidsskrift for genusvitenskap*, 2009(1), pp. 89-103.

Røthing, Å., 2013. Selektiv inkludering og fravær av sex. Homoseksualitet i norske naturfagsbøker. In: A. B. Grønningssæter, H. W. Kristiansen & B. R. Lescher-Nuland, eds. *Holdninger, levekår og livsløp - forskning om lesbiske, homofile og bifile*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 37-56.

Røthing, Å. & Svendsen, S. H., 2008. Norske Verdier: Homotoleranse og heteroseksualitet. In: O. Leirvik & Å. Røthing, eds. *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 31-48.

Røthing, Å. & Svendsen, S. H., 2009a. Norskhet og seksualitet i skolen. In: W. Mühleisen & Å. Røthing, eds. *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen Damm AS, pp. 59-78.

Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B., 2009b. *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. 1. utgave, 1. opplag ed. Oslo: Cappelen Damm AS.

Sanders, A. M. & Mathis, J. B., 2013. Gay and Lesbian Literature in the Classroom: Can Gay Themes Overcome Heteronormativity?. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, Vol. 7(No. 1, article 6), pp. 1-18.

Sedgwick, E. K., 1993. *Tendencies*. Durham, NC: Duke University Press.

Selander, S., 1994. Pedagogiska texter och retorik. In: S. Selander & B. Englund, eds. *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag, pp. 41-54.

Sims Bishop, R., 1982. *Shadow and substance: Afro-American experience in contemporary children's literature*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B., 2005. *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Slåtten, H., Andersen, N. & Holsen, I., 2009. *Nei til "Homo!" og "Hore!" i ungdomsskolen: Lærarrettleiing om førebygging og handtering av kjønnsrelatert mobbing, homofobisk erting*

og seksuell trakassering, Bergen: Research Centre for Health Promotion, The University of Bergen.

Slåtten, H., Anderssen, N. & Holsen, I., 2008. Førebyggjning og handtering av homofobisk erting i ungdomsskulen. Revidert rapport med utprøving og forslag til tiltak. In: *HEMIL-rapport nr 1, 2008*. s.l.:Avdeling for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.

Smestad, B., 2005. Fordomsfullt om homofili i lærebøkene. *Morgenbladet*, 28. Januar, p. 22.

Smith, E. B., 1997. Reflections and visions: An interview with Rudine Sims Bishop. *Journal of Children's literature*, Vol. 23(1), pp. 62-65.

Solbu, K., 2018. Du kan ikke svikte læreplanen og bli god til å vippe elevene av pinnen samtidig. *Norsklæreren*, 1, pp. 11-12.

Sue, D. W., 2010. *Microaggressions in Everyday Life : Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons.

Sue, D. W., 2010. Microaggressions, Marginality and Oppression: Introduction. In: D. W. Sue, ed. *Microaggressions and Marginality : Manifestation, Dynamics, and Impact..* Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons., pp. 3-22.

Utdanningsdirektoratet, 2006. *Kunnskapsløftet*. Oslo: s.n.

Vold, J. E., 2000. *Mørkets sangerske. En bok om Gunvor Hofmo*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Wolf, S., Coats, K., Enciso, P. & Jenkins, C., 2011. *Handbook or Research on Children's and Young Adult Literature*. New York/London: Routledge (Taylor & Francis).

Økland, I., 2000. En strålende murstein om Hofmo. *Aftenposten*, 28. 11.

10 Tekstvedlegg

10.1 Anders Heger: «H-ordet»

Det er sein kveld i Oslo, nedre del av Karl Johan, en ung kvinne snakker til en halvgammel mann. Alt er som det alltid har vært. Jeg vet ikke hvem hun er. Men jeg vet hva hun er. Det har jeg blitt fortalt, så å si hver eneste dag i et år, av norske aviser. Klint utover med kjempebokstaver på forsidene. Her om dagen hørte jeg det sagt på TV, som den naturligste ting av verden.

Jeg forsøker å forestille meg hva som hadde skjedd om jeg hadde brukt ordet i mitt barndomshjem. 'Mamma, i dag så jeg en hore på gata'. Eller: 'Mamma, er hun der en hore?' Det er faktisk vanskelig å tenke seg. Men det er lett å forestille seg mutterns sjokk, etterfulgt av sinne. Slike ord bruker vi rett og slett ikke, gutten min. Hører jeg det en eneste gang til, så...

Det har ingenting med prippenhet å gjøre. Det er mye enklere enn som så; det er av samme grunn som vi ikke kaller homofile for soper, afrikanere for niggere eller spanjoler for degos. Det har med respekt å gjøre. Og respekt forutsetter individualitet. Noen ord stempler, de river individet ut av mennesket, og setter et begrep der i stedet. Betegnelsen tar all plass, det er ingenting tilbake å respektere.

En homofil kan godt være redaktør av Dagbladet eller byrådsleder i Oslo. En soper er bare en soper, og har man sett en, har man sett alle. På samme måte er en prostituert fremdeles et menneske, ulik alle andre, med en barndom, livshistorie og fremtid som bare er hennes. En hore er bare et utskudd.

Jeg er vant til at ord er viktig. Jeg har faktisk bygget hele livet mitt på det. Og jeg mener, helt alvorlig, at denne plutselige aksepten av et ord man tidligere skammet seg over å bruke offentlig, (om man ikke var full og ekkel på bar eller knisete og usikker på gutteværelset) er en forutsetning for det som nå har skjedd: At en stor gruppe mennesker, som åpenbart har det vanskelig, som har behov for hjelp, støtte, arbeidsplasser, omsorg, - alt det menneskene trenger for å leve - de er redusert til et renovasjonsproblem. De både omtales og blir behandlet på samme måte som hundebæsj. Noe som må ryddes ut av gatene, så vi andre slipper å bli tilsølt med det.

Selve ordet, leser jeg meg til, er gammelt som fenomenet selv. Det kommer fra gammelnorsk. Når det lyder omtrent likt på engelsk, er det fordi vi i sin tid lærte dem det. Derfra er det spredd, med imperialistisk kraft til alle verdenshjørner, helt ut til hjemlandet til hun som står foran meg og sier please mister. Hun bringer ordet hjem igjen.

Rette lærebøker?

Hôr betydde noe så enkelt ekteskapsbrudd. "Du skal ikke drive hor" som det sjette bud lød til langt inn i forrige århundre. Derfor: Om jeg skulle ha tatt imot det smilende tilbudet hennes, ville det vært meg som horet. Horeriet ville ha vært mitt, og mitt alene. Men, som det lakonisk heter i mitt språkhistoriske oppslagsverk: "Medens det gamle nomen agentis for maskulinum (oldnordisk horr) er tapt, er femininet hore bevaret, i betydningen "skjøge"."

Slik - med et enkelt språklig grep, fikk vi flyttet skammen fra den skammelige til den andre. Fra den som horer, til den som ikke gjør det.

Det er selve ordet, nemlig, som er skamfullt. Det burde være situasjonen, tilstanden, den skrikende urettferdigheten i øyeblikket. Men det er ikke det. Det er hva hun er gjort til, og som hvem som helst fritt kan kalle henne, fire bokstaver hentet fra dovegger og pornoblader, løftet inn i seriøse avisledere og politiske debatter.

Ærlig talt folkens: Vi bruker da ikke sånne ord om hverandre?

Ikke om hverandre, kanskje. Men om dem. Det er nemlig det verste med h-ordet. Det var noe vi lærte våre barn å holde seg unna. Noe vi så på som et uvesen, når det ble brukt i klasserommet eller skolegården, noe vi fant omskrivninger og vakrere former for. Men når, nøyaktig, var det kom tilbake? Når ble det helt OK å slenge ut av seg? Når var det den unge prostituerte på hjørnet av Skippergata og hennes kolleger gikk fra å være prostituerte til å bli horer?

Svaret er like forstemmende som det er åpenbart og skamfullt: Da de skiftet farge.

Fra *Dagbladet*, 2006

(Engelien & Eriksen, 2014)

10.2 Linda Eide: «Motto om homo»

(...) Meg: Fanst det homoar før?

Motto: Nei, ikkje i mitt univers i alle fall. Eg ante ikkje kva det var.

Meg: No må du gi deg.

Motto: Det er sant.

Meg: Men fast det verkeleg ikkje homoar på Voss før?

Motto: Nei, jo forresten, det var ein dei snakka om.

Meg: Litt sånn dempa, då?

Motto: Ja, temmeleg dempa. Men òg litt sånn at nokon lo av han, medan nokon sa det var synd og skam. Men eg trudde ikkje på det, liksom.

Meg: Kva trodde (sic) du ikkje på?

Motto: At det gjekk an.

Rette lærebøker?

Meg: Kva gjekk ikkje an?

Mottro: At ein kunne vera sånn.

Meg: Sånn?

Mottro: Ja, at ein mann kunne lika ein annan mann som kjærast.

Meg: To damer, då?

Mottro: Jo, det verka for så vidt ikkje fullt så umogeleg, men nei, eg hugsar eg las ein roman då eg var ung. Og der var det to damer som eg forstod hadde eit slikt forhold.

Meg: Dei var sånn?

Mottro: Ja, sånn òg, for dei hadde forhold til menn òg. Men eg hugsar at eg trudde at det der med at dei hadde eit forhold seg imellom, berre var utslag av fantasi og meint som eit krydder, ikkje at det var noko som kunne gå an i verkelegheita.

Meg: Men når kom det homoar til Voss i verkelegheita, då?

Mottro: Eg veit sanneleg ikkje. Dei har liksom berre snike seg inn litt etter litt, det har jo ikkje skjedd sånn plutseleg. Før trudde me jo at me kunne sjå det på dei, ja, i alle fall på menn. Og det er jo faktisk ikkje så lenge sidan eg forstod at det ikkje nødvendigvis er sånn.

Meg: Så du på Per-Kristian Foss at han var homo?

Mottro: Nei, det tenkte eg faktisk ikkje at han var, men no når eg veit det, synest eg faktisk at ein kan sjå det, men ikkje før.

Meg: Tenkte du nokon gong tanken då du var gravid, at du kunne ha eit homofilt barn?

Mottro: Nei, den tanken sveiv meg ikkje!

Meg: Dersom valet stod mellom at barnet var åleine med mora eller hadde to mødrer. Kva ville du valt då. (sic).

Mottro: Men herlegheit, så klart det ville vore betre med to. Det skjønar no du òg. Tenk om eit barn berre har ei mor, og så fell ho frå, då er det jo betre med to. Og det er no slett ikkje betre om det er mann og dama, viss dei berre kranglar heile tida. No kan vel for så vidt to damer krangla heile tida òg, det er jo klart.

Meg: Dersom du kom heim til Besto og Besten og sa du hadde fått deg dama, kva ville dei sagt då, trur du?

Mottro: Haha, dei ville ikkje trudd eg var alvorleg. Ville trudd det var eit påfunn. Ho mor hadde sagt at eg måtte ta meg saman og ikkje tulla. Og så ville ho avslutta med: «Kva trur du folk vil seie?»

Rette lærebøker?

Meg: Men dersom du hadde vore gift med ei dama og hadde hatt ungar, ville de greidd det like godt som du og Fattern, trur du?

Motto: Betre, men det må du ikkje skriva.

Meg: Men viss eg pakkar det inn, slik at alle skjønar at det er det du meiner, men at det er litt morsomt og uskuldig?

Motto: Ok då.

Meg: Du er grei. Hada då. (...)

Frå *Oppdrag Motto. Jakta på gamle dager*, 2012

(Garthus, et al., 2013, pp. 376-377)

10.3 Erling Lae: «Kvardagsfordommar»

MØTE MELLOM MENNESKE. Fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon.

Fordommar. I dag vil eg trø i salaten. Det skvett nok litt til alle kantar. Somme vil tru at det eg no skal skrive om, handlar om homofili, men det gjer det ikkje. Og sjølv om nokre mediefolk ikkje greier å innsjå det, har eg stort sett anna å tenkje på, slik som skulebudsjett, søppel i gata og småkrangel med kommunalministeren. Dessutan fekk eg ikkje tetta holet i gjerdet på hytta i sommar.

Kluss i skjemaet.

Men kjem det ein journalist inn døra og skal intervju meg om livet mitt, ja, då får ho gjerne trekant-auge, stirer kjenslevart på meg og gler seg til å høyre om det vonde eg har opplevd i livet sidan eg lever saman med ein annan fyr. Eg øydelegg heile stemninga om eg seier at eg har det bra og er meir opptatt av andre ting akkurat no. I norske medium er det forresten slik at dei snille, det er dei som har det vondt, eller som høyrer til ein minoritet, eller som er på venstresida. Dei slemme tener (for mykje) pengar eller er som dei fleste andre. Dei som gjer noko gale, er snille, for dei er uskuldige offer for samfunnet, og me som meiner at dei burde slutte med det, er slemme sidan me ikkje tolar at folk gjer seg sjølv og andre vondt. Sjølv er eg på høgresida, men fell inn i rubrikken homofil. Det gjer at det blir kluss i skjemaet over snill og slem i hovudet til journalistane.

Småprat om ungar.

Rette lærebøker?

Men lat meg koma i gang med å trø i salaten: Før jul i fjor var eg i ein stor by i Nederland i høgtideleg ærend og åt fin middag med dei som styrer byen. Mange trur at dette er veldig stas, og sjølv sagt skal ein setja pris på å få vera med på slikt, men jammen er det godt når det er over, slik at ein ikkje treng å vera redd for seia dumme ting eller pirke seg i øyret. Under middagen sat eg og svalla om slike småting som ein gløymer etterpå. Då sa den liberale politikaren på den eine sida av meg:— Du har vel vaksne ungar, du? - Nei, eg har ingen, men eg er då onkel til 15, sa eg. - Men er du ikkje gift, då, sa ho. - Jau, med ein annan kar. Me kallar det partnerskap, sa eg. Ho fekk nokre raude flekker på halsen og stotra: - Kva driv han med då? - Han er prest, sa eg. - Kva! Er det mogeleg, hiksta ho, før ho sette i halsen. - Ja, det er ikkje noko problem i Oslo lenger, det, mumla eg, og det er det vel ikkje her heller?

Uventa reaksjonar.

Då ho var ferdig med å kremte, stotra ho fram noko om at det var slike folk der i byen med, men ho undra seg over kvifor dei måtte syne seg fram og gå i tog ein gong i året. Eg skulle til å seie at heime gjekk eg fyrst i opptoget kvart år, men så fekk ho visst noko viktig å prate om med sidemannen resten av middagen. Eg tok til å småprate med ho frå det grønne venstrepartiet på den andre sida av meg i staden. Men så kom jaddi spørsmålet: - Hadde eg vaksne ungar, kanskje? Eg sa det same som eg gjorde til liberalaren. Radikalaren fekk frisk farge i kinna og tok til å prate om miljøvern, og eg pensa praten over på arbeidet mot diskriminering. Det rekna eg med at ho ville like, men merka at den konservative Oslo-politikaren i grunnen var mindre redd for kulturelle skilnader enn den grønne radikalaren. Tidlegare på dagen hadde eg vore i sjømannskyrkja. Der møtte eg ein representant for kristendemokratane i byen. Då eg kom, sa han: - Men kvifor kjem du åleine, då? Me hadde venta å få helse på mannen din. Neste år tek du han med!

Kvardagen viktigast.

Denne historia er gudsens sanning. Kva vil eg så fortelja med denne artikkelen? Ikkje anna enn at fordommar er noko ein finn overalt, også blant dei som har programfesta at dei ikkje har nokon. Dessutan er det kvardagslivet som tel. Korleis me har det der me bur, lever og arbeider, og korleis me møter kvarandre, er mykje viktigare enn at Stortinget vedtek fine lover om at alle folk skal vera like gode. Politkarane kan likevel ikkje vedta korleis folk skal tenkje og tru. Men stort sett er no folk flest slett ikkje så galne i hovudet som mange vil ha det til. Tvert om.

Rette lærebøker?

Eigne fordommar.

Ein gong for ein del år sidan drog eg ned til aldersheimen for å helse på ei gamal kjenning som runda hundreåret. - Det er nok best eg kjem åleine, tenkte eg ved meg sjølv. Eg banka på døra, vart ynskt inn, og velkomen skulle eg vera.- Nei, men kjem du åleine, då, sa ho.- Ja. Eg gjer då det.- Kofør har du 'kji tikji mæ deg prest'n? E trudde e skulde få helse på venen din, e, sa ho. Då var det eg som vart raud i kinna, skrapte med foten og ikkje visste kva eg skulle svara. Då eg drog, var eg litt klokare enn då eg kom. Eg hadde fått tørka bort nokre fordommar om eldre folk.

Frå *Aftenposten.no*, 26. august 2008

(Garthus, et al., 2013, pp. 378-380)

10.4 Christine Koht: «Ordnete forhold»

Jeg har sans for arrangerte ekteskap. Ekteskap der flere enn to knallforelskede, unge og kåte verdensmestre har noe de skulle ha sagt. Der noen med vett og forstand og sterk omsorg for sin sønn eller søster bidrar når en av livets viktigste beslutninger skal fattes.

For så viktig er det jo. Funker forholdet, tåler du det meste. Og få ting er opphav til så mye dritt som havarerte, døde eller døende forhold. Særlig når det er barn i bildet. Og oppriktig talt, når et forhold i de nære omgivelsene dine sprekker eller blir vondt og stygt, hvor ofte har du ikke da visst helt fra start av at det kom til å ende sånn?

Nå går det for eksempel mot slutten mellom mine venner K og L. De har det håpløst vondt, lider og sliter og krangler og gråter. Men alle vi som kjenner dem, har visst fra dag én at det ikke stemte. Men sa vi det? Nei. For kjærligheten er en stor og hellig og helt personlig sak her hos oss. Utenforstående ingen adgang. Selv lever jeg lykkelig på tyvende året takket være utenforstående inngripen. Pernille og jeg ble sammen på indisk vis. Den gangen, i forrige årtusen, var det lite utvalg av lesbiske som passet min type. I alle fall virket det sånn på meg da jeg skrekkslagen bega meg ut på det skumleste jeg noensinne har prøvd: å sjekke damer på lesbesteder.

De nifse dørvaktene – hjelp, er det en mann eller en dame? Flokkene av breiale damer med hockeysveis, rosa slips eller tversover. Boblejakker med oppbrettede ermer innendørs.

Øl, øl og mer øl. Slåsskamper ved biljardbordet: «Ikke rør dama mi!»

En gang ble dodøren sparket inn mens jeg var på toalettet. Var det virkelig her jeg skulle finne drømmekvinnen? Nei, vel? Så jeg mobiliserte vennene mine, og heldigvis hadde en av dem en kusine som var lesbisk. Bra familie, smart i hodet, anbefalt av bestevenninnen min? Klart jeg var avstandsforelsket i et helt år.

Rette lærebøker?

Da jeg endelig møtte henne, gikk det til gjengjeld fort. Morgenens etter ringte jeg venninnen min og sa: «Nå er vi sammen, og det kommer til å vare hele livet.» Pernille stirret på meg med store øyne, gikk rett i dusjen og besvimte. Men jeg hadde jo rett.

Så Pernille er grunnen til at jeg ser med blide øyne på sikker, hinduer og muslimers datingtjenester for sine familiemedlemmer. Det er knapt større hjelp du kan gi noen i livet enn å sørge for at de finner rett partner. Eller unngår å havne hos feil. Da snakker jeg selvsagt ikke om tvang. Men i en tid der det er så enormt mye fokus på de dårlige sidene ved innvandrede familiekulturer, syns jeg at vi kan jekke oss ned litt. Listen over ulykker skapt av vår hyperindividualistiske familie- og kjærlighetskultur er også lang. Vi har ikke vondt av å lære litt.

Fra *A-magasinet*, 7. januar 2008

(Garthus, et al., 2013, pp. 381-382)

10.5 Olav Brostrup Müller: «På vinnerlaget»

Jeg har ikke tenkt å gni det inn, men jeg er altså en hvit, norsk, heterofil mann. Og blir jeg noen gang bedt om å ta avstand fra noe? Aldri.

Til alle dere som ikke har prøvd det: Å være hvit, norsk, heterofil mann er omtrent som å være usynlig. Eller, enda bedre: mektig, men anonym. Jeg tror det burde dekke det ganske greit. Hvite, norske heteromenn har det fett.

Skulle jeg valgt om igjen, som den amerikanske komikeren Louis CK sa, hadde jeg valgt akkurat det samme: Det er utrolig lite stress å være hvit, jeg er velkommen overalt. Og som mann trenger jeg heller ikke bekymre meg for hvor jeg kan ferdes på kveldstid, hvor mye hår jeg har på kroppen eller om jeg kommer til å komme inn i badetøyet til sommeren.

At jeg er hetero i tillegg, gjør at jeg aldri trenger å forklare folk hvordan det føles å oppdage at man liker damer, eller når jeg fant det ut, eller om jeg er redd for at kollegene skal finne det ut. Å være hvit og heterofil mann er det nærmeste plante- og dyreriket kommer en betalt ferie.

Nøytrale som vann

Svarte, derimot, blir alltid gjort oppmerksom på at de er svarte. Muslimer blir forhørt om de er synes det er greit å drive og styrte passasjerfly inn i bygninger i hver ledige stund. Kvinner

Rette lærebøker?

blir spurt om hvordan de opplever å være kvinne. Spurt om hvordan er det å ha denne jobben, som kvinne, hvordan er det å være så mye borte – som kvinne?

Hvis en moderat muslim blir spurt om egen shariakåtskap åtteogsytti ganger på rad, kan det tenkes at vedkommende ikke bare blir lei og sur, men også radikalisert. Men dem om det. Sånn går det når man velger å komme til verden som spesiell, og ikke som hvit og vanlig – som meg.

Hvite, menn som meg, vi bare *er*. Vi er like nøytrale som vann. Vi er like selvsagte som fjell. Vi har alltid vært her, det er dere andre som avviker fra normalen.

Kjellermennesker

Og nå skal jeg fortelle om en av fordelene med akkurat det opplegget der: Det er så mye vi slipper å ta avstand fra. Tenk bare på Wolfgang Priklopil, som holdt Natasha Kampusch fanget i et hus i Østerrike i åtte år. Eller Josef Fritzl, som holdt sin egen datter fanget i 24 år. Eller den tredje østerrikeren på lista, han som holdt sine to døtre innesperret i 41 år og brukte dem som sexslaver. Den polske mannen som i 2008 ble arrestert etter å ha holdt datteren sin fanget i seks år.

Sånn kan vi jo holde på, mens kvalmen stiger. Men skal vi begynne å trekke noen slutninger omtrent her, så tyder jo mye på at sånne som meg – hvite, heterofile, kristne menn med røtter i Europa – har hang-up på å holde kvinner fanget, gjerne i kjelleren, og helst i årevis, og bruke dem som sexslaver.

Men blir jeg bedt om å ta avstand fra noe av dette? Neppe. Blir jeg møtt spørsmål om hva jeg *egentlig* synes om det å holde kvinner fanget i kjellere? Er det noen som snakker til meg på bussen og advarer meg mot å tro at også jeg kan holde på sånn, bare fordi andre som kommer fra der jeg kommer fra gjør det?

Bli som oss gutta

Nix pix. Det er jo det som er så deilig med å være hvit mann: Ingen ber deg om å ta avstand fra noe som helst. Verken fra de britiske koloniene eller kong Leopolds torturregime i Belgisk Kongo eller Nazi-Tyskland eller sex-overgrepene i den katolske kirke eller, for å ta et mer hjemlig eksempel, alle de tusener av vanlige, norske menn som banker kjerringene sine.

Rette lærebøker?

Av en eller annen grunn har noen funnet ut at ingenting av dette er noe jeg egentlig trenger å svare for.

Og det opplegget må jeg si at jeg synes er helt nydelig. Så til alle dere homoer, afrikanere, muslimer og kvinnfolk der ute: Test heller livet som hvit, heterofil mann, ikke hold på med det der minoritets-surret deres. Prøv heller å bli mest mulig vanlige, som oss gutta.

Jeg garanterer dere: Dette kommer dere ikke til å angre.

Fra NRK Ytring 14. juni 2013

(Eide, et al., 2014, pp. 326-328)

10.6 Kristin Fridtun: «Ordet som alltid glepp»

Dei fleste av oss kjenner berre den moderne bruken av ordet kjønn og lever godt med det. Mange synest òg at ordet er uproblematisk, eller at det i alle fall er opplagt kva det tyder. Det same tykte eg då eg voks opp. Eg forstod tidleg at kjønn var obligatorisk, og at det var todelt. Kjønn var eit spørsmål om anten - eller, jamfør kjende ordpar som gut- jente, mann - kvinne, okse - ku, hane - høne, han - ho. Kjønn var det overordna omgrepet for alt dette. Det verka sterkt og stødig og sjølvsgt. Urokkeleg og uendeleg gamalt. Haken var berre at eg ikkje greidde å plassera meg sjølv i dette obligatoriske, urokkelege og sjølvsgte systemet.

Eg trudde at eg var jente. Det var hovudsakeleg tre grunnar til det. For det fyrste likna kroppen min på kroppen til dei andre som vart kalla jenter. For det andre var namnet mitt eit såkalla jentenamn. For det tredje vart eg omtala som «ho». I utgangspunktet var dette grei skuring, det var eit reiknestykke som gjekk opp. Så må me leggja til noko eg ikkje kan forklara: Eg hadde eit sterkt ynskje om å sjå ut som dei som vart kalla gutar.

Det at eg ikkje kan gjere greie for denne trongen til å vera «gutete», fyller meg jamleg med fortviling og maktløyse. Til liks med dei fleste andre er eg svak for eintydige forklaringar som avdekkjer opphav og årsak, helst med grunnlag i handfaste prov, til dømes eit gen eller ei dramatisk hending i barndomen. Det er slike grunnngjevingar som har tyngd, men mi eiga famlande forklaring er så lett at ho nesten løyser seg opp i lufta: «Eg kjende at eg ville vera slik.» Til alt hell kan eg seie at eg har hatt denne kjensla så lenge eg kan hugsa, for dersom me seier at noko har vore inni oss lenge, vert det automatisk rekna som viktigare og meir ekte enn det som berre har vore der ei lita stund.

Tidleg i barndomen kjende eg altså at det var rett for meg å gå i same klede og skor som gutane, og at det var vanskeleg å gå i typiske jenteklede: Då kjende eg meg framand og teit. Nokre av jamnaldringane mine gjorde alt dei kunne for å få meg over på den riktige sida, til dømes sette dei som vilkår at dersom eg skulle få vera med og leika, måtte eg ha på meg jentebukse. Med andre ord måtte eg velja mellom to vonde: anten å fylgja hjarta og trivast med meg sjølv (men få nokre kommentarar av og til). Eg valde det siste, sidan det var det einaste alternativet som var til å leva med.

Folk som meiner dei fullt og heilt veit kva kjønn er, har sjeldan eller aldri opplevd at kjønnsstilhøyrsla deira har vorte kommentert eller dregen i tvil. Truleg har dei heller aldri opplevd at nokon har teke dei for å vera «feil» kjønn. Dimed kan dei uforstyrta leva i trua på at kjønn er ei endefram sak, og at det eine og åleine har med kroppen å gjera.

Det er meg ei glede å vera eit hår i denne suppa. I mange år var det eit herk å ikkje «passa inn», men no synest eg at eg har fått eit visst tak på det. Eg forstår i det minste kva som er på ferde. Blant dei som skal ha æra for denne framgangen, er ein gløgg vestlending som tilsynelatande ikkje har noko med skeiv aktivisme å gjera: Ivar Aasen.

Det er ikkje meiningane hans om kjønn eg har fest meg ved. Sjølv sagt gler det meg at Aasen var så radikal at han rekna kvinner (og bygdefolk) for å vera intellektuelt oppegåande vesen, men det var språkarbeidet hans som fekk grubleria mine til å ta ei ny vending. Då eg i tjuårsalderen kava som mest, då framande folk stadig oftare omtala meg som «han» og eg ikkje visste kva eg skulle seie (kanskje eg faktisk var mann?), då eg la ordet kjønn for hat fordi det var overalt og minte meg på alt som var gale - då skrensa Aasen inn og sette saka i eit heilt nytt ljøs.

Eg overdriv om eg seier at han dekonstruerte omgrepet kjønn. Det var snarare slik at han fekk det til å losna frå festet sitt. Det tok til å gynga. Ordet viste seg å vera ein viljelaus vinglekopp.

Aasen greidde dette ved å syna meg - i artikkelen om kjønn og *Norsk Ordbog* (1873) - at norsktalande folk midt på 1800-talet nytta kjønn på ein annan måte enn me gjer i dag. Ja, om me skal tru Aasen, nytta dei nesten ikkje kjønn i det heile. Dei sa heller slag, til dømes «han av slaget» (av hankjønn) og «ho av slaget» (av hokjønn) - ein seiemåte som framleis finst i målføra. Og dersom desse norsktalande 1800-talsmenneska slumpa til å bruka kjønn, kunne dei fint bruka det i tydinga 'slekt, familie', akkurat slik sagaforteljarane i mellomalderen gjorde.

Kvifor gjekk den oppdaginga så sterkt inn på meg? Er ikkje det noko alle veit, at eit ord kan ha ulike tydinga til ulike tider? Truleg spela det inn at kjønn hadde vikla seg stadig

Rette lærebøker?

tettare inn i dei personlege flokane mine. Eg fekk ingen kritisk distanse til ordet, ikkje før Ivar Aasen blanda seg inn og indirekte avsanna ein vanleg myte om språk, nemleg at «me har ein ting, så set me namn på han».

Kjønn er snautt ein formfast og konstant «ting», og dersom det er ein ting, er det påfallande at namnet på denne tingen har virra mellom ulike tydingar og stadig tilpassa seg nye tilhøve. Det tyder ikkje at kjønn ikkje finst eller at det er meningslaust å ha eit ord for det, berre at ord og tyding ikkje er klistra fast i kvarandre. I grunnen er dette både opplagt og elementært, men i den daglige tralten er det neste (sic) umogleg å ikkje sløvast av den tradisjonelle og automatiserte språkbruken. Der er det strenge reglar for kva kjønn femner og korleis me skal bruka det. Desse reglane gjev seg ut for å vera naturgjevne og uomskiftelege, men ordet sjølv har ingenting imot å gå inn i nye samanstillingar. Til dømes: «Kvinner av alle kjønn er velkomne!»

Slik bruk av ordet er fullt mogleg, for jamvel om ordninga med to skarpt åtskilte kjønn verkar fast og vilkårslaus, har ho nokre rivnar og høl. Desse brestane er lettast å oppdaga dersom du bryt ei kjønnsnorm eller fleire. Då kan du koma i denne underlege situasjonen: Det staute og sterke kjønnssystemet berrlegg veikskapane sine rett framfor augo dine. Som når eg - berre for å ta favoritt dømet mitt - står på dametoalettet med den sær naturlege kroppen min, som me kan kalla ein uredigert kvinnekropp, der alle utvendige og innvendige organ er på plass og gjer det naturen har sett dei til å gjera, til dømes får eggstokkane mine arbeida uhindra, dimed har eg jamleg mensen, og det har hendt at eg står på dametoalettet og har mensen og vert fortald at «dette er dametoalettet», underforstått at eg ikkje har noko der å gjera, at eg er gut og må pella meg ut att.

Det er då eg tek til å undrast: Kvar sit kjønn? Sit det i kromosom, hormon og organ? Kvifor vert eg då jaga ut av damedoen? Kanskje kjønn sit i genseren min? Eller i hårsveisen? Eller kanskje det ikkje sit nokon stad i det heile?

Mot denne bakgrunnen er det merkeleg å sjå kor skråsikre mange er når dei snakkar om kjønn. Det menneskelege kjønnets fiende er såleis ikkje djevelen, men trongsynet.

Frå *Klassekampen* 10. oktober 2015

(Fodstad, et al., 2016, pp. 529-532)

10.7 Morten Sangvik: «Jeg elsker deg»

Plutselig stod hun der. Litt hår hadde falt ut av strikken i nakken. Hun ville sagt det var bustete. Jeg ville sagt at det kledde henne. Begge deler var sant. Hun hadde den friske levende fargen i ansiktet. Øynene var røde, men av andre grunner enn rus. De var røde fordi hun gråt.

Rette lærebøker?

Tårene strømmet over kinnene hennes uten at hun gjorde noe forsøk på å tørke dem bort. Hun hadde ingen sminke som fløt utover, bare sorg. Leppene skalv. Hvis jeg hadde lukket øynene kunne jeg ha kjent at de kysset meg. Først i pannen, lett, nesten uten å berøre huden. Så på kinnbenet, fuktig, forsiktig og ømt. Jeg kunne høre at tungen fuktet dem, kjenne håret hennes i ansiktet da hun bøyde seg igjen for å kysse meg ved øret. Lyden av munnen. Først ville hun kysse underleppen min, så ville hun berøre overleppen med tungespissen. Bare ganske delikat, så jeg kunne bli usikker. Og jeg ville kjenne duften av henne mens hun nippet til meg. Hun var vakker. Men jeg lukket ikke øynene.

Hun lukket dem ikke heller. Hun så meg åpne den lille pakken i plast og sølvpapir med tennene og at jeg helte innholdet i skjeen med bøyd skaft. Jeg strødde askorbinsyre over. Hun så at jeg trakk to millimeter vann opp fra et glass og sprøytet det i skjeen. Jeg tente lighteren, holdt den under og ventet på oppkoket. Jeg hadde vondt av henne. De vakre øyene skulle aldri se dette. Jeg kunne høre ordene som usammenhengende hikst. Ord som nesten kunne rokke ved virkeligheten. Hun spurte om hun ikke betydde mer for meg enn dette. Gestikulerte. Så ut som hun ville flytte bena for å komme nærmere, men fikk det ikke til. Jeg så meg selv kaste det hele og springe bort til henne. Klemme henne hardt inntil meg og si at det er bra nå. Trøste henne, be om tilgivelse. Fortelle henne at min eneste altoppslukende motivasjon for å leve, er å kunne våkne ved siden av henne. Begrave ansiktet i nakken hennes og kjenne duften av henne. Legge håret bak øret og stryke henne over kinnet. Høre de små lydene hun ikke vet at hun lager før hun våkner. Se at hun snur seg og legger hånden rundt nakken min, og at hun smiler før hun åpner øynene. Jeg kunne høre meg selv si hvor viktig og levende det er for meg. De urolige, direkte og bunnløse øynene som bærer hele livet i seg. Alle skuffelsene og bekymringene. Alle de søvnløse nettene en kan telle i dem. Befrielsen som finnes der, når hun har vært urolig og jeg kan si at alt er i orden. Jeg hørte meg selv si jeg elsker deg uten å lyve.

Så hørte jeg henne hikste igjen. Desperat, nesten hysterisk. Det kokte i skjeen. Jeg rørte i den med kanylehetta. Jeg slapp en liten bomullsdott ned i skjeen. Så fylte jeg sprøyta, monterte en 16 millimeter kanyle og satte den tilbake i vannglasset til kjøling. Jeg brettet opp skjorteermet og strammet reima rundt venstre overarm. Holdt den stram med tennene. Slo forsiktig på blodåren og beveget underarmen. Så stakk jeg et lite hull i meg selv.

- Betyr jeg virkelig ikke mer for deg enn dette? ropte hun.

Jeg fikk svar på første forsøk, så blodet blande seg med resten av væsken. Så slapp jeg reima med tennene. Stempelet sank og øyelokkene slapp taket, mens jeg med lav og monoton stemme svarte:

Rette lærebøker?

- Nei.

Det betyr vel ingenting, men jeg vet ikke om jeg hørte skrittene hennes ute i gangen.

Fra To ubesvarte anrop, 2003

(Gitmark, et al., 2013, pp. 166-167)

10.8 Frode Grytten: «Togsong»

Toget har stansa på din stasjon, og eg blir sitjande. Toget har stansa på din stasjon, og eg blir sitjande.

Alt eg treng å gjøre, er å reise meg og gå av toget. Eg blir sitjande.

Det er over.

Eg ser ut på stasjonen i regnet. Ser par forsvinne under paraplyar, ser folk klemme kvarandre, ser dei springe gjennom regnet mot ventande bilar.

Eg vil følge dei, la deira fotsteg bli mine, følge dei, gå dit du ventar.

Eg kan framleis gå av, men eg blir sitjande og sjå på hendene mine.

Du har så vakre hender, sa du den første natta.

Eg veit det, sa eg.

Veit du det, spurte du.

Eg ser på peikefingeren hugsar korleis eg strauk kinnet ditt og brystet ditt, hugsar elektrisiteten i det første møtet med huda di.

Det er over. Det er ikkje over.

Det finst eit fotografi av Bob Dylan der han sit på toget mellom Dublin og Belfast. Det regnar, og gjennom solbrillene stirar den unge Dylan ut på ein tom stasjon.

Dylan har plassert den venstre peikefingeren på togvindaugget.

Eg veit det er ein vane han ar. Å presse ein finger mot glaset, som om han då kan ta inn det som skjer på utsida, som om han kan ta inn verda gjennom fingeren.

Eg plasserer peikefingeren min på vindaugget.

Eg kjenner ikkje noko. Eg er for full. Eg er heilt tom. Eg føler bare den kalde ruta og tenker på varmen frå kroppen din.

Alt er fylt med kjærleik. Alt er så fullt av kjærleik at eg er redd for å gå under.

Heile kvelden har eg gått rundt i Glasgow, oppsøkt plassane vi har vore saman, gatene som minner om deg, gatene som er deg.

Ein telefonkiosk eg ringte deg frå. Ein benk vi sat på ein sommarmorgon.

Kafeen på George Square. Kinoen ved Hill Street. Uret ved Kelvingrove Park der vi kyssa.

Frå Albert Bridge har eg kasta eit pund ut i Clyde, ønskt at det ikkje var over.

Rette lærebøker?

Glasgow flyr i oktoberkvelden, nesten oppløyst i regn og whisky.

Alt er fylt med kjærleik. Så fullt av kjærleik at eg er redd for å gå under.

Det er over.

Det er ikkje over.

Eg har gått frå gate til gate. Buchanan Street. West Regent Street. Hope Street. Frå pub til pub. Samuel Dow's. Bobbity Bowster. Mitchell's. Det er den einaste måten å puste på. Å gå, røre seg, komme seg vidare, hoppe på bussar, gå inn i sidegatene, kjenne skoa mot fortauet, gå inn i bokhandelen der eg kjøpte ei diktsamling til deg.

Eg trur at når alt er perfekt, så er det ikkje til å halde ut. Då må du vidare.

Det er over. Det er ikkje over.

Togskinnane glitrar i regnet. Som om alle passerande tog har gjort dei blanke. Eg kan framleis gå av. Eg blir sitjande.

Frå vindaugget ditt kan du sjå denne stasjonen. Eg hugsar kveldar med lyden av passerande tog. Lyden av togfløyta som blei tømt over senga der vi låg.

Eg ser mot huset der du bur, men kan ikkje sjå om det lyser i vindaugget ditt.

Rundt meg røyker folk og les i avisa. Dei stirar i golvet, kviler hovudet mot vindaugget. I vogna ved sida av skimtar eg nokre fulle ungdommar. Eg ser dei skråle og hoie, men eg hører dei ikkje.

Eg ser ansiktet ditt, lysande i vindaugget på eit tog som passerer, smilande under eit gatelys i regnet.

Framleis har eg sjansen. Framleis kan eg reise meg og gå av.

Eg ventar på at nokon skal be meg reise meg og gå av.

Ingen seier noko. Eg blir sitjande.

Eg har alltid gått av på denne stasjonen. Din stasjon. Ein søndag foreslo eg at vi skulle reise ut til endestasjonen.

Vi går alltid av her, sa eg. Eg vil vite kvar linja endar .

Det er ikkje noko å sjå der, svarte du.

Eg må vite kvar linja endar, sa eg.

Kvifor kan du aldri nøye deg med det du har? spurte du.

Døra står open. Eg kan framleis gå av.

Det er over.

Og det er ikkje over.

Kva er du redd for? spurte du.

Dette, svarte eg. Når ein startar med høgdepunktet, kan det bare gå éin veg.

Rette lærebøker?

Eg har sett på fotografiet av Dylan og tenkt at å ønske seg noko, er å strekke seg ut over seg sjølv. Det er å strekke seg ut i verda, finger etter finger.

Men når du har gjort det, når du har nådd fram, når alt er fullt av kjærleik, kan du bare tape alt saman.

Då må du komme deg vidare. Det er den einaste måten å halde ting fast på.

Det er over. Det er ikkje over.

Toget kjem i rørsle igjen. Sakte først, som om togføraren føler seg fram, som om han forstår at han tar oss inn i nytt og ukjent terreng.

Så aukar farten. Fortare, fortare, fortare.

Toget styrtar inn i natta.

Noko skjer.

Det er som om fingeren min på glaset er ein stift, og verda der ute tar til å svinge som ei vinylplate.

Eg tar inn alt.

Alle forstadane som forsvinn i mørkret.

Frontlyktene, dei parkerte bilane, lysa i vindauga. Hustaka over byen.

Alt saman.

Sigarettane, eplekassane, aviskioskane. Lasterampene, lagerbygningane, leigebilane. Dei handskrivne skilta på fortaua. Dei bjeffande bikkjene.

Eg tar inn luktene og lydane.

Popsongane og radiostemmene. Kranglinga og filmreplikkane.

Dei fulle gatene, dei tomme sjappene. Skorsteinar, trompetar, kattar i regnet.

Toget stormar vidare, svir inn i natta.

Eg elsker deg. Eg elsker deg. Eg elsker deg sånn.

Det er over. Det er over. Det er over.

Fingeren min fangar alt.

Stasjonane, perrongane, strålekastarane.

Dei regnvåte skinnene som ein gong tok meg fram til deg. Dei regnvåte skinnene som no fører meg bort frå deg.

Frå *Popsongar*, 2001

(Røskeland, et al., 2014, pp. 351-353)

10.9 Marta Cerda: «Gode skikker»

-Jeg har jo sagt at han ikke er hjemme. Kom tilbake siden.

Det var ikke gått tre dager engang, og jeg savnet allerede bankingen på døren og den lange plystretonen som René brukte i stedet for dørklokken, som var for formell for ham. Jeg savnet også de brune øynene hans som så opp på meg, det bustete håret og Mikke Mus-T-skjorten hans som var lengre på den ene siden enn på den andre. René banket på til alle døgnets tider og med all verdens grunner for å spørre etter Paco. Det var umulig å glemme ham, for han kom alltid når det passet dårligst. Paco var ikke hjemme den kvelden, og da jeg fortalte ham at René hadde vært der, spurte han: «La han igjen noen beskjed?» «Det kan jeg ikke huske», svarte jeg. «Det var tredje eller fjerde gang han spurte etter deg, jeg var opptatt, kanskje han sa noe sånt som...» Han visste allerede svaret og snudde seg og kylte baseballen i lenestolen. Jeg tok den opp en uke etter; den var full av støv. Paco sluttet å spille baseball og å spørre om vennen hans hadde vært innom.

Paco gikk ut av videregående med strålende karakterer; det virket ikke som om han interesserte seg for noe annet, men allikevel overrasket jeg ham en dag idet han leste resultatene til de store baseballigaene. Plutselig så jeg for meg René den gangen han som nervøs tolvåring hadde spurt etter Paco. Jeg hadde glemt hva han hadde sagt, men nå husker jeg det helt tydelig: «Si til ham at jeg skal flytte til USA, og at når jeg blir voksen, skal jeg bli like berømt som Fernando Valenzuela.» Paco begynte å lese sportssidene hver dag, og selv om han lot som om det ikke var noe viktig for ham, fant jeg papirutklippene på rommet hans etterpå. René hadde sendt ham et postkort fra Minneapolis, og etter det hørte vi ikke noe mer fra ham. Bydelen fortsatte å forandre seg, og på tomten der de hadde spilt baseball før i tiden, ble det reist et handlesenter.

Paco begynte på universitetet, noen år senere ville han være ferdig utdannet, og siden ville han gifte seg. Alt ville komme til å forløpe på vanlig vis, slik vi alle blir født og dør nesten uten å legge merke til det engang, opptatt som er vi er med å gå opp og ned trapper, spise og kle på oss. Det var ingen grunn til at han skulle være annerledes. Paco ville få barn, jeg ville bli bestemor, vennen til barna hans ville dra til Minneapolis og... Døren sto åpen, jeg hadde åpnet den selv da dørklokken ringte. Utenfor stirret Renés brune øyne ned på meg: -God kveld, frue, er Paco hjemme? spurte han med nesten umerkelig aksent. Den brune huden og den brede ryggen avslørte hvilket yrke han hadde.

-Jeg spiller med The Dodgers; jeg vil invitere Paco med til USA, det er mulig han kan få arbeid der borte.

Jeg stirret på ham uten et ord, og svarte til sist:

Rette lærebøker?

-Unnskyld, men her bor det altså ingen Paco. Vi flyttet hit for et år siden. De må ha tatt feil.

Under middagen leste Paco sportssiden som vanlig.

-Mon tro hva som skjer med René, sa han, - jeg kom til å tenke på ham i dag.

-Han er sikkert kontorassistent i Minneapolis, eller kanskje han er flyver eller arbeider...

Samme kan det være, konkluderte jeg mens jeg tok oppvasken slik jeg gjorde hver eneste kveld.

-Sant nok, nikket Paco og dro på s'en.

Fra Fru Rodriguez og andre verdener, 1998

(Andresen, et al., 2014, pp. 261-263)

10.10 Ingvild H. Rishøi: «La stå»

Og jeg veit hva som skal skje, jeg kan se det. Jeg står med henda i vinduskarmen, og jeg ser det på sola, som skinner gjennom trærne og på veiene.

Det skal bare fortsette.

Jeg låser klasserommet og går ut. Jeg lukker porten og binder jakka rundt livet.

Og det er de samme skrittene. Det er den samme asfalten, de samme luktene, av høst og villahager, jeg kjenner disse veiene, og føttene, som går gjennom løv og løvet som klistrer seg til sålene.

Ved veikrysset stopper jeg, og ser rett opp i sola. Til alt blir hvitt, til det svir, til alt er hvitt, og rødt. Da lukker jeg øynene. Så åpner jeg dem igjen.

Og foran meg på fortauet står hun. Hun holder en liten gutt i hånda. Jeg går bort til dem, håret hennes skinner, de står stille og ser på trafikklyset, og gutten har parkdress og holder en kjepp i hånda.

-Hei, sier jeg.

Da snur hun seg og ser på meg.

-Hei, Katarina, sier hun.

Mørke fregner og blå øyne, mørke vipper og lys hud. Hun er ikke så bleik som hun var, men ellers er hun som da, seg sjøl, bare voksnere.

Og den røde munnen lyser, og Lila står ved siden av meg, og hun hadde tjukk grå hettegenser og vi sto ved siden av hverandre, vi var fjorten år og halvveis til tjuåtte, vi hadde bager som dunka mot ryggene, vi var alltid sånn, skulder inntil skulder.

Når vi gikk oppover bakkene fra idrettshallene, og jeg hadde sommerfuglringen hennes på fingeren. Når vi kledde på oss, sakte, etter gymmen. Eller når vi satt i

Rette lærebøker?

naturfagrommet, med skjelettet og den utstoppa beveren og læreren som snakka om øyet - og jeg skjønnte aldri det der, hvordan vi egentlig så alt opp ned, hvordan synet vrei seg i hodet. Men jeg veit hva jeg så. Det var Lila jeg så. Inntil vinduet, og sola rundt silhuetten hennes; jeg kunne bare snu meg, og så var hun der.

Eller da vi sto på kaia, og himmelen var grå og lufta full av yr, vi hadde bagene på ryggen, vi sto i kø på vei inn i danskebåten.

Det skal jeg huske i dag.

Ingenting annet.

Enn å skulle på cup, på den andre sida av havet, og hun som hadde genseren prikkete av regn og som hviska til meg: -Blir du med ut når de andre har sovna?

Det er Lila og alt jeg ville ha var hettegenseren hennes mot skuldra, og vi lå i firemannslugarer og koøyet var rundt og vannet piska mot det, jeg var trøtt men hun ville ut hun hadde sagt det i køen: -Vi lister oss bare ut og drikker drinker, hadde hun sagt, og jeg hadde nikka, for treneren sto langt foran oss, vi satte bagene på asfalten og sparka dem foran oss, bort mot danskebåten.

Og så blei det natt og hun hviska til meg: - Sover de?

Jeg skjøv dyna vekk og reiste meg. Jeg så på Heidi og Janne i overkøyene. De hadde øynene igjen, de pusta sakte.

Jeg nikka.

Da kom Lila opp av senga.

Vi sto ved døra og dro klærne på, og jeg husker ryggen hennes i det svake grønne lyset, da hun trakk på seg buksa og genseren, da hun støtta seg med én hånd, på servanten.

Så lista vi oss ut, vi lot døra gli igjen.

Hun sa ingenting, hun gikk fort gjennom korridoren, opp trappene og bort til baren. Jeg fulgte etter. Hun sto ved disken, hun rista på lommeboka og helte alle myntene ut i hånda. -Vi har bare råd til to, sa hun.

Så kjøpte hun sjokoladelikør til oss.

Jeg holdt glasset med begge hender og jeg var så våken, så trøtt og våken samtidig, i glasset lå to isbiter, det var mørkt ute, det rant regn på rutene, og vi var så stille, for vi var aleine.

For vi blei jo så stille noen ganger. Når vi satt i sofaen på rommet hennes og beina våre var borti hverandre, når vi sto foran huset mitt om kvelden og hun hadde fulgt meg hjem og jeg måtte inn, eller det, på danskebåten, vi sa ingenting og det sa vi ingenting om, det prikka i kroppen, jeg så mot vinduet. Lila så mot veggen.

Rette lærebøker?

Og de veggene var røde og vinduene var svarte, båten vippe, noen satte på musikk, den begynte brått og høyt, før de dempa den, og så snudde Lila seg og sa: -Du, den ringen.

Jeg så på hånda mi. En sommerfugl av sølv, med vingene bøyd rundt fingeren.

-Du kan få den tilbake, sa jeg.

-Nei, sa Lila. -Jeg tenkte, du kan godt få den. Hvis du vil ha den.

Jeg husker vogginga under føttene og Lila som så på hånda mi, som fikla med drinkglasset sitt, hun rødma, og lissa mi var åpen, og det prikket i kroppen, og den ringen, den var alltid litt for stor, jeg måtte holde fingrene sammen når jeg knøyt på meg skoa.

-Takk, sa jeg.

-Vær så god, sa Lila.

Så reiste jeg meg.

Da kom en mann i rød skjorte og spurte hva vi drakk.

Lila kikket på ham og drakk opp, jeg skjønnte det, hun ville ha flere drinker, hun satte glasset på disken og smilte fortsatt, mannen smilte tilbake og spurte hva vi ville ha.

-Det er det samme, sa Lila, og så fikk vi mer av det samme.

Ja, jeg husker henne, hun sto mellom messingsøylene og svaia i takt med båten, hun holdt drinken så høyt, og det kom nye menn og snakka med oss, en av dem var skalla, en annen hadde tatoveringer på armen, en sommerfugl, og Lila la hånda si på sommerfuglen.

-Jeg liker sommerfugler, sa Lila.

Og det var høy musikk, men ingen dansa.

Jeg drakk sjokoladelikøren. Den var altfor søt, hele huet blei fylt av sukker, Lila holdt på med sommerfuglen, og jeg orka ikke være der mer, jeg måtte på do og vaske det sukkeret vekk.

-Jeg går på do, sa jeg, og Lila bare nikket, hun lente ryggen mot bardisken og sommerfuglmannen sto foran henne. Hun så ut som en annen, og jeg gikk på do og skylte fjeset og drakk vann. Jeg så meg i speilet og la vått papir mot tinningene. Så gikk jeg ut av doen, og foran døra sto treneren med en taxfreepose i den ene hånda og et ballnett i den andre.

-Jeg får ikke sove, sa jeg. -Jeg er kvalm. Jeg måtte bare gå meg en tur.

Og treneren sto stille og så på meg, under capsen sin, jeg sto stille og så tilbake, og til slutt sa han: -Jeg ser du ser litt dårlig ut. Men du må gå inn på lugaren din, Katarina.

Så jeg måtte bare gå, og han fulgte meg ned, og jeg passa på å ikke puste sjokoladelukta mot ham, og jeg passa på å åpne døra bare litt på gløtt, så jeg kunne snike meg inn, uten at han fikk sett at Lilas seng sto tom.

Rette lærebøker?

Jeg måtte bare ligge der, for treneren hadde sett meg, jeg lå i køya mi og var våken og hørte pustelydene til Heidi og Janne, under det mørke koøyet, det var danskebåten på vei mot Danmark, mørket, puta, vannglasset. Lila.

Hun smiler, jeg ser ned. Fortauskanten er skitten. Gutten hennes slipper kjeppen og trekker henne i hånda, han sier: -Det er grønn mann, mamma, det er grønn mann!
Jeg ser på Lila, Lila ser på ham.

-Jeg må knyte skoa di først, sier hun, og så setter hun seg på huk, og håret hennes faller foran ansiktet.

Og håret hennes var håret jeg drømte om og ringen hennes var ringen jeg hadde, etter en stund så jeg på digitalklokka på nattbordet, den var kvart over tre og jeg sto opp da. Jeg fant ikke skoa, og i korridoren kjente jeg teppet under føttene, og jeg løp, opp til det store rommet med barene og butikkene og søylene, og vinduene var våte og musikken var slutt, og der, i det rommet, fant jeg Lila.

Hun var lett å finne. Hun satt i et hjørne, ved den enarma banditten.

Hun satt på gulvet og jeg veit ikke hvor sommerfuglmannen var, men jeg trakk henne opp og hun lukta sprit og parfyme, og da holdt jeg henne og alt håret hennes falt til den ene sida og hun la hodet på skuldra mi, og sånn fikk jeg henne inn i heisen. Jeg husker speilbildet vårt der. Lilas hode på skuldra mi og jeg, med det hvite fjeset i neonlyset. Så var vi nede og messingdørene glei opp, jeg holdt henne mens vi gikk over teppene, og inn i korridoren, jeg åpna døra vår med den ene hånda, med den andre holdt jeg henne.

Så la jeg henne. I senga, og havet piska mot koøyet og jeg sov ikke, jeg så på henne, hun trakk pusten så dypt og snudde seg mot veggen, men jeg hadde henne der, jeg hadde funnet henne. Lugaren, puta, vannglasset.

Og den reine t-skjorta mot kroppen. Og henda mine og varmen i mørket og mørket i mørket: det var grønt.

Og håret hennes var håret jeg drømte om, alt det håret, mørkt og lyst samtidig, det hadde alle de rare fargene, når man var nærme det, og jeg var nærme det, da vi kom til Danmark, da vi sov ved siden av hverandre i et klasserom med bagene stilt opp langs hodeenden. Jeg husker soveposen og lukta av potetgull, en veggklokke som tikka, og plakaten rundt hele tavla: Danmark har fem millioner innbyggere, Spania har førti, og jeg sov aldri, jeg kunne alle de tallene da cupen var ferdig, jeg kan dem ennå: Chile tretten komma to, Burma førti komma sju, for jeg lå ved siden av Lila.

Jeg hørte treneren som snorka og keeperen som mumla i søvne, men jeg var våken, jeg lå og så inn i håret hennes. Og jeg så, i lyset fra en gatelykt, at hårstråene hadde alle farger,

Rette lærebøker?

mørkt og lyst, rødt og brunt, og nesten svart, de tvinna seg om hverandre og ut igjen, og Lila pusta og jeg husker den morgenen, jeg våkna før de andre, at sola skinte i krøllene hennes, og jeg husker neste natt, jeg var våken igjen, jeg lå og så på henne, og hun hadde fjeset snudd mot meg, noen hadde trukket for gardinene så mørket i rommet var blåere. Jeg så på Lila. Hvordan huden hennes bøyde seg i mørket, rundt kinnbeina, og øyenvippene hennes, svarte, og jeg kunne ikke se fregnene i dette mørket, og jeg så og så, men jeg rørte ikke, og så åpna Lila øynene.

-Hva ser du på? hviska hun.

Og jeg, jeg klarte ikke jage og jeg fant ikke på noe.

Så jeg sa bare det som var sant.

-Deg, sa jeg, og Lila så tilbake, og veggklokka tikka, og hele laget pusta.

Hun rørte seg og øynene hennes blinka. Så nikka hun og hviska: -Okay.

Så lukka hun øynene.

Jeg fortsatte å se på henne. Okay, hadde hun sagt, så jeg fortsatte å se, og jeg hørte pusten hennes som gikk saktere og saktere.

Det er det samme håret. Det samme håret og de samme fingrene, når hun sitter bøyd over joggeskoa, når hun prøver å løsne en dobbeltknote. Hun er den samme som hun var og jeg er den samme som jeg var, gymsal og trykkedusj, varmtvann og de de tynne kroppene våre i strålene. Hun forsvant ikke, og hun ville ikke forsvinne, hun blei der, sånn som alle vi andre. Hun kjøpte leilighet og fikk den gutten og satte vogga hans på soverommet, i en lys leilighet, med utsikt over fotballbanen. Hun kokte kaffe på komfyren og varma melk på en annen plate, hun helte melka i koppen og drakk kaffen på det bordet foran vinduet. Hun så utover fotballbanen med det fine mørke blikket sitt. Og hun sto ikke ved undergangen, og hun drakk ikke øl i skoletida, og hun lå ikke i badekaret, nei, og jeg blir så kvalm av at det var det samme badekaret, der jeg også hadde dusja, men den krana som alltid blei for varm, nei nei nei, og hun blei ikke begravd mens guttene i klassen sto sånn, som svarte kråker foran kirken. Nå knyter hun dobbeltsløyfe og strammer. Den grønne mannen blinker.

-Ha det, sier jeg.

-Ha det, Katarina, ses i morra, sier Lila.

Jeg trekker veska opp på skuldra og begynner å gå.

Når jeg er midt i veien, snur jeg meg. Hun reiser seg og tar gutten sin i hånda, hun ser på trafikklyset. Så bøyer hun hodet og sier: -Trykk en gang til, du.

Og hun slipper taket i hånda hans.

Rette lærebøker?

Da ser jeg rett inn i sola. Til det gjør vondt, men jeg blir stående. Og så lukker jeg øynene, mens sola farger innsida av øyelokkene røde og grønne, mens fjeset blir varmt og alt jeg ser er streker og prikker.

Jeg åpner øynene og flekken flyr i lufta rundt meg.

Så snur jeg meg tilbake, og der er det ingen.

Jeg går hjemover.

Og jeg veit at det skal fortsette sånn, *ha det, Katarina, ses i morra*. For jeg skal gå til skolen, og låse opp klasserom, og få førsteklasinger og andreklasinger og førsteklasinger igjen, og jeg skal bøye meg over pultene og lære dem å skrive S, å telle legoklosser, å brette snøkrystaller, jeg skal stå bak kateteret og vise dem hva som er giftig sopp, hva som er spiselige bær og hvordan øyet snur alt opp ned og så tilbake igjen - hvor mange som bor i Danmark og hva runde steiner kan bli hvis du maler dem, se, marihøner, og jeg skal finne fram malesakene og når dagen er slutt skal jeg legge marihønene på rekke og rad i vinduskarmen, og sola skal skinne på dem.

Men Lila skal for alltid gå på disse veiene. Og jeg skal stå i vinduet og tenke på hvor jeg vil møte henne. Og så skal jeg sette en stol på en pult, og henge en vott på en knagg, og viske ut alt på tavla unntatt la stå. Og jeg skal gå ut, og lukke porten, og se på sola, og se ned, og se opp. Og Lila skal gå foran meg.

Fra *La stå*, 2007

(Frisk, et al., 2014, pp. 381-387)

10.11 Merete Lindstrøm: Hester om natten

Maya ble sendt på rideleir den sommeren, hun tok båten fra byen, etterfulgt av en halvtimes busstur, det var meningen det skulle stå noen klar til å hente henne, men på grunn av misforståelser hadde ingen møtt opp. Hun måtte gå alene den lange veien innover øya, for tung bagasje, lag på lag med klær i varmen. Hun stoppet bare for å spørre om retningen, og noen pekte rett framover, inn i grus, trær og ingenting, de sa hun bare trengte å gå en kilometer til. Da stedet endelig kom til syne, var hun kvalm av utmattelse. Det var ingen der til å ta imot henne, alle var blitt ropt opp og hadde fått tildelt hver sin hest, hyttene var opptatt av jentunger på hennes egen alder, de så ikke engang på henne, en eldre jente på seksten, som het Matsi, dro Maya med seg fra hytte til hytte, dyttet henne inn og spurte om det fantes plass, hun sto på utstilling og måtte ta imot avslag etter avslag før de fant noe ledig. Hun gikk bak Matsi som hadde slitte turnsko og en kritthvit flette nedover ryggen, de gikk på de smale

stiene mellom hyttene. Matsi plystret den oppbyggelige leirsangen, og Maya visste allerede at hun var kommet til det stedet hvor hun skulle få vite hva det var å være alene.

Hestene lunter rundt i gjørme, Maya og en jente som heter Trudi står ved paddocken og skjærer grimaser til hverandre, det regner hver dag, om kvelden ligger de eldre jentene i sengene sine, de leser høyt om Manson-mordene i *Kriminaljournalen* med lyset på, stemmene deres stiger og senkes igjen på de voldsomme partiene, hver av dem leser et stykke, unntatt Maya, etterpå må noen opp og slukke lyset, de sier hun må gjøre det hvis hun vil bli i hytta, de holder øye med henne fra sengene. En kveld har de hengt opp en av trusene hennes, de har hengt den på en morken gjerdestolpe utenfor. Et hvitt flagg på en påle, hun må strekke seg over en piggråd for å få tak i den, da hun kommer tilbake, er lyset allerede slukket. Det er stille som om de ikke er der, hun vet de holder pusten, hun klatrer opp i sengen, det hvite lyset fra stallen gjennom vinduet: noen er der om natten med hestene.

Trudi hører ikke til på leiren, hun er tolv, ett år eldre enn Maya, hun står og henger uten noe spesielt å gjøre, av og til får hun lov å måke i stallen eller strigle hestene. En kveld etter at de andre jentene er sovnet, sniker Maya seg ut i mørket der Trudi venter, de går til et skur i bakhagen ved Trudis hus. Det er lys i stallen hver natt. Maya vet hvem det er som holder til der, ingen har sagt noe. I skuret holder de potetgull over stearinlys og sammenligner arr fra hester, Trudi har et tykt og skeivt arr på armen, huden danner flere knuter, hun har gått gjennom en glassrute en gang, det ble ikke sydd men presset. Potetgullet har en brent, talgaktig smak, de holder det for lenge over flammen, til et svir seg. Senere går de ofte til skuret, eller til et sted i nærheten. De røyker sigaretter bak stallene, og en gang tar Trudi med vin til skuret. Trudi drikker mest, hun kaster opp i harde, hostende brekninger. Gang på gang blir hun kastet fremover som en hånd skyver på bakfra, etterpå blir hun liggende på gulvet.

Hun trenger luft, de går ut i bekmørket, i sjøstøvlene gjennom det våte gresset, holder hverandre i hendene for å finne fram. Jentene i hytta sover allerede da Maya kryper opp i sengen sin. Pusten deres er som en jevn lydølge på en lav frekvens, et signal, en knapt hørlig motor. Hun ligger i mørket og ser for seg Trudi på vei gjennom glassruta, glasset rundt henne som en vifte, en kaskade av lysende splinter, om og om igjen.

To av lederne er kjæresten, jenta heter Rita. Maya vet ikke hva han heter, hun har sett dem i stallen flere ganger, en gang hun kommer inn, ruller de rundt på gulvet, jenta har strå i håret, de er blitt møkkete, de ler av et eller annet, han har tatt tak rundt henne, nå setter han seg oppå, hun begynner å le igjen. Han borer hodet mot magen hennes, presser til hun nesten står i bro, som om det er noe på innsiden av henne han vil ha tak i, som han må vrenge henne for å

Rette lærebøker?

få øye på, kjæresten sier til jenta at hun er så liten, han kan løfte henne og holde henne på strake armer, han gjør det nesten.

-Ikke slipp meg, sier hun, og han ser på henne et øyeblikk, som om han lurte på hvem hun er.

Trudi har med seg en gutt til rideanlegget, det er fetteren hennes. De venter utenfor stallen da Maya er ferdig med hestene, Trudi i morens regnjakke som når henne til knærne. Fetteren, som er tretten, har en lang lugg fram i ansiktet som skjuler det ene øyet. De blir en stund og ser på de hestene som fremdeles er ute, Trudi nikker til Maya, og Maya vet hun kommer til å gjøre hva som helst. Hvis hun ikke vil, kommer hun til å gjøre det likevel.

Rita står i midten av den opptråkkete volten da kjæresten hennes kommer inn, jentene på hestene snur seg i regnfrakkene, mens Rita og kjæresten krangler. Alle venter. Mayas hest bøyer hodet, hun drar i grimmen, men den er for sterk, den sliter, rykker til, og Rita går rundt med kjæresten, som følger etter, til slutt blir hun stående stille, sier noe opp i ansiktet hans. Han tar et skritt tilbake, rygger, som de trener på å få hestene til å gjøre. Gå baklengs. Maya har hørt jentene i hytta hviske om at Rita har truffet en annen. Hestene begynner å lunte rundt, og Rita står igjen mens han går ut, hun sier de skal sette hestene i trav, hun står midt i sirkelen og de traver rundt henne, hun har dratt ermene ned og holder dem fast slik at hendene er forsvunnet, hun gråter ikke, men det virker sånn på grunn av regnet.

Trudi, Maya og Trudis fetter på vei gjennom skogen. Maya har lovet å gjøre det Trudis fetter vil, hun har aldri før kysset en gutt, det koster femten kroner, sier Trudi, de skal kjøpe noe som kan brennes over stearinlys, i skogen finner de restene av et hus lynet har slått ned i året for (sic.), de balanserer på muren, de går ned til elva og vasser i gjørme og vann. Trudis fetter tar hånden til Maya, og Trudi ler, de går litt rundt og bestemmer seg for et sted hvor Trudis fetter skal få kysset sitt. Det begynner å bli sent på ettermiddagen. Det småregner, håret til Trudi er vått i tuppene og fetterens hender er kalde, han bryr seg ikke om at hun lukter hest. Han bøyer seg fram og tar tak rundt Maya. Hun vet hvordan de gjør med hestene når man skal ha dem til å stå stille. Han skyver tungen inn i hennes munn og stryker henne over brystet, det tar tid, han presser seg inntil henne. Etterpå blir han stående og pese i regnet og luggen hans er dyvåt. Han stryker den tilbake og ser forskrekket på henne. Senere vil han ha et kyss til, men han får det ikke. Hun rister på hodet når han nærmer seg. I elva er det noen småjenter som bader i regnet. Jentungene har en dukke med vridde bein og armer, den flyter rundt med øynene lukket, de har festet oransje plastputer rundt sine egne og dukkens armer. Det hjelper dem til å svømme i det lunkne regnvannet. Trudi og fetteren hennes roper etter dem, og jentene blir skremt, de løper ut av vannet og vræler. De kunne latt dem være i fred. Likevel er det morsomt å se hvordan jentungene hylar. Jentunger hylar alltid. Trudis fetter

kaster steiner på dukken som jentungene har glemt, den går i sirkler, men den synker ikke. Maya og Trudi står ved siden av hverandre. Opp langs elva, på deres side, kommer Rita, hun skjelver, T-skjorta hennes er slitt istykker, hun ser ikke på dem, det er en tynn stripe blod som renner ned over den ene ankelen hennes, det er blod i elva, og et sted i gresset, det er blod overalt. Slik husker de det alltid senere. Og Maya, som likevel aldri får pengene sine.

Dagen etter er det folk fra lensmannskontoret i stallen, noen av foreldrene er kommet opp til øya etter at jentene har ringt hjem, leirledelsen avviser at noe alvorlig er skjedd, et oppgjør mellom kjærester, ikke noe alvorlig, det hviskes, men Maya får ikke tak i det, innholdet i opplysningene er uklare, uforståelige. Maya og Trudi står i hvert sitt spiltau, gjør rent rundt hestene, Maya stryker langs ryggen på den store skimmelen som heter Daisy, hun gjør det igjen og igjen. Hesten står rolig. Hun lurar på om den liker det. Når hun gjør rent på denne måten, hender det at hun blir klemt mellom hestene og veggen, det er som å få all pusten presset ut. Hun hører at det er noen i det andre spiltauet, hun lener seg over og ser Matsi som sitter og holder rundt knærne sine, hun har hodet på armene og stirrer rett framfor seg, hun og Rita er venninner. Maya har sett dem, lørdag kveld sminket, i bilen til en av eldre, mannlige leirlederne. Matsi må vite at Maya står der og ser på henne, men hun sier ingenting. Fra spiltauet på den andre siden av midtgangen kan Maya høre Trudi som snakker til hestene, lavt og tydelig, som om hun virkelig tror de kan forstå hva hun sier. Til slutt reiser Matsi seg. Genseren hennes er full av strå. Håret også. Uken etter er hun borte, akkurat som Rita og kjæresten hennes, det kommer to nye ledere, en av dem er en eldre gutt som hjelper Maya på hesten, selv om hun ikke trenger det, han holder hånden som en stigbøyle hun kan trå i, hun er gammel nok til å komme på hesten selv, men han bryr seg ikke om hva hun sier. En av jentene i Mayas hytte blir kastet av hesten den siste uken. De sier hjelmen hennes er blitt liggende igjen, på jordet, ved en stein, der hun falt, hjelmen har et dypt hakk. Ingen vet om hun ble alvorlig skadet. Men sengen hennes er tom, og jentene leser ikke lenger, de snur seg mot veggen når lyset slukkes. Maya savner henne ikke, hun ser mot stallene når hun ligger i hytta, det er ingen der nå. Hver natt er det mørket. Ved elva er det ingen spor, ikke blod, ingen merker. Rita er borte, men det er som om ingenting har skjedd.

Det er ikke Mayas idé, det er Trudis. De skal ikke gjøre noe med hestene, bare se, det er forbudt selvfølgelig, å være her om natten, men ingen kommer til å merke noe. Det er ikke vanskelig å komme inn, Trudi lirker opp hengelåsen mens Maya holder vakt, ikke mye lirking som skal til før den gamle låsen gir etter. Innenfor er det de blir stående og nøle, som om noe holer dem igjen, her er den egentlige hindringen, noe som ligger i veggene, i rommet de nå

Rette lærebøker?

står på terskelen til, lukten av mugg og gammelt treverk, det er første gang de har lagt merke til hva det egentlig lukter her. Tjære. Det lille rommet først, hvor det henger utstyr, og teninger laget av jenter som har vært på rideleiren før. Tegningene viser hester, yndlingshester, stiliserte bilder av eventyrhester med sølvmaner. De virkelige hestene er i spiltauene sine, Trudi stryker over de store magene, ser på Maya som kjenner det et sekund, en etsing under øyelokket. Det er noe. Det som kommer til å skyve dem plutselig fra hverandre, istedenfor, som hun alltid har trodd før – mot hverandre – stadig nærmere. Venninner. Hun står i stallen og ser seg selv i et glimt ovenfra. Hun kjenner seg skyldig, men hun vet ikke hvorfor.

-La oss ta dem ut, hører hun Trudi si, -la oss se hvordan de liker det.

Mange år senere tenker Maya på hestene som på en kjærlighet som aldri helt var blitt gjengjeldt, som stumme elskere, hvordan de tunge hodene deres så ut til å inneholde all den viten du trengte, men aldri kunne nå. Hun undres over kysset i skogen, ydmykelsen, historien med Rita, og det som ble sagt senere - at det ikke var kjæresten, men en av eldre lederne som hadde vært nede ved elva med henne den dagen. Maya teller årene som har gått, livet hennes har tatt form som en perfekt sirkel, uansett hva man gjør, kommer det en eller annen gang tilbake til henne. Hun husker den natten de slapp ut hestene, åpnet spiltauene og leide dem inn i mørket, over jordet, og hvordan hestene plutselig var begynt å løpe, mot veien, rolig først, men på asfalten hadde noe skremt dem, en bil eller en buss, og plutselig var de uten kontroll, i mørket.

Maya kan se hestene for seg nå, så lenge etterpå, hestene som galopperer langs veien, med hovene hardt på asfalten, flagrende maner, og Trudi som løper etter i sjøstøvlene, som forgjeves roper ut at de skal komme tilbake, håret hennes er vått og henger foran ansiktet, grimet av gråt, regnet i lyset fra lommelyktene, de klaprende hovene som gir gjenlyd bortover veien, rundt en sving. Og så er de borte.

Fra *Svømme under vann*, 1994

(Eide, et al., 2014, pp. 339-344)

10.12 Karpe Diem: «Vestkantsvartinga»

(Vers 1)

Eyh, la meg

Yeah

Eyh, la meg ta deg med til der det ikke er hadet, men det er adjø

Rette lærebøker?

Innesko og telemark og hyttetur til Kragerø
Ingen der har hørt no om no rama-ramadan før
Og alle syns det var nørd å ikke ville ha øl
Eyh, alt kokko vi har minner om
Vestkantsvartinga - skjorter med polospiller på
På den kanten var det to-tre stykk
Ja, det var Sumit og meg pluss Sadik som flytta, så
Ett for- og etternavn de sleit med i timen
Eneste araberer, eneste muslimen
Bendik, Henrik, Preben, Oda, Vibeke, Tea, Tobias, Fredrik, Nora
Frøken - pust inn og slapp av
Det er Magdi Omar Muhammed Abdelmaguid Mustafa
Eller Ytreeide, om du vil
Og jeg ville ikke bytta navnet mitt mot en mill. Kanskje to.

[Ref]:

Hvor er'u bor hen a?
Eyh la meg ta deg med til byen min, b-byen min, b-b
Hvor er'u bor hen a?
Eyh la meg ta deg med til ah.. ta-ta deg med til Oslo

(Vers 2)

Er det krig er det enkelt, Shiraq (sic.) knerter han og han dør
Du har beef i magen, jeg har kikerter og naanbrød
Kikker på meg rart, har aldri sett en farga mann før
Vi sparker til deg Tarka¹¹² (sic)¹¹³ mens vi banker opp en annen bøg
Ah... Alt kokko vi kan finne på
Vestkantsvartinga - skjorter med krokodille på
Eyh, lek smart, men du veit vi får tid, men
Prøv å være svarting på feil side av byen
Der hvor de chillern oppi villaer
og det er streit og det er fint og
Gutta putter opp en rosa leikefly med (sic.)
Begynte å pakke bagen min, flytter til, mmm, Romsås
Gutta så på meg og tenkte «hmm, jævla homse ass»
Dum som noensinne håpa på å passe inn
Møtt en ondsinna verden sia første klassesetrinn
Jeg dro til Holmlia, de kalte meg kokosnøtt
Prata slang med Pumbisj og han syns at det var sukkersøtt

(Ref.)

(Vers 3)

Bli med til stedet der hvor ord som tæsje og avor er dagligdags
Dårlig på skolen, får firer'n med flaks
Hvis purken kommer verscus, stopper deg for en hver grunn

¹¹² Ordforklaring fra *Kontakt*: «Tarka»: Indisk matrett (Frisk, et al., 2014, p. 416)

¹¹³ Riktig tekst er «sparker deg til Tarka», ikkje «sparker til deg Tarka» slik det er gjengitt her.

Rette lærebøker?

Bare fordi du ikke heter Thomas eller Audun
Pluss alt det syke gutta finner på
Østkantsvartinga - t-skjorter fikk dem billig ass... (50 spenn)
Funker dårlig med damer nå for tia
De snur og går når de hører jeg er fra Holmlia
(Ollø ass)

(Vers 4)

Der borte er du unik
Det er i hvert fall kult dét, da
Her er jeg én svarting av femten-tusen-og-én, ass
Og ikke tro vi kommer inn på noen utesteder
I hvert fall hvis det ikke er no' snut til stede
Vi er ikke utilfredse
Vi elsker stedet der
tyvegods florerer mer enn pannebånd og rosa klær
Å si «det vakke meg» er en vaneting
For en eller annen grunn har alle sammen fått et dårlig ry

(ref.)

Hvor eru bor hen a?

(Frisk, et al., 2014, pp. 415-417) (mine versnummer)

10.13 Hvordan jeg ble til film: Intervju med Annie Proulx¹¹⁴

Hvordan jeg ble til film

Dagbladet 3. feb. 2006

Forfatter: Annie Proulx

Filmen «Brokeback Mountain» ble denne uka nominert til sju Oscar-priser. Her forteller forfatteren som skrev historien, Annie Proulx, om hvordan hun fikk ideen, og hva hun synes om filmversjonen.

Fortellingen «Brokeback-fjellet» er en av ni historier i «På kloss hold», en novellesamling som dreier seg om landskapet i Wyoming og hvordan folk livnærer seg i harde, isolerte samfunn basert på kvegdrift, sterkt preget av hvite, maskuline verdier, men også av ubevisste fantasier.

Jeg har alltid vært interessert i sosiale og økonomiske endringer i USAs landdistrikter - Vermont, Newfoundland, Texas, Wyoming - både som forfatter og historiestudent. **Jeg er en slags geografisk determinist, jeg tror at landskap, klima og topografi er avgjørende for lokale kulturtradisjoner og arbeidsliv, og dermed for de hendelsene fortellingene mine er bygd på.** Landskapet er helt sentralt for denne typen lokal litteratur. Jeg har vært opptatt av hvordan meieridriften har forsvunnet fra fjellene i New England, hvordan fiskeindustrien på Atlanterhavskysten av Canada har brutt sammen og hvordan de store ranchene i det vestlige

¹¹⁴ De delene av intervjuet som er gjengitt i læreboken (*Intertekst 2*), har jeg uthevet med fete typer. (Se kap. 6.3.1.2.2)

USA sakte er i ferd med å dø ut. «BROKEBACK-FJELLET» begynte å ta form tidlig i 1997. En kveld i en bar la jeg merke til en eldre ranch-arbeider, kanskje bortimot sytti år gammel, en mann som ikke akkurat så ut til å være rik på jordisk gods. Han var pyntet til fredagskvelden, men klærne var likevel litt frynsete og støvlene flekkete og slitt. Jeg hadde sett ham rundt omkring, mens han jobbet med kuer eller sauer på oppdrag fra arbeidslederen på ranchen. Han var tynn og mager, muskuløs på en senete måte. Han lente seg mot veggen innerst i lokalet og hadde ikke blikket festet på de mange vakre og tiltrekkende kvinnene i rommet, men på de unge cowboyene ved biljardbordet.

Kanskje fulgte han spillet, kanskje kjente han spillerne, muligens var en av dem hans sønn eller nevø, men det var noe i uttrykket, en slags bitter lengsel, som gjorde at jeg lurte på om han var en bondehomse. Så begynte jeg å tenke på hvordan det hadde vært for ham - ikke nødvendigvis dette konkrete mennesket, men for enhver kunnskapsløs, forvirret, ikke-helt-sikker-på-hva-jeg-føler ungdom som har måttet vokse opp i det homohatende, fjerne Wyoming. Et par uker seinere lyttet jeg til en eldre eier av en bar som var oppbrakt over at to «homoer» hadde dukket opp kvelden i forveien og bestilt mat. Hun sa at hvis hennes vanlige bargjester hadde vært der (denne kvelden var det en dart-turnering) ville disse to vært ille ute.

UT FRA EN enkel, men klar idé vokste fortellingen om et par hjemmeavlede bondegutter, med meninger og selvbevissthet formet av omgivelsene, som befant seg i et stadig dypere følelsesmessig farvann. De to typene ønsket å bli cowboyer, en del av den store westernmyten. Men det ble ikke slik. Ingen av dem gjør ranch-karriere og de møtes mens de gjeter sauer, et dyr de fleste cowboys forakter. De er egentlig ikke cowboys, selv om kritikerne i byene har kalt dem to homofile cowboys. Nei. Dette er en historie om destruktiv, landsens homofobi. **Det oppdiktete Brokeback-fjellet er både uvennlig og overveldende. Fjellet er kraften som styrer alt som skjer med disse to unge mennene.** Jeg har ofte hørt folk fra Wyoming som har reist østover snakke om hvor sterkt de har savnet terrenget hjemme, den store synsranden, den klare, tynne lufta, den evige vinden - jeg føler det slik selv.

Fortellingen kunne bare ha kjærligheten som balansepunkt, noe alle mennesker trenger og gir, enten til barn, foreldre eller elskere av forskjellig eller samme kjønn. Jeg ville undersøke et langvarig forhold og den høye prisen det krevde, men også homofobisk antipati og fornektelse. Jeg visste at dette var en story full av tabuer, men jeg var nødt til å skrive den. Jeg opplevde noe jeg aldri hadde opplevd før - de begynte å bli så virkelige at de tok styringen. De ble mer virkelige enn menneskene rundt meg av kjøtt og blod.

JEG STREVDE FOR å gi Jack og Ennis dybde og kompleksitet. At begge to er gift med kvinner, utvider fortellingen og beriker den med to unge hustruer som først er uskyldige og fulle av tillit, men som får noen temmelig tøffe leksjoner i livets skole. Fortellingen var ikke lett å få til. Jeg skrev den om rundt 60 ganger. Den kom omsider på trykk i The New Yorker 13. oktober 1997. Jeg ventet moralsk forargede reaksjoner, men fikk i stedet brev fra menn, ganske mange av dem gårdsarbeidere og cowboys fra Wyoming, som skrev «du har fortalt min historie» eller «nå forstår jeg hva sønnen min har vært igjennom». Slike brev får jeg fortsatt, etter åtte år. Da jeg ble kontaktet om filmrettighetene til historien, ble jeg full av tvil. Jeg trodde den var for seksuelt åpen til å kunne treffe et stort publikum.

Det første manusutkastet ble bra, men jeg tvilte fortsatt. Hvilke skuespillere ville våge å spille disse rollene? Hvilken regissør ville ta sjansen? Ang Lee ble foreslått, og jeg tenkte: Kan en

Rette lærebøker?

regissør født på Taiwan, trolig en gjennomført urban fyr, som nylig hadde lagd en ny versjon av «Hulken» - kunne han forstå Wyoming og de underjordiske kreftene som herjer et slikt sted? Jeg tvilte. Men nå rullet hjulene. Jeg ante ikke hva jeg kunne vente meg og forsøkte å ikke tenke på det.

FØR JEG OMSIDER så filmen, hadde jeg hørt at den var god, at språket var intakt, at skuespillerne var strålende. Men jeg var ikke forberedt på hvor følelsesmessig rystende den skulle være. Skikkelsene kom styrtende tilbake til meg, større og sterkere enn de hadde vært noen gang. Filmen understreker et poeng forfattere nødig vil vedstå seg; i vår tid kan en film være mer kraftfull enn det skrevne ord. Ang Lee forstår menneskelige følelser og er ikke redd for å gå direkte inn i et farefullt landskap.

Filmen rystet meg. I det gamle Egypt fjernet man hjernen på et lik ved å trekke den ut gjennom neseboret med en tynn krok før den døde ble balsamert. Jeg opplevde at regissøren og hans medarbeidere hadde gått inn i mitt sinn og trukket ut mine fantasibilder på den samme måten. Særlig gjaldt dette Heath Ledger, som visste bedre enn jeg hvordan Ennis følte og tenkte og som med skremmende kraft framstiller den smertefulle driften som rir denne pinefullt trengende bondegutten. Det er en nifs opplevelse å se hendelser du har forestilt deg i ditt eget, private indre og deretter forsøkt å formidle med språk, komme til syne i en overveldende, visuell opplevelse. Jeg innså at jeg, som forfatter, hadde hatt en sjelden filmopplevelse: Min story var ikke blitt maltraktert, men forstørret til en enorm og gripende visjon som ryster sjelen og rører ved hjertene.

FILMEN ER INTENST Wyoming. Lee viste døde dyr og gode slåsskamper, begge deler typisk for vesten. Selv om filmen stort sett ble tatt opp i Alberta, reiste designeren Judy Becker omkring i Texas og Wyoming, der hun merket seg former i landskapet og storslagne utsikter. Noen få uker etter at jeg så filmen første gang, reiste jeg gjennom Sierra Madre. Det var en strålende, vindstille høstdag. Jaktseongen var begynt. Gårdsarbeiderne jobbet med å få dyra ned til lavereliggende strøk - før de første stormene. Jeg kom rundt en sving og måtte stoppe for en saueflokk på highwayen.

Mellom trærne på en bakketopp sto en ferdig salet hest. Soveposen var rullet opp og festet bak salen, et gevær sto i hylsteret, og bak hesten sto en ferdig lastet pakkhest. Ingen rytter var i sikte. Jeg tenkte jeg skulle vente et øyeblikk og se om Jack eller Ennis kanskje kom ut fra trærne, men så ristet jeg på hodet og følte meg litt sprø fordi jeg hadde blandet film og virkelighet. Jeg var ganske sikker på at ingen av typene ville vise seg.

BORTSETT FRA landskapet, det fabelaktige skuespillet, bortsett fra den forbløffende make up'en som gjør hovedpersonene tjue år eldre, er det de mange bitte små detaljene som gir filmen autentisitet og autoritet; de skitne fingerneglene til Ennis i en kjærlighetsscene, det gamle highway-skiltet «Entering Wyoming» som ikke har vært opp på flere tiår, den lille magen som gir Jack mer pondus ettersom han blir eldre, en flekk av neglelakk på Lurens finger i en smertefull telefonscene, den perfekte Texas-frisyren til mora hennes, Ennis og Jack som deler en joint i stedet for en sigarett på 1970-tallet, de forbyttede skjortene, den flekkete emalje-kaffekannen - samlet overbeviser alt dette oss om at denne historien er sann. Folk kan muligens tvile på at unge menn forelsker seg oppe i snøfjellene. Men ingen tviler på en flekkete kaffekanne. Og hvis kaffekannen er sann, er alt det andre også sant.

Redigert og oversatt av Fredrik Wandrup

Rette lærebøker?

BROKEBACK MOUNTAIN: Ang Lees suksessfilm går på Oslo-kinoene i disse dager. Den er nominert til ikke mindre enn sju Oscar-priser, for beste film, beste mannlige hovedrolle, beste kvinnelige birolle, beste mannlige birolle, beste regi, beste manus basert på tidligere materiale, beste foto og beste originalmusikk. Fra filmen Brokeback Mountain.

© Dagbladet

Alle artikler er beskyttet av lov om opphavsrett til åndsverk. Artikler må ikke videreformidles utenfor egen organisasjon uten godkjenning fra Retriever eller den enkelte utgiver.