



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Trygge lærere skaper trygg undervisning

Læreres forståelse og erfaringer av undervisning i temaene
seksualitet, kjønn og identitet i skolen

Marie Bjormyr

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, 10. semester, 2023

Antall ord: 28 005



Forord

Avslutningen på fem års studier ved MF er nær, og det er mange mennesker som fortjener en takk. Først og fremst takker jeg MF for å ha gitt meg muligheten til å utvide horisonten min gjennom studiene. Jeg er også takknemlig for mamma og pappa som alltid støtter og tar seg tid. Deres positive vesen er alltid bare en telefonsamtale unna.

Jeg vil takke mine studiekamerater for morsomme og lærerike kollokvier og lunsjer. En spesiell takk går til Ingrid, som jevnlig sjekker innom. Uten deg ville studietiden min vært grå. Du er uvurderlig. Jeg vil også takke mine fantastiske kolleger i Bærum kommune for støtte og hjelp med masteroppgaven.

En stor takk går til lærerne som til tross for travle dager sa ja til å delta i studien. Uten dere ville denne oppgaven ikke blitt mulig. Jeg vil også takke veilederen min, Claudia, for gode innspill og råd under skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer, kjæreste og bestevenn, Didrik. Din støtte har vært uvurderlig i arbeidet med masteroppgaven. Spesielt i innspurten har det vært godt å ha en sterk og motiverende partner som deg. Du er virkelig en hel ved.

Sammendrag

Denne studien har hatt som formål å belyse læreres forståelse av og erfaringer om undervisning i temaene seksualitet, kjønn og identitet i skolen. Studien er kvalitativ og baserer seg på fire intervju med lærere som arbeider i skoler på Østlandet. Ettersom temaene inngår i de tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* er informantenes bakgrunn spredt fra mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Metoden for intervjuene er semistrukturert intervjuguide og tankekart der informantene fikk skrive sine innledende tanker før intervjuet. Det teoretiske rammeverket baserer seg på didaktiske tilnærminger til hvordan undervise om seksualitet, kjønn og identitet, samt historiske perspektiv basert på læreplaner for å belyse norsk skoles utvikling innenfor tematikken. På bakgrunn av studiens funn blir det konkludert med at lærerutdanningen har mangler med tanke på opplæring i seksualitet, kjønn og identitet, og at dette igjen generer utrygghet i forhold til temaene for lærere som skal undervise i dem.

Forkortelser

UNICEF	United Nations Children's Fund
LK20	Kunnskapsløftet 2020
FN	Forente Nasjoner
Dembra	Demokratisk Beredskap for forebygging mot Rasisme og Antisemittisme
EDUCATE	Evaluering av fagfornyelsen i fag, forsknings- og evalueringsprosjekt ved UiO (2021-2025).
SIKT	Kunnskapssektorens tjenesteleverandør; en sammenslåing av NSD, UNINETT og deler av Unit.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens bakgrunn og aktualitet	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Tidligere og pågående forskning	4
1.4	Oppgavens disposisjon	6
2	Læreplanen – hvordan belyser den seksualitet, kjønn og identitet?.....	7
2.1.1	Overordnet del.....	7
2.1.2	Læreplanens føringer for undervisning om seksualitet, kjønn og identitet.....	8
2.1.3	Tverrfaglige tema	9
	Demokrati og medborgerskap	9
2.1.4	Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet	10
3	Teori	11
3.1	Hva er seksualitet, kjønn og identitet i skolen?.....	11
3.1.1	Normkritisk perspektiv.....	15
3.1.2	En kritisk tilnærming til livsmestring i skolen	17
3.2	Kontroversielle og sensitive tema i skolen	19
3.2.1	Elevenes ytringsansvar	22
3.3	Hvordan undervise om seksualitet, kjønn og identitet?.....	24
3.3.1	Ulike måter å undervise seksualitet på.....	25
4	Metode.....	30
4.1	Kvalitativ forskningsmetode.....	31
4.2	Utvalg	32
4.3	Datainnsamling.....	33
4.3.1	Forberedelse av datainnsamling	33

4.3.2	Rekruttering.....	34
4.3.3	Kvalitativt intervju	35
4.3.4	Lærerintervju	35
4.3.5	Intervjuguide	36
4.3.6	«Tankekart» som valid data	36
4.3.7	Personlige markører	38
4.3.8	Ivaretagelse av informantene	39
4.3.9	Oppbevaring av datamateriale.....	39
4.4	Bearbeiding av datamateriale/analyse strategi	39
4.5	Forskningskvalitet og forskningsetikk.....	40
4.5.1	SIKT, anonymitet og sensitive tema	40
4.5.2	Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	41
4.5.3	Pålitelighet og forskerens posisjon.....	41
4.5.4	Generaliserbarhet og overføringsverdi.....	42
5	Analyse.....	44
5.1	Lærerne og deres innledende tanker	44
5.1.1	Informant 1. Alma	44
5.1.2	Informant 2. Berit	46
5.1.3	Informant 3 Celine	48
5.1.4	Informant 4 David	49
5.2	Lærernes forståelse av seksualitet, kjønn og identitet i skolen.....	50
5.2.1	Informantenes grunnleggende tilnærminger	53
5.2.2	Sensitive tema	54
5.3	Lærernes ansvar og kontroll område	57
5.3.1	Ansvarsforståelse	57
5.3.2	Mangfoldige perspektiv versus samstemte elever.....	58

5.3.3	Når elevene fraviker deres vanlige harmoniske samstemthet	62
5.3.4	Vurdering	67
5.3.5	Profesjonsfellesskap	68
5.3.6	Ressursbruk	70
6	Diskusjon.....	72
6.1	Hvilken forståelse har lærere av temaene seksualitet, kjønn og identitet, hva innebærer tematikken?	72
6.2	Hvilke ansvar- og rolleforståelse har lærere knyttet til undervisning og arbeid med seksualitet, kjønn og identitet?	73
6.3	Trives lærere med å undervise seksualitet, kjønn og identitet, og anser de tematikken som et positivt bidrag ved innføring i skolen? Eventuelle utfordringer.....	74
7	Avsluttende betraktninger	74
7.1	Implikasjoner for lærerutdanning	74
7.2	Forslag til videre forskning.....	75
	Litteratur.....	76
8	Vedlegg	81
8.1	Vedlegg 1, Informasjonsskriv/samtykkeskjema.....	81
8.2	Vedlegg 2, Intervjuguide	83
8.3	Vedlegg 3, Godkjenning SIKT	84

1 Innledning

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Hvordan forholder et utvalg lærere i norsk skole seg til arbeid og undervisning om kjønn, seksualitet, kjønn og identitet i skolen?

Formålet med denne masteroppgaven er å gi et innblikk i hvordan lærere forstår, forholder seg til, samt resonerer rundt egen undervisning om temaene seksualitet, kjønn og identitet i skolen.

Bakgrunnen for dette formålet bør sees i lys av de nye læreplanene som ble fullstendig implementert høsten 2022, men som allerede fra høsten 2020 gradvis trådte i kraft. Som en del av fagfornyelsen (LK20) har ikke bare skolefagenes innhold blitt revidert og fornyet. De tverrfaglige temaene i overordnet del skal også inngå i opplæringen, og temaene skal knyttes til på tvers av fag og kompetansemål der det er relevant.

I min studie er det særlig *folkehelse og livsmestring* og *demokrati og medborgerskap* som er relevant. Dette ettersom begge inneholder kompetansekrav knyttet til seksualitet, kjønn og identitet.

Folkehelse og livsmestring legger til grunn at «skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. (...) I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg **identitet** særlig avgjørende. (...) Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, **seksualitet og kjønn**, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.14). Demokrati og medborgerskap nevner ikke seksualitet, identitet og kjønn eksplisitt, men implisitt er dette temaer som undervises om i tråd med opplæring av menneskerettigheter og medborgerskap som fordrer til at elevene skal ha lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (s.14-15).

Undervisning om seksualitet, kjønn og identitet er forankret ved rett i barnekonvensjonen. Barnekonvensjonen artikkel 8 sier at alle barn har rett til en identitet. Artikkel 12 sier at alle barn har rett til å bli hørt. Artikkel 28 sier at alle barn har rett til seksualitetsundervisning. (Barnekonvensjonen, 1989). Spesialrapportøren i FN sier at en

helhetlig seksualitetsundervisning er del av elevers rett til menneskerettighetsopplæring. (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016) Opplæringsloven (2002; 2020, §9A-4) sier at alle elever har rett til å oppleve tilhørighet og inkludering i skolen. Den overordnede delen sier at skolen skal fremme menneskeverd og menneskerettigheter, også tilhørighet og inkludering. I tillegg har man en læreplan som legger til rette for at lærere skal undervise om normer, lover og regler knyttet til kjønn, seksualitet og kropp.

Utover læreplanen er studien særlig aktuell med tanke på samfunnsdebatten rundt temaene seksualitet, kjønn og identitet. Både i Norge og internasjonalt har debatten vært opphetet rundt blant annet transseksualitet. I Norge har rikshospitalet lenge blitt kritisert for hvordan mennesker med kjønnsinkongruens blir behandlet, både før, under og etter behandling. Den største kritikeren av Norges behandlingstilbud, som også er selverklært trans aktivist; legen Espen Ester Pirelli Benestad mistet etter et søksmål mot Norge legelisen. (Helsetilsynet, 2023).

Skottland var det senest i 2022 en sak om en mannlig overgriper som underveis i straffesaken skiftet kjønn, og skapte storpolitisk debatt. Skulle han som nå identifiserer seg som hun, få sone i kvinnelig eller mannlig fengsel? Dette kom i kjølvannet av en ny lov som skulle sikre transkjønnes rett til trygghet i Skottland, som blusset opp i politisk konflikt mellom Skottland og Storbritannias regjering i London (Kagge, 2023). I USA, Florida, har den mye omdiskuterte loven, populært kalt «Don't Say Gay Law» som nekter lærere å undervise om skeiv teori tredd i kraft 1. juli 2022. Med andre ord er spørsmål knyttet til seksualitet, kjønn og identitet veldig aktuelt, og på ingen måte avklart i 2023.

På den andre siden av debatten inspireres unge av den konservative britten Andrew Tate, som bruker Twitter, TikTok og YouTube som ytringsrom for å spre sitt budskap som bryter med grunnleggende menneskerettigheter og normer som omhandler kjønn, kjønnsroller og seksualitet. Tate er kjent for å være hensynsløs når det kommer til sitt syn på hva en kvinne er og bør være. Men også i sitt syn på hvordan mannen skal være macho, trent, intelligent, rik og ha kontroll. Han sjokkerer en hel verden, mens unge gutter lar seg inspirere til å bli rike, få drømmekroppen og «våkne opp og se sannheten. De lar seg inspirere av en mann som tilsynelatende startet på bunnen og jobbet seg opp mot toppen, selv om en er klar over at han har brukt ulovlige metoder for å komme dit. Andrew Tates konspiratoriske

virkelighetsoppfatning har vist seg å strekke seg langt, også inn i norske skolegårder (Aasmundsen, 2022).

Studiens relevans kan også knyttes opp mot mer strukturelle fenomen i for eksempel spørsmålet om kvinners rett til å konkurrere på lik linje med menn i idretten. Vinteren 2022/2023, har norske kvinnelige utøvere blant annet protestert med å tegne på seg skjegg under konkurranser i vinteridretten *kombinert*. Dette for å signalisere sin misnøye med at kun menn får kvalifisere seg til OL. Det er med andre ord fortsatt en kamp å kjempe med tanke på kjønnslikestilling. (Langeveld m.fl, 2022).

Som snart ferdig utdannet lektor i religion og samfunnsfag, der disse temaene inngår og har en vesentlig rolle, satte jeg spørsmålstegn ved min egen kompetanse innenfor temaene. Er jeg en trygg voksenperson som vil kunne møte mine elever med kompetanse om seksualitet, kjønn og identitet? Innledningsvis i arbeidet konkluderte jeg med at svaret var tvilsomt, men tenderte til nei. Derfor ønsket jeg å lære mer om, samt utforske temaene seksualitet, kjønn og identitet i arbeidet med masteroppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt har oppgaven som formål å gi et innblikk i hvordan lærere forstår, forholder seg til, samt underviser om temaene seksualitet, kjønn og identitet i skolen. Dette innebærer både læreres erfaringer knyttet til arbeid og undervisning om seksualitet, kjønn og identitet, men også deres syn og holdninger om temaet. Som en avgrensning, vil studiens datamateriale basere seg på lærere som underviser i fag som særlig berøres av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, forholdsvis KRLE- og samfunnsfag-lærere og problemstillingen vil derfor lyde slik:

Hvordan forholder et utvalg lærere i norsk skole seg til arbeid og undervisning om seksualitet, kjønn og identitet i skolen?

Forskningsspørsmål 1: Hvilken forståelse har lærere av temaene seksualitet, kjønn og identitet, hva innebærer tematikken?

Dette forskningsspørsmålet sikter til å få innblikk i lærernes refleksjoner om temaene seksualitet, kjønn og identitet. Dette kan være interessant med tanke på hvordan de som

yrkesutøvere stiller seg til tematikken. Forskningsspørsmål 1 skiller seg derfor ut fra forskningsspørsmål 2.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke ansvar- og rolleforståelse har lærere knyttet til undervisning og arbeid med seksualitet, kjønn og identitet?

Dette forskningsspørsmålet gir et grunnlag for å kunne si noe om hvordan lærerne reflekterer over eget arbeid, men også syn og holdninger om undervisning om temaene seksualitet, kjønn og identitet. Ut ifra læreplanens utforming kan det argumenteres for at lærere oppfordres til selvstendig refleksjon og arbeid, som igjen gir fleksibilitet i deres yrkesutøvelse knyttet til arbeidsmetoder og vektlegging av tema i undervisningen. I hvilken grad lærerne anser arbeid og undervisning om seksualitet, kjønn og identitet som et ansvar er derfor interessant med tanke på oppgavens problemstilling.

Forskningsspørsmål 3: Trives lærere med å undervise seksualitet, kjønn og identitet, og anser de tematikken som et positivt bidrag ved innføring i skolen? Eventuelle utfordringer.

Det siste forskningsspørsmålet handler om den politiske debatten knyttet til innføring av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Med tanke på at oppgaven belyser utvalget av læreres erfaringer, holdninger og synspunkt knyttet til seksualitet, kjønn og identitet, anser jeg det avslutningsvis naturlig å drøfte disse funnene i møte med innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen kan anses som positiv eller ikke.

1.3 Tidligere og pågående forskning

Det finnes en rekke tidligere forskningsarbeid knyttet til undervisning om seksualitet, kjønn og identitet i skolen. Med blick på hvordan lærere forholder seg til tematikken, vil jeg spesielt trekke frem forskningsarbeidet til Beate Goldschmidt-Gjerløw som relevant for oppgaven.

Goldschmidt-Gjerløw forsket på undervisning i klasserommet, hvordan den foregår og hvordan elevene opplever undervisningen og hva de ønsker å lære om. Hun er også en del av et prosjekt ved universitetet i Oslo kalt EDUCATE, der formålet med prosjektet er å evaluere hvordan lærere gjør fagfornyelsen i alle fag. Forskningen er pågående og ferdigstilles i 2025. I arbeidet ser de på hvordan lærere knytter undervisning til utforskende læring, livsmestring,

digital kompetanse og dømmekraft. Særlig livsmestringsfaget er relevant for tematikken seksualitet, kjønn og identitet. Jeg vil fortsette å følge forskningen med stor interesse fremover.

Opplevs undervisning om seksualitet, kjønn og identitet som kontroversielt? Undervisning om seksualitet, kjønn og identitet er forankret ved rett i barnekonvensjonen, som tidligere nevnt under studiens bakgrunn. Med andre ord er det juridiske uproblematisk. På én måte er det altså ikke kontroversielt, men det kan være kontroversielt å undervise om seksualitets- og kjønns mangfold fordi det kan utfordre etablerte normer for hva vi tenker om kjønn og seksualitet. Det kan skape følelsesmessige reaksjoner for både lærere og elever det som har med hvordan en skal forestille seg noe annet enn det etablerte mann og kvinne. Goldschmidt-Gjerløw argumenterer for at en to-delt kjønnsforståelse kan hjelpe til å løse opp i den «emosjonelle floken» som kan oppstå i forståelse av kjønn. Biologisk kjønn er én dimensjon av kjønn, og kjønnsidentitet, sånn man opplever seg selv som kjønn, er noe annet. Ved å tenke på denne todelingen av oppfattet kjønn, kan det være lettere å forstå at noen mennesker ikke opplever samsvar mellom kjønn som er tildelt fra fødselen og hvordan man føler seg, enn å tenke at det er flere biologiske kjønn (Goldschmidt-Gjerløw; Frøjd, 2022). Ifølge norsk lov har man i dag lov til å endre kjønn innenfor tokjønns-modellen, men ikke identifisere seg som hen enda (Lov om endring av juridisk kjønn, 2016, §2).

Jeg benytter meg også av forskningen til Røthing relatert til mangfolds-kompetanse og ubehagets pedagogikk. Åse Røthing (2022) belyser temaet kjønn i kunnskapsløftet og fagfornyelsen i boka *Mangfolds-kompetanse og kritisk tenkning; perspektiver på undervisning*. Her peker hun på hvordan tidligere fagplaner og kunnskapsløfter er tidsvitner for hvordan kjønn utspilte seg, og de vesentlige forskjeller til normer og forventninger knyttet til kjønn (Røthing, 2022, s.85). Først i 2013 ble fagplanene vesentlig endret hva som innebar når det gjaldt kjønn. Hoved endringen var at begrepet kjønnsroller kom inn i flere kompetansemål for samfunnsfag. Endringen ga uttrykk for at undervisningen om kjønn skulle ta høyde for at kjønnete normer ikke er faste og gitt, men kontekstuelle og kulturelt skapte roller, og dermed foranderlige. Røthing peker også på at fagplanen (2013) innlemmet begrepet «kjønnsidentitet» i naturfagundervisningen for 7.trinn og 10.trinn. Selv om tanken er god, er Røthing kritisk til bruken av begrepet ettersom dette kan forsterke annengjøring av normbrytere, og på den måten reprodusere kjønnete stereotypier (Røthing, 2022, s. 86).

Har unge større kjønnsfrihet i dag? Røthing hevder at svaret på spørsmålet er sammensatt. På én side er det mer frihet til å uttrykke seg og det utspiller seg et åpenbart mer mangfold i samfunnet. På en annen side er det mye som tyder på at barn og unge i dag møter kjønnsnormer som former og begrenser deres liv på ulike arenaer. Skolen er også en slik arena (Røthing, 2022, s.90). Hovedproblemet ligger i at det utspiller seg kjønnsstereotyper på alle plan i skolen, ofte ubevist. I følge (NOU, 2019:19) #UngIDag, opplever jenter i dag at de med selvfølgelighet kan delta på aktiviteter som før var forbeholdt gutter, men føler på strenge krav til prestasjoner og oppførsel. Gutter derimot møter utfordringer knyttet til trange tradisjonelle rammer, og snevre former for maskulinitet. Dette utspiller seg slik at det får konsekvenser for hvor stor grad gutter snakker om problemer og helseutfordringer (NOU, 2019, s. 20). Å uttrykke seg heteronormativt viser seg å være i større grad viktigere for gutter/menn, ettersom gutter i større grad møter latterliggjøring eller kritikk dersom de velger aktiviteter som anses for å være feminine (Reisel, 2019).

Når det kommer til seksualitet kan de kjønnede heteronormative handlingene, historisk sett, sammenlignes med to motpoler. Jenter skal være rene og jomfru fram til giftemål, mens gutter skal erobre så mange jenter som mulig. Denne skildringen om normer rundt kjønn er fortalt gjennom korte fortellinger i boka Ilove 2 (Reiss, 2019), en utgivelse fra Minotenk. Historiene ser på forskjeller mellom seksualitet som utspiller seg mellom unge med minoritetsbakgrunn, kontra unge med norsk bakgrunn. Fellesnevneren er at religion og kultur ofte er synonymt med skam i forhold til seksualitet og åpenhet rundt dette. Religion oppleves som moraliserende, men for noen også som en trygg havn å «skylde på» dersom de ikke følte seg trygg på å debutere seksuelt (Reiss, 2019, s.13).

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 og 3 vil det teoretiske rammeverket legges frem. Kapittel 2 handler om en redegjørelse av seksualitet, kjønn og identitet, og temaenes betydning og plass i skolen. Samt en redegjørelse av ulike synspunkt knyttet til innføringen av livsmestrings faget i skolen. Kapittel 3 retter fokuset på hvordan seksualitet, kjønn og identitet arbeides med i lærerprofesjonen. Dette kapitlet redegjør for hvilken betydning innføring av tverrfaglige temaer ved ny læreplan har for læreres yrkesutøvelse. I kapittel 4 redegjør jeg for mine

metodiske valg. Dette innebærer en beskrivelse av arbeidet bak datamaterialet, men også mine refleksjoner knyttet til forskningsetikk og forskningens kvalitet. I kapittel 5 presenteres analysen, der jeg presenterer de funn jeg finner mest interessante sammen med teori med tanke på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Siste kapittel konkluderer jeg, som igjen vil ta utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål, her vil oppgavens endelige hovedfunn legges frem.

2 Læreplanen – hvordan belyser den seksualitet, kjønn og identitet?

Hvordan forholder/forstår lærere seg til undervisning av begrepene kjønn, seksualitet og identitet, i henhold til den nye læreplanen LK20? Dette er utgangspunktet for, og forskningsspørsmålet jeg anvender i, arbeidet med utvalg av teori til min masteroppgave. I den anledning må jeg derfor redegjøre for sentrale teorier og styringsdokumenter som har betydning for analysen av materialet i oppgaven.

Skolens læreplan, som jeg heretter vil referere til som LK20, legger føringer for hva som skal være innhold og undervises i norsk skole. Læreplaner er interessante å se på som tidsvitner, og speiler diskursen og normen i samfunnet. I læreplanen fra 1939 var det forutinntatt at kjønn du er født med hadde stor betydning dine framtidige muligheter (Røthing, 2022, s.80).

Jeg anser det nødvendig å redegjøre for hvordan seksualitet, kjønn og identitet operasjonaliseres i læreplanen. Dette vil jeg gjøre ved å dele inn i delkapitlene; overordnet del, tverrfaglige tema, Samfunnsfag, KRLE og Religion og etikk. Til slutt vil jeg redegjøre for dokumentet utgitt av utdanningsdirektoratet; Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet.

2.1.1 Overordnet del

Overordnet del er i korte trekk forklart verdier og prinsipper for grunnopplæringen i norsk skole, som en del av læreplanverket. Den er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Overordnet del gjelder altså for grunnopplæringen i Norge som består av grunnskole og videregående opplæring. Det omfatter altså opplæring som skjer fra 1.klasse på barnetrinnet til studieforberedende og yrkesfag. Overordnet del gjelder også der opplæringen finner sted i bedrift og arbeidsliv.

«Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen.» Prinsippene deles inn i tre kapitler og lyder; 1. opplæringens verdigrunnlag, 2. prinsipper for læring, utvikling og dannning, og 3. prinsipper for skolens praksis. Overordnet del beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Jeg velger å gjengi relevant utdrag fra opplæringsloven §1-1 under;

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Og

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

2.1.2 Læreplanens føringer for undervisning om seksualitet, kjønn og identitet

Det er flere kompetansemål i læreplanen knyttet til seksualitet, kjønn og identitet både i grunnskole og i videregående opplæring (Goldschmidt-Gjerløw m. fl., 2022, s.171).

Ettersom min forskning baserer seg på et utvalg lærere på både 7.trinn, 10 trinn og i videregående opplæring er det nyttig å få et innblikk i hvordan de forskjellige læreplanene vektlegger temaene.

Etter 7.trinn i samfunnsfag (SAF01-04) skal «*elevene «reflektere over variasjonar i identitetar, seksuell orientering og kjønnsuttrykk, og eigne og andre sine grenser knytte til kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte kva ein kan gjere om grenser blir brotne»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag (SAF01-04) har større fokus på *identitet*, snarere enn seksualitet og kjønn, men kan tolkes slik at tematikken likevel kan tematiseres under de to kompetansemålene nevnt her; «*reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald»* og «*reflektere over korleis identitet, sjølvbilet og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike*

fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I samfunnskunnskap i videregående opplæring (SAK01-01), skal elevene *«reflektere over utfordringar i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Utdanningsdirektoratet, 2020b)*

2.1.3 Tverrfaglige tema

Folkehelse og livsmestring er gjeldende for KRLE i overordnet del beskrives slik: *Faget bidrar til å utvikle elevenes evne til å reflektere over etiske spørsmål og problemstillinger som gjelder identitet, kjønn, seksualitet og psykisk helse. I samfunnsfag vektlegges det tverrfaglige temaet slik: elevene skal bli bevisst på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap. (Utdanningsdirektoratet, 2022)* Tematikken rundt kjønn, identitet og seksualitet er tydelig overførbart på tvers av fag, et tema som tradisjonelt sett har vært linket til naturfag og undervisning om reproduksjon. I både samfunnsfag og religionsfaget er temaet koblet opp mot øving av refleksjon over andre på et samfunnsplan, men i like stor grad refleksjon over selvet og individet.

Demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene som kom med Lk20. Elevene skal nå lære om demokrati og medborgerskap på tvers av fagene, og ikke bare i samfunnsfag. Faget har særlig fokus på opplæring i demokratiske prosesser, samt sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. Opplæringen skal gi elevene innsikt i hva slags rettigheter og plikter det medfører å være en *medborger* i det norske demokratiet. Særlig interessant for denne forskningen er segmentet i faget der det vektlegges at sitat: *«Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.15)* En undervisningssituasjon der temaene

seksualitet, kjønn og identitet vil være naturlig å ta opp, vil kompetansemålet nevnt ovenfor være sentrale ferdigheter elevene bør mestre, samt oppøve for å kunne ta seg nytte av undervisningen. Kompetansemålet vektlegger det å *anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter*, som igjen er sentralt i undervisning om seksualitet, kjønn og identitet med tanke på representasjonen av mangfoldet innad i tematikken.

2.1.4 Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet

På utdanningsdirektoratet sine nettsider (udir.no), ble det publisert i 2022 en støtte til undervisning om kjønn og seksualitet tiltenkt lærere. Publikasjonen er forankret i Lk20, og samfunnsmandatet skolen har, og behovet for kompetanse lærere må ha på området. Forskning i skolen har vist at lærere mangler tilstrekkelig kompetanse på området, som kommer til uttrykk skepsis på fagområdet (Røthing, 2022, s.71). Skrivet nevner i første omgang generelle fakta om kjønn og identitet, ulike kjønnsroller, kunnskap om respekt for kjønnsmangfold, begreper og til slutt hvordan dette er implementert i overordnet del og læreplaner for fag. For videre lesning av teorikapitlet vil det være nødvendig å legge ved beskrivelsene av de nevnte begrepene nevnt i informasjonsskrivet.

Kjønn er en grunnleggende del av en persons integritet, og kan forstås på ulike måter:

- **Biologisk kjønn** er det kjønn du er født med.
- **Psykologisk kjønn** er det kjønn du føler deg som, det kalles iblant for «kjønnsidentitet». Personer som ikke opplever seg selv verken som kvinne eller mann, kalles ikke-binære.
- **Sosialt kjønn** er det kjønn som andre oppfatter deg som, og som du sosialiseres inn i. Dette kalles iblant «kjønnsuttrykk».
- **Juridisk kjønn** er det kjønn du er registrert som i folkeregisteret.

Utdrag hentet fra (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Som undervisende lærer i fagene KRLE, samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, musikk og kunst og håndverk er det gitt at du skal undervise om kjønn og seksualitet. Dette er forankret i overordnet del og læreplanene for de respektive fagene. I overordnet del er det lagt vekt på

menneskerettighetene og menneskeverd. *Likeverd og likestilling* er en del av skolens verdier, og undervisningen skal fremme holdninger som sikrer disse verdiene gjennom undervisningen. Jeg vil fokusere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som er gjeldende for KRLE og Samfunnsfag, ettersom dette er fagene jeg har kompetanse i etter fullført studieløp ved lektorutdanningen ved MF vitenskapelige høyskole.

3 Teori

I 1970 publiserte den brasilianske forskeren innen pedagogikk Paulo Freire sin *De undertryktes pedagogikk*, med håp om at bedre pedagogikk i skolen skal kunne endre synet på medmenneskelighet i framtiden gjennom strukturelle endringer gjennom skolen. Freire lot seg inspirere og påvirke av blant annet Tolstoj, Gandhi og Mandela. Freires pedagogikk var banebrytende i sin tid, men hadde sitt utgangspunkt i at all endring i samfunnet må skje gjennom fredelige fremgangsmåter, lik hans inspirasjoners filosofi. «*Hver av dem understreker betydningen av at alminnelige mennesker gjenvinner menneskelig verdighet og selvaktelse. Budskapet er at vanlige mennesker selv må fri seg fra et undertrykkende system, og selv kvitte seg med taus lydighet mot autoriteter og tilpasning i gamle roller; vanlige mennesker må selv forvandle bitterhet og gremmelse til handlekraft og omsorg for hverandre*» (Freire, 1999, s. 9). Freires grunntanke om at mennesker må handle som *subjekt i eget liv*, har også blitt inkorporert i norske læreplaner der elever oppmuntres og læres opp til å bli deltagende medborgere i demokratiets ærend (Heldal Stray, 2011). Med utgangspunkt i *menneskelighet* kan seksualitet, kjønn og identitet sees på som en naturlig del av opplæringen i skolen. Men av ulike årsaker som kulturell-tilhørighet, religion, politikk, og /eller stigma/tabu har ikke temaene vært særlig inkorporerte i læreplanen før 90-tallet. Ikke at tematikken har vært totalt fraværende, men til stede i begrensende grad som følge av politiske føringer (Røthing, 2021, s. 300).

3.1 Hva er seksualitet, kjønn og identitet i skolen?

Hva er seksualitet, kjønn og identitet, og hvilken plass har tematikken i skolen? Åse Røthing aktualiserer tematikken rundt seksualitet, kjønn og identitet i skolen, i boka *pedagogikk – en grunnbok* (Heldal og Wittek (red), 2021). I kapitlet *perspektiver på kjønn i skolen*, tar Røthing først og fremst for seg hvordan kjønn oppfattes i samfunnet i en norsk kontekst. Men også hvordan synet på kjønn opp igjennom årene har utviklet seg og blitt

tematisert gjennom norske læreplaner (s.300). I følge Røthing har kjønn historisk blitt sett gjennom et *heteronormativt perspektiv*, der *biologisk kjønn* er sett på som normen og alle antas å orientere seg heteroseksuelt. Forståelsen av biologisk kjønn, bunner i at en oppfatter kjønn som konkretisert ved å skille mellom mann og kvinne og de biologiske ulikhetene ved kjønnene. Majoriteten vil betegnes som *cis-kjønnede*, altså personer som identifiserer seg med kjønnnet de er født inn i. Alt annet som viker fra dette kan betegnes som personer som opplever *kjønnsinkongruens*, som er en samlebetegnelse for *kjønnsdysfori*, eller *kroppsdysfori*, på folkemunne *trans*. Dette er betegnelsen på personer som kjenner usikkerhet knyttet til egen kjønnsidentitet. Det er lite publisert forskning på feltet over hvor mange personer som kjenner på dette i samfunnet, men Røthing trekker inn en Nederlandsk forskning som oppgir at nærmere 5% av befolkningen har *kjønnsinkongruens*. Dette er samme forskning som den norske doktoren og trans-forkjemperen Pirelli-Benestad viser til. Pirelli-Benestad er høyst aktuell i norsk media med sin kritikk av den norske stats behandling av unge med kjønnsinkongruens, og er som følge av sin alternative behandling av sine pasienter per 2023 fratatt legelisen. Han har valgt å gå til sak mot norske myndigheter, og saken er fortsatt pågående (Barka, 2023).

Mediedekningen rundt, samt problematiseringen av behandlingen norske borgere blir møtt omkring ønsket om å omgjøre kjønn har skapt heftig debatt og splittelse både i fagmiljøet, men også i befolkningen. Dette viser hvor viktig og nært spørsmål rundt kjønn er. Kjønn kan på mange måter oppleves som et sensitivt tema, hvorfor vil du lese mer om i delkapitlet *kontroversielle og sensitive tema i skolen* senere i teorikapitlet. Kjønn er altså i endring, og blir ikke lengre sett på som noe *stabilt*, men *foranderlig*, også i læreplanene for den norske skole (Røthing, 2021, s.309).

Biologiske kjønnsforhold oppleves som ganske stabilt, men ifølge Røthing (2021) er det enkelt å finne eksempler på at kjønnsnormer varierer og folks måte å *gjøre kjønn* på er i stadig endring (s.310). *Å gjøre kjønn* er betegnelsen som brukes dersom en skal forklare hvordan mennesker til ulike tider og kontekster uttrykker kjønn. Gitte forestillinger om hva som er norm knyttet til kjønn, kan fremstå som selvsagte på et tidspunkt, men absurde eller utdaterte et annet. Røthing trekker frem et eksempel fra Holmenkollstafetten i 1972, der debatten ble opphetet og amper i spørsmålet om kvinner skulle få stille på startstreken. Argumentasjonen mot var at publikum måtte skånes mot utslitte og svette kvinner. I dag vil

denne argumentasjonen virke usaklig, om ikke uforståelig. Ved å ha en *sosialkonstruktivistisk tilnærming* til fenomener som seksualitet, kjønn og identitet vil en strebe etter å møte tematikken med både åpenhet og nysgjerrighet for å utfordre normen, samt sette spørsmålsteget ved generalisering og stereotypier. Uansett vil forståelsesmåter knyttet til *kjønnsmarkører* oppfattes som fastlåste. Kjønnsmarkører er hvordan vi som individer «leser» hverandre utad. Dette er typiske ytre trekk som utseende bestående av for eksempel kroppsfasong og hudfarge. Legger vi til et *intersesjonelt perspektiv* på hvordan tolke kjønn må en anerkjenne at vår oppfattelse av andre også preges av samspillet mellom en rekke flere faktorer som; bosted, alder, funksjonsvariasjoner, kjønnsidentitet, sosial klasse og hudfarge (s.310).

Judith Butler (1990), skriver i boken *Gender Trouble* om sammenhenger mellom kjønn og seksualitet og lanserer teorien om «den heteroseksuelle matrisen». Teorien tar for seg hvilke forventninger som må henge sammen for å oppfattes som forståelig og «lesbar» for omverdenen. For å oppnå *kjønnsstydighet* er det tre faktorer som må oppfylles; 1) kropp og kroppstegn. 2) kroppspynt, kjønnsuttrykk og kjønnen iscenesettelse, og til slutt 3) retningen i ens seksuelle begjær. Forventningene er i så sterk sammenheng i hvordan mennesker oppfatter hverandre, at dersom ett av tre kriterier bryter med resten vil det skape forvirring. Personene det gjelder vil være for andre vanskelige å «lese», samt blir muligheten for å oppleve negative reaksjoner være mer til stede, i verste fall trakassering og vold. Røthing legger denne teorien til grunn for å understreke viktigheten av at skolen sikrer at kjønns mangfoldige og transkjønnede føler seg trygge i skolen. Hun aktualiserer også ved å trekke linjer til #UngIdag-utvalgets rapport fra 2019 (NOU 2019:19) som konstaterer at jenter og gutter i norsk skole rapporterer om smale og atskilte kjønnsnormer som igjen begrenser deres mulighetsrom. Røthing legger Butlers (1990) «heteroseksuelle matrise» og #UngIdag-utvalgets rapport til grunn for å argumentere viktigheten av at barn som bryter med kjønnsnormen skal møtes av trygge voksne som har kunnskap om sosiale normer knyttet til seksualitet, kjønn og identitet for å kunne bidra til større handlingsrom knyttet til kjønns mangfold (Røthing, 2021, s.312).

Kompetansemålene fordrer til refleksjon og dermed undervisning om seksualitet, kjønn og identitet, men hvordan du velger å vinkle undervisningen er opp til hver enkelt lærer, ettersom hva man er opptatt av å løfte frem. Røthing argumenterer for at en kan i

undervisning se på forskjeller og likheter mellom kjønn ved å vise til statistikk, dette stimulerer igjen til samtale om hvordan ulike faktorer spiller sammen. Hun bruker eksempelvis «kjønnsgapet» i norsk skole, som viser til at det er et dokumentert ved karkersnittet at jenter kommer ut i prestasjonsskolens favør, uavhengig om de tilhører minoritet eller majoritet (Røthing, 2021, s.313).

Grensesetting kom som et sentralt kompetansemål med Lk20, der hensikten er å oppøve barn og unge i å uttrykke seg med et forståelig og tilgjengelig språk, der de opplever at egne grenser blir overskredet. Røthing viser til at det har blitt gjennomført en rekke kvantitative undersøkelser med narrativ tilnærming, kring unges opplevelse av seksuelle overgrep og krenkelser, som viser et representativt utvalg av befolkningen i form av prosenter. I disse tallene får vi lite innsikt i hvordan overgrepene utspilte seg. Hun viser derfor til en kvalitativ studie utført av de norske forskerne Stefansen, Frøyland og Øverlien (2020), som undersøker 18-19 åringers erfaringer. De kom fram til at overgrep viser seg å være langt mer komplekse enn tidligere antatt, og at overgrep i de fleste tilfeller fremkom i tre ulike situasjoner; «*situasjoner i gråsoner, situasjoner der én part leder fram og situasjoner preget av manipulasjon, tvang eller vold*» (Røthing, 2021, s.314-315). I samme studie viser at gutter i mindre grad har et tilstrekkelig språk for å uttrykke seg om opplevelser der grensene deres hadde blitt overskredet. Så lenge det ikke er snakk om overgrep som barn, fremstiller ikke guttene seg selv som offer. Guttenes fortellinger derimot, fremtrer som kaotiske situasjoner i gråsonen. Studien tar utgangspunkt i ungdommers fortellinger, og løfter frem kompleksitet og tilbyr ny kunnskap som kan legge grunnlag for nye begreper som funksjonerer i undervisning om grensesetting og overgrep (s.315).

Undervisning om seksualitet, kjønn og identitet komplekst og må undervises tverrfaglig gjennomgående. Med de nye læreplanene og de tverrfaglige temaene signaliseres viktigheten av tematikken under *fagets relevans og folkehelse og livsmestring*. Det er begrunnet med at opplæringen skal gi elevene opplæring og ferdigheter som kan bidra til at elevene tar gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til blant annet seksualitet. Elevene skal også gjennom opplæringen bli bevisst på egen identitet og videre utvikling som del i et større fellesskap der en skal utøve

medborgerretten med toleranse, respekt og forståelse for mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.1.1 Normkritisk perspektiv

Det er ubehagelig å utfordre normen. Røthing (2022) argumenterer sterkt for at *ubehag også kan være en ressurs i arbeid med kritisk tenkning og inkluderende undervisning, både for lærere og alle som underviser* (Røthing, 2022, s.59). Temaer som oppleves som ubehagelige og uhåndterbare, bør snakkes om ettersom den potensielle skaden ved å la det ligge, innebærer risiko (Biesta, 2014). Temaer som kan oppleves som uro- eller ubehagelige er; rasisme, antisemittisme, innvandring, høyreekstremisme, transtematikk eller homoseksualitet (Røthing, 2022, s. 59). Det å åpne for debatter som potensielt kan gå i ukontrollerte retninger, kan oppleves som utrygt for lærere og elever, ettersom temaene har et emosjonelt aspekt ved seg. På en annen side kan ubehaget også bunne i lærerens mangel på kunnskap om, eller fravikende forståelse for ytringen i klasserommet (Anker og Lippe, 2015, s. 94). Røthing (2019) konkluderte med i sin forskning basert på klasseromsobservasjoner at lærere ofte forsøkte å «flykte» fra ubehaget, ved å heller introdusere alternativer til synspunkt som elevene lett kunne komme til enighet rundt. I stedet for å benytte ubehaget som oppsto i situasjonen som en ressurs, ble problemet «feiet under teppet». Hun problematiserer også undervisning som opprettholder stereotypier ved å benytte lingvistikk som underbygger forskjeller mellom mennesker. Eksempelvis «oss» kontra «de andre». På denne måten unnlater undervisningen å tematisere maktstrukturer i samfunnet, og opptrer derfor ikke normkritisk. For at endring skal skje, som er en forutsetning for læring, er det umulig å unngå alle former for ubehag. Å undervise om kontroversielle temaer har en verdi ettersom «*det er nettopp provokasjon, det å fremkalle en reaksjon, som åpner opp for å skape forandring*» (Røthing, 2019, s.45). Røthing er opptatt av at læreren skal utøve *omsorgspedagogikk*, lik det Goldschmidt-Gjerløw m. fl (2022), kaller *pedagogisk klokskap* der provokasjon oppstår.

Gressgård og Harlap (2014) omtaler spenninger i klasserommet som «hot moments». Begrepet er en definisjon på når det er spenninger i klasserommet som oppstår akutt, utløst ved en kommentar eller ytring som oppleves som sensitivt, slik at undervisning og læring ikke lenger er mulig å gjennomføre ettersom det emosjonelle aspektet er for stort og inngripende. Det er uansett viktig å vite at *konflikter i klasserommet behøver ikke være situasjonsbetinget i snever forstand, men mer et resultat av maktmekanismer som knytter seg til institusjonen,*

eller *samfunnsformasjonen generelt* (2014, s. 23). Røthing anvender begrepet og forstår «hot moments» som en gylden mulighet for lærere å få innsikt i elevens verden, samt at læringsmulighetene i situasjonen tjener som en unik verdi, fremfor å avskrive situasjonen som en forstyrrelse (Røthing, 2019, s.47). Slike situasjoner gir en anledning til å øke elevens forståelse av komplekse situasjoner, med et unikt læringspotensial som åpner opp for kritiske refleksjoner og samtaler. Dersom læreren ikke tar tak i «hot moments» mister elevene også muligheten til selvrefleksjon over egne meninger, eksempelvis hvis ytringen de kommer med, baserer seg på ufullstendig eller direkte feilaktig informasjon. Dersom elevene blir møtt med sanksjoner i form av tilsnakk eller å bli oversett, kan dette medføre til at eleven endrer atferd i klasserommet, ikke alltid i positiv forstand. Det kan føre til at eleven i mindre grad vil spørre og utforske nysgjerrigheten sin ved senere anledninger. Ingenting tilsier at det skjer en endring i elevens holdning rundt tema i klasserommet, likeså kan en heller ikke forvente at det skal skje utenfor heller. (s. 78).

Lærere har gjennom *samfunnsmandatet* et ansvar for å realisere elevens ytringsfrihet og opplyse dem om deres rettigheter og plikter som medborgere i et fungerende demokrati (Stray, 2011). Boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (Goldschmidt-Gjerløw m. fl, 2022), belyser Irene Trysnes og Katja H.-W Skjølberg læreres strategier i møte med ekstreme ytringer. Deres forskning er en videreutvikling av Stray og Sætra (2015) strategier for kontrovershåndtering. Stray og Sætra påpeker at det ikke finnes et enkelt svar på eller en konkret oppskrift på hva slags rolle læreren skal ha i dialogen om kontroversielle tema, men at lærere tenderer mot å veksle mellom roller som *fasilitør, advokat, moderator, motivator og forbilde* (Trysnes og Skjøberg, 2022, s. 56). Studien til Trysnes og Skjøberg legger teorien til Stray og Sætra (2015), Hess (2004) og Ljungren og Ost (2010), som alle presenterer mer eller mindre like, men varierende, fremstillinger av ulike roller lærere inntar ved spørsmål om kontroversielle tema.

I Trysnes' og Skjøbergs (2022) forskning brukes strategiene *konfliktvegreren, provokatøren, debattlederen, den forståelsesfulle og brobyggeren* i møte med håndtering av ekstreme ytringer (2022, s.60). Rollene er ikke statiske, og det er ikke gitt at lærerne inntar samme rolle bestandig. Dette også ettersom ulike situasjoner, krever ulike tilnærminger og tilpasninger av læreren. *Konfliktvegreren* vil overse og/eller nedtone ekstreme ytringer i klasserommet. Dette med et ønske om å unngå eller dempe konflikt i klasserommet, og

forhindre at episoder eskalerer. Konfliktvegreren håper situasjonen på sikt «dabber av» og forsvinner eller løser seg selv (92022, s. 60-62. Den andre rollen en lærer kan innta er *provokatøren*, der læreren setter «ting på spissen» for å stimulere til diskusjon ved å utfordre elevens virkelighetsoppfatning. Målet med strategien er å fremme toleranse også for kontroversielle synspunktene. «*Provokatøren vil få frem de politisk ukorrekte meningene og ønsker de skarpe meningsutvekslingene velkommen*» (2022, s. 62). Videre begrunner Trysnes og Skjølberg at provokatøren vil handle i tråd med Zembylas' (2019) om at «ingen skal bringes til taushet», og på den måten har debattlederen som ytterste mål å realisere ytringsfriheten.

Tredje strategi kalles *debattlederen*, og har som fremste fokus å lære elevene ferdigheter som gjør at de klarer å håndtere uenigheter gjennom å diskutere, kunne ta ulike standpunkt, utvikle toleranse og respekt for andres meninger. En relasjonsorientert debattleder kan bidra til å utvikle en demokratisk resiliens, argumenterer Trysnes og Skjølberg for. Fjerde strategi kalles *den forståelsesfulle*, og tar utgangspunkt i at læreren *anvender en smal strategi som er opptatt av å møte enkelt eleven og forstå ytringene i lys av elevens individuelle bakgrunn* (Sjøen og Mattson, 2019; Trysnes og Skjølberg, 2022). tilnærmingen er en sterk form for kjærlighetspedagogikk (Goldstein, 1997; Trysnes og Skjølberg, 2022). Møtet mellom eleven og *den forståelsesfulle* læreren foregår ofte utenfor klasserommet på tomannshånd, ettersom strategien unnviker å løfte frem ekstreme ytringer i plenum (2022, s.65) Den siste strategien *brobyggeren*, utøver en form for kjærlighetspedagogikk med fokus på læring som relasjon, lik *den forståelsesfulle*, men med et større ønske om å fremme forståelse på tvers av grupper. «*Brobyggeren arbeider hollistisk og dialogorientert* (Gereluk, 2012; Trysnes og Skjølberg, 2022). Altså ved å prøve å forstå helheten som forklaringsprinsipp, fremfor fragmenterte tilnærminger, vil læreren fremstå som empatisk og opptatt av å fremme flerkulturell forståelse (Solhaug og Osler, 2017; Trysnes og Skjølberg, 2022).

3.1.2 En kritisk tilnærming til livsmestring i skolen

Madsen (2018) er i boka *Generasjon prestasjon*, kritisk til individualiserings prosjektet i skolen, der elever skal lære seg å bli bedre versjoner av seg selv. Han mener det skaper mer stress, press og et jag etter det perfekte. Ved å ha innført faget livsmestring i skolen, mener Madsen det sendes ut et signal om at «alle» må mestre livet, og dersom en ikke innfrir dette er man mislykket. Skolen har gått fra å være et felles prosjekt, å skape medborgere som betaler

skatt og lever sammen, til å ha et større fokus på individet og perfektionering av den enkelte. Han viser til at voksenes bekymring for barn og barns problem med sitat fra gamle testamentet i bibelen med at bekymringen er «intet nytt under solen» (Madsen, 2018, s. 207). Til sammenligning trekker erkjenner Madsen (2018) et brudd med den tidligere oppfatningen om at ungdom er i opprør mot foreldregenerasjonen til en generasjon som i de fleste tilfeller trives godt er fornøyde, veltilpassede og hjemmekjære. Foreldregenerasjonens klaging og misnøye er ikke lengre forankret i moralsk indignasjon, men i terapeutisk bekymring (s.207). «*Voksne har sluttet å være en kontrast til ungdommens evige klaging – og blir i stedet støttespillere som samstemmer i at ungdommer har det vanskelig*» (s.209). Madsen viser videre til eksempler der ungdom *lengter tilbake til den moralske autoriteten foreldre tidligere har representert*, og i den anledning tester grenser langt over det de i utgangspunktet ville gjort dersom foreldrene var mer i opposisjon (s.209- 210). Med andre ord konkluderes det med at generasjonen som vokser opp i dag er den første som konfronteres med en nyliberal, nasjonalt overskridende kultur der selvstyring, selvforandring og selvscenesettelse er nøkkelingrediensen til forklaring av roten til problemet; prestasjonssamfunnet. Videre problematiserer Madsen sammenblandingen av ungdommers og voksenes problemer, og at det oppstår et misforhold mellom samfunnets interesse for ungdommers faktiske problemer. Voksnes interesse er utelukkende viet selvrealisering, og oppmerksomheten og interessen for unge av den mindre ressurssterke gruppen som er mer representativ for unge er dessverre fravikende. Voksne overbelaster ungdomsdiskursen med å konfrontere problemene i sanntid med gester som er ment empatiske ifølge Madsen (s.215).

På en annen side kan det være hensiktsmessig å lese Madsens *generasjon prestasjon* som et produkt av en samfunnsdebatt satt til tidsrommet omkring 2010 til 2018 som er bokas utgivelses år. Madsens «bekymring» over livsmestringsfagets karakter ble ytret før iverksettelsen av ny læreplan høsten 2020. Jeg velger å ta med problematiseringen av fagets relevans, ettersom bokas omfang og relevans var svært oppsiktsvekkende da den kom ut, og har nok, uten at jeg vet dette sikkert, hatt påvirkning for hvordan fagets art ble utformet som sådan. I den nye læreplanen som kom i 2020 har det blant annet blitt tatt hensyn til, og blitt gjort vesentlige endringer i *vurdering* av fag i skolen. I kombinasjon med et «prestasjonsjag» på stadig flere arenaer, som i Madsens bok ble sett på som en årsak til virkningen av ungdommers opplevelse av *stress og press* (s. 118-125). Det er for tidlig å si (våren 2023) om

revideringen i av vurderingens omfang i LK20 vil ha en utslagsgivende effekt for unges psykiske helse, ettersom LK20 kun har vært fullstendig iverksatt siden høsten 2022.

Prestasjonspress som problem for unge i dag, er problematisert av Skaalvik og Skaalvik i *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv* (Uthus, 2017, 2. kapittel). Primært vektlegger Skaalvik og Skaalvik at skolens målstruktur i seg selv er utløsende faktor for at unge kjenner på prestasjonspress som igjen kan føre til utfordringer som; stress, angst, nedstemthet, utmattelse, selvvverd og psykosomatiske symptomer (s.56). Skolens målstrukturer er delt inn i to grupper; læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert struktur. Målstrukturene sender ut signaler til elevene om hva som vektlegges. Læringsorientert målstruktur signaliserer at det legges vekt på kunnskap og forståelse, innsats, individuell forbedring og en generell oppfordring til elevene om å sette egne mål. Prestasjonsorientert målstruktur legger størst vekt på elevenes resultater, uavhengig av innsats eller strategi. Denne formen for målstruktur eksemplifiseres gjennom at skoler hyppig tester elevene gjennom nasjonale og internasjonale tester for å sammenligne resultatene med andre elever, klasser, skoler og land (s.52). Skaalvik og Skaalvik viser til at prestasjonspresset de to målstrukturene utgjør, har moderate men systematiske negative konsekvenser for elevenes mentale helse. Videre argumenteres det for at dersom elever skal få det bedre, må strukturelle endringer til for å redusere det uheldige prestasjonspresset i skolen (s.64). «skolen må med andre ord utvikle elevenes evne til å bruke den kunnskapen de har, på nye områder, til å gå nye veier og til å tilegne seg ny kunnskap» (s.65). Dette tolkes som en direkte oppmuntring til innføring av *forlkehelse og livsmestring* som tverrfaglig fag i skolen.

3.2 Kontroversielle og sensitive tema i skolen

Undervisning om kontroversielle tema som metode for å underbygge og opprettholde demokratiet, har fått permanent plass gjennom overordnet del i læreplanen under det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Eleven skal kunne *håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ordlyden kan sees på som en direkte invitasjon til å undervise om kontroversielle temaer, der meningsbrytninger er naturlige. Hva kontroversielle tema er, kan tolkes subjektivt og er for mange vanskelig å definere. Debatten om hvordan definere kontroversielle tema, blir omtalt som «kriteriedebatten». Sætra (2021) trekker frem to kriterier som oppsummerende og velbegrunnede; det epistemiske kriteriet og det politiske kriteriet (s.95).

Deardens perspektiv blir kalt *det epistimiske kriteriet*, ettersom epistemisk betyr «*det som gjelder den sikre viten eller kunnskap*» (Naob, u, å.). I nyere bidrag har det epistemiske kriteriet høstet kritikk. Blant annet har religionspedagogen Trevor Cooling hevdet at kriteriet i for stor grad vektlegger rasjonalitet, samt at kriteriets art skaper utrygghet ved behandling av religionsfrihet i skolen (Sætra, 2021, s.96).

Det politiske kriteriet opprinner fra Robert Stradlings (1984: Sætra 2021) to-årige forskningsprosjekt ved 20 skoler i England. Hovedfunnet i forskningen var at lærere ikke synes det var særlig utfordrende eller ubehagelig å undervise om akademiske uenigheter, derimot gjaldt dette heller temaer som «splittet» samfunnet (Sætra, 2021, s. 95). Stradling definerte derfor kontroversielle tema ved ordlyden «problemstillinger som dypt splitter et samfunn, og som generer motstridende forklaringer og løsninger basert på alternative verdenssyn» (Stradling, 1984, s.121; Sætra 2021).

Sætra (2021) stiller de to kriteriene opp mot hverandre, og ser gjeldende kvaliteter for begge definisjoner av kontroversielle tema. Kontroversielle tema må være splittende for samfunnet og samtidig skape forskjellige og motstridende argument basert på ulike verdensoppfatninger. Utfra et deskriptivt perspektiv, argumenterer Sætra for at de to kriteriene omtaler den samme tematikken, men i bruddstykker. De to kriteriene kan sees på som en dikotomi, en oppdeling av to kategorier som gjensidig utelukker hverandre. Men ifølge Sætra vil en støte på problem dersom en ser på de to kriteriene som sammenhengende, ettersom de to rendyrkede kriteriene kan tolkes som polariserende (2021, s.99).

Goldschmidt-Gjerløw m. fl (2022) lener seg på definisjonen om kontroversielle tema til Stradling (1984). Men ettersom det er kontroversielle tema situert i undervisning, velger de å ilegge et tillegg fra svenske de utdanningsforskerne Ljunggren, Ost og Englands beskrivelse. «*tema med stor samfunnsmessig relevans, som ikke nødvendigvis har et entydig svar, som kan vekke sterke følelser både blant elever og lærere i klasserommet, som kan splitte opinionen i lokalmiljøer og samfunn. Forståelsen understreker sammenhengen mellom det politiske og det emosjonelle. Som igjen er en integrert del av demokratisk deltagelse og dannelsen av medborgerskapsidentiteter*» (Goldschmidt-Gjerløw m.fl, 2022, s. 13). Dersom tematikken berører aspekter ved liv, selvforståelse eller verdier hos elever eller lærere, kan temaet betraktes som sensitivt (s.14). I likhet med Sætra, løfter Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen

og Jore fra *kriteriedebatten* frem, og er enige om at det verken bør eller kan konkretiseres noen faste kriterier for hva kontroversielle tema er. Dette ettersom det vil være umulig å fastslå hvilke tema som er kontroversielle og hvilke som kan håndteres som «avklart» (s. 17).

Undervisning om kontroversielle temaer skal, ifølge Goldschmidt-Gjerløw m.fl (2022), *læreren stimulere til kritisk tenkning rundt tema som rasisme, diskriminering, trakasering, overgrep og andre former for undertrykkelse. Samtidig må undervisningen være tydelig forankret i demokratiske verdier og menneskerettighetene. Dersom vi tillater reproduksjon av volden som rasisme og sexismen er tuftet på, oppløses selve grunnlaget for demokratiske fellesskap og verdier* (s. 18). Videre problematiseres forholdet mellom lærerens ansvar for innholdet i elevens skolehverdag og lærer-elev relasjoner som asymmetrisk. Dette omtales som *lærerens dobbelte etiske ansvar*, og gjør seg særlig gjeldende med tanke på vurdering i skolen (s.23). I undervisning om kontroversielle tema kan det oppleves problematisk for lærerne, ettersom det utfordrer selvforståelse og skape ubehag i møte med elever som kan oppfattes som «annerledes». Temaene er ofte av en karakter som ofte er svært sammensatte verdi- og interessekonflikter, som det ikke finnes enkle svar på. Ettersom slike tema ofte vekker sterke følelser og uenigheter, må læreren opptre med *pedagogisk klokskap* for å stimulere til diskusjon som oppleves objektiv og unngår personangrep. Pedagogisk klokskap innebærer at læreren ivaretar, samt viser omsorg for alle parter, både for eleven som måtte føle seg krenket, men også eleven som angriper. *Lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes opplevelse av å bli sett og forstått* (s.24).

Iversen (2014) mener at læreren må føre en tydelig klasseromsledelse i form av å etablere et *uenighetsfellesskap* så tidlig som mulig. I uenighetsfellesskapet er reglene satt på forhånd, hovedregelen er at det er *lov* å ikke være enig i alt, og alt kan diskuteres. Slik kan elevene oppøve kildekritikk, samt rollen som medborger, oppøving i aksept og forståelse for mangfold og fellesskap. Uenighetsfellesskap innenfor religionsfaget, angår skolens mandat om *verdi- og holdningsskaping*. Uenighet trenger ikke være en trussel mot fellesskapet, men undertrykte meninger kan gjøre gruppen mindre trygg og effektiv fordi ikke alles argumenter og informasjon får ytres. I et fellesskap der alle har en stemme vil fremstå og fremtre sterkere i form av å fremme viktige mål for deltagelse, nytenkning og ytringsfrihet i et religionspluralistisk samfunn (Iversen, 2014, s.20). Uenighetsfellesskapet til Iversen er overførbart fra undervisning om religion til seksualitet, kjønn og identitet. Det å oppøve og

håndtere uenighet om verdier i klasserommet, kan skape gode forutsetninger for at elever skaper og er mer åpne, tryggere samt evner til å utfordre og problematisere (kritisk tenkning og øve selvstendighet) også utenfor klasserommet.

3.2.1 Elevenes ytringsansvar

Marta Bivand Erdal (2023) utforsker nærmere det pedagogiske mulighetsrommet som finnes i klasserom. Der hun ser på elevers omsorg for hverandre kan opptre som et *pedagogisk mulighetsrom hvor anstendighet og medmenneskelighet arbeider i ytringsfrihetens tjeneste*. Tilnærmingen fordrer at *åpenhet for ytringsansvar ikke er en motsetning til ytringsfrihet, men snarere et iboende særpreg ved ytringsfriheten som grunnleggende menneskerettighet*. (Erdal, 2023, s. 29). Erdal viser til at skoleforskningen de siste årene har gitt mye oppmerksomhet til «kontroversielle temaer» og deres plass i undervisningen. Det er å preferere i undervisning en grunnleggende ambisjon om å utvikle et «uenighetsfellesskap» slik (Iversen 2014) argumenterer for, fremfor et klasserom der konsensus er norm. Som følge av dette baserer hennes forskning seg på elevintervju ved gruppediskusjoner på seks ulike videregående skoler der tema var; *ytringsfrihet – friheten til å si sin mening – står i menneskerettighetene og i Norges grunnlov. Er det begrensninger for ytringsfriheten? Hva om en uttalelse krenker noe som er hellig for deg? Bør man ta hensyn?* (Erdal, 2023, s.31). Erdal deler opp intervjuets karakter i tre deler. Første del tar for seg elevers syn på ytringsfrihet som verdi, andre del tar for seg elevenes refleksjoner og siste del tar for seg ungdommenes sitater om ytringsfrihet som grunnleggende menneskerettighet med forutsetning menneskesyn og menneskeverd som utgangspunkt. Det første funnet bunner i at de fleste samtalene viser at elevene i stor grad reflekterer en *prinsipiell forståelse av ytringsfriheten, der man skal tolerere, men ikke må like det andre mennesker ytrer*. En annen tilnærming dreide seg om at man som medmenneske bør *vise respekt* for andre, men at i en ytringsfrihets- sammenheng bør *tåle* at respekten ikke gjengjeldes. Tilnærmingen understreker samspillet i utvekslingene om ytringsfrihet, ettersom de er satt i en kontekst som er relasjonell. Likevel er Erdal tydelig på at konteksten ikke skal unnskyldes noe, men at mellommenneskelige interaksjoner alltid er relasjonelle, og at diskusjonen om ytringsfrihet naturlig preges av dette (s.33).

Et annet funn i Erdals forskning var at elevene opplever en sterk kontrast mellom hvordan ytringsfriheten nevnes i det offentlige, kontra deres opplevelse av hvordan skolen

kommuniserer normer om samhandling og respekt for mennesker. Erdal tolker dette som om elevene ønsker en begrensning av ytringsrommet, for å klarere skiller mellom elevens *meninger* og elevenes *erfaringer*. Spørsmål som utfordrer personlig identitet og ulike tilnærminger til «oss» og «de andre» og ulike «vi» i samfunnet og klasserommet viktig (s.34). Samtalen med elevene ga Erdal en innsikt i at elevene har en *bevissthet om privilegier som ikke er likt fordelt, og som også påvirker vurderingen av ytringsfrihetens betydning og hvordan dette erfares ulikt*. Erdal ser også at elevene evner å se ytringsfrihetens *hensikter* og *formål*. Dersom ytringsfriheten skaper en *trykkokereffekt*, der situasjonen eskalerer, er hensikten kanskje nettopp å provosere. Eller skjer det en «*smittespredning*» som kan regenerere udemokratiske holdninger, med tanke på skade potensial? Ved å utvide perspektivet, muliggjøres evnen til å se mulige potensial og ytringsrom ved å begrense ytringsrommet (s.36). På en annen side belyser hun også det faktum at flere av elevene uttrykker sin frustrasjon ved det som oppleves som at ytringsfriheten blir «misbrukt» som et bevisst «spill» for å skjule hatefulle ytringer bak et «skjold» iverksatt av ytringsfrihet, og at dette legitimerer at ytringsfriheten bør begrenses (s.36-37).

Elevenes refleksjoner over ytringsfrihetens dilemmaer, anerkjenner kompleksiteten ved ytringsrommet. Premisset for ytringsfriheten som menneskerettighet, bør ikke sees på som isolert fra alle andre menneskerettigheter. Om en skal benytte seg av ytringsfriheten i tema som har en kompleksitet, mener elevene at en bør ha et klart motiv for det man ytrer, og at det skal skape ytterligere refleksjon og endring. *Ungdommenes refleksjoner understreker et behov for anstendighet og medmenneskelighet, ikke som begrensning av ytringsfriheten, men snarere i ytringsfrihetens tjeneste* (s.40). Elevenes intuitive forståelse av ytringsfrihet som menneskerettighet, er i kontrast med det man finner i offentlig debatt og at dette kan trekkes frem som et pedagogisk mulighetsrom. Elevene er opptatt av grenser for ytringsfriheten, men også av *ytringsansvar*, igjen muliggjør dette et ytringsrom det er mulig å være en del av uansett hvem du er, og hvilken bakgrunn du har. Erdal understreker at elevene ikke tar lett på det å begrense ytringsfriheten, snarere tvert imot, men at samtalen preges av at det er flere hensyn som skal ivaretas både på det relasjonelle og det interaktive som et klasseromsfelleskap innebærer medelever mellom (s.40).

3.3 Hvordan undervise om seksualitet, kjønn og identitet?

Støle-Nilsens bok *Helhetlig seksualundervisning i skolen – en innføring for lærerstudenter* (2022) kaster lys over tematikken som i LK20 har fått en utpreget tilstedeværelse. Hun mener at en «helhetlig» seksualitetsundervisning må til for å tette vesentlige kunnskapshull, og at både lærere og elever lenge har ytret ønske om et bedre tilbud enn det som tidligere har vært tilgjengelig. Seksualitetsundervisningen har gjerne lagt vekt på enkelte sider ved seksualitet og reproduksjon. Spesielt overførbare infeksjoner, graviditet og prevensjon. Støle-Nilsen legger dette til grunn for å kalle seksualitetsundervisningen som *risikobasert*, og mangler elementer som gjør undervisningen *helhetlig*. (s.18-19). For at seksualitetsundervisningen ikke skal begrenses til å kun være risikobasert, anvender hun fire tilnærmeringer til seksualitet. Tilnærmingene legger føringer til en undervisning som treffer bredt med substansielt innhold, på ulike aktørers posisjonering og på forskning. Støle-Nilsen har derfor bygget opp 4 kategorier med formål om en helhetlig seksualitetsundervisning. Helse-, kriminalitets-, kjønn og mangfolds-, og til slutt dannelses-tilnærmingen. (s. 19-20).

Helsetilnærmingen vektlegger undervisning som fremmer god helse og reduserer forekomst av seksuell atferd som kan føre til «uhelse». Primærfokuset i tilnærmingen er kroppens fysikk og biologi, der reproduksjon og sykdommer er fokus. Formålet med undervisningen er *preventiv* i den forstand at elevene skal tilegne seg kunnskap som kan nyttes for å planlegge, samt ha bedre kontroll og selvbestemmelse over egen fremtid, mtp graviditet. Undervisningen skal også gi elevene kunnskap om seksuelt overførbare sykdommer, og hvordan unngå dem, samt opplysning om hvem de skal kontakte for testing og behandling. I læreplanen er det først og fremst naturfag som underviser *helsetilnærmingen* (s.19).

Den andre kategorien tar for seg *kriminalitetstilnærmingen*, der formålet er å informere og forebygge seksuell vold og krenkelse, samt informere om hva som kjennetegner ulovlige handlinger som voldtekt og seksuell trakassering. I læreplanen er dette aktualisert gjennom undervisning om *grensesetting* ovenfor andre og en selv, samt opplæring i lovverket. Statistikk over antall overgrep og krenkelser kan på sikt vise om *kriminalitetstilnærmingen* har beviselig effekt. Undervisningen skal uansett bevisstgjøre, med et mål om holdningsendring. I LK20 er det en tydelig vektlagt at elevene skal få kunnskap om hvor de eventuelt kan søke hjelp, dersom de selv eller noen de kjenner blir utsatt for seksuelle

overgrep. *Kriminalitetstilnærmingen* er en del av samfunnsfag. Støle-Nilsen viser til at tidligere læreplaner ensidig har vektlagt de to overstående tilnærmingene. Disse har igjen ofte hatt en utelukkende negativ vinkling av seksualitet, som igjen mulig danner en negativ tilnærming til andre aspekter ved seksualitet. Derfor argumenter Støle-Nilsen for at de to utenforstående *kjønn og mangfolds-* og *dannings-* *tilnærmingene* er særdeles viktige å inkorporere i undervisningen for å balansere helhetsbildet, derav *helhetlig seksualitetsundervisning*. (s.19-20)

Den tredje tilnærmingen *kjønn og mangfoldstilnærmingen*, sikter til at alle kjønn skal føle seg likestilt, inkludert og informert om kjønns- og seksualitets-mangfold. Tilnærmingen skal være *normkritisk* i den forstand at den skal ta hensyn til seksualitet, kjønn, identitet og kultur. I læreplanene er denne tilnærmingen noe til stede i naturfag, men mest inkorporert i samfunnsfag og KRLE. Den fjerde og siste tilnærmingen i Støle-Nilsens kategorier kalles *danningstilnærmingen* og har som mål å oppøve elevene i å ta gode valg for seg selv og i møte med andre. Tilnærmingen inkluderer på sett og vis de tre foregående tilnærmingene, men med et tydeligere *barnerettighets* perspektiv. Det innebærer at barn og unge har rett på å vite om seksualitet, kropp og kjønn, som samsvarer med UNESCO og WHO sine definisjoner av helhetlig seksualundervisning. Videre viser Støle-Nilsen til at denne tilnærmingen går på tvers av læreplaner for fag og er en del av allmennkunnskapen og danningen som skolens mandat overordnet. Tilnærmingen kommer til uttrykk ved hver enkelt lærers og skoles holdning til seksualitetsundervisning, og at språket og holdningene må samsvare med barns rettigheter innenfor seksualitet, kjønn og identitet (s.20-21).

3.3.1 Ulike måter å undervise seksualitet på

Støle-Nilsen (2022) understreker at det finnes mange måter å undervise på, men at det er visse forskjeller mellom *den planlagte undervisningen*, og *den spontane* som ofte skjer når elevene stiller spørsmål og *den indirekte* som er måten en snakker på, og i møte med elever. I kapitlet *hvordan kan jeg undervise?* Tar hun for seg disse tre ulike måtene å undervise seksualitet på. Perspektivene anser jeg som svært nyttige i min analyse.

Den spontane seksualitetsundervisningen skjer ofte når lærere ser muligheter i en situasjon og velger å gripe den. Dette kan være alt fra å lese en nyhetsartikkel på morgenen, som kan virke interessant for undervisning senere på dagen, eller det kan være så spontant

som at en elev stiller spørsmål som kan knyttes til tematikken, uavhengig om det er det en holder på med i den aktuelle timen. Dette fordrer til at en som lærer er kompetent og trygg på tematikken som lærer, først da vil det bli lettere å utnytte slike spontane muligheter som kan føre til en dyp innsikt og læring for elevene. I noen tilfeller faller det bokstavelig talt spørsmål eller problemstillinger fra elever i fanget på lærere som krever litt mer forhåndsarbeid enn å kunne ta det «på sparket». Den spontane seksualitetsundervisingen kan med andre ord, også resultere i behov for planlagt seksualitetsundervisning. Eksempler på dette kan være at en som lærer opplever problem i elevgruppa som omhandler seksuell trakassering eller bruk av nedsettende skjellsord. Ofte kommer negativ atferd fra kunnskapsløshet i form av fordommer eller at en i mindre grad forstår hvordan egen atferd kan påvirke andre. Ved å benytte anledningen til å gjøre elevene oppmerksomme på atferdens konsekvenser, vil det forhåpentligvis resultere i endring og innsikt. (s.163-164).

Den indirekte seksualitetsundervisningen handler om hvordan en bruker språket i det daglige. Støle-Nilsen understreker at dersom en skal opptre som en trygg lærer, vil det være hensiktsmessig å benytte seg av kjønnsnøytrale ord, og til enhver tid ta høyde for mangfold og tenke på representasjon, dette gjelder kontinuerlig og bør inkorporeres i språket uansett hva en underviser i. Også i samtale med elevene bør en ha et bevisst forhold til språket. Støle-Nilsen eksemplifiserer dette ved et scenario en som lærer ofte kan komme opp i. En elev kommer til læreren og forteller at hun er forelsket. Dersom en svarer «hva heter han du er forelsket i?» Har du muligens laget et «skap» for eleven som er vanskelig å komme ut av, ettersom utgangspunktet utspiller seg heteronormativt. Denne problemstillingen ville ikke vært til stede dersom en byttet ut han med den. Videre gjelder også den indirekte seksualitetsundervisningen utover om en velger å reagere og sanksjonere mot elever som benytter seksuelt ladede skjellsord. Dersom en velger å ignorere slik språkbruk som kan kobles direkte til trakassering og mobbing, vil elevene mulig tolke det som greit og fortsette med atferden. Støle-Nilsen understreker at hver dag gir unike muligheter til læring på området, og at en som lærer hele tiden bør reflektere over hvilken posisjon og forbilde lærere er for elevene sine, særlig når det gjelder danning (s.164-165)

Den planlagte seksualundervisningen er undervisningen som er direkte knyttet til læreplanene og er/blir preget av hvilket fag det skal undervises i, hvor mange timer du har til rådighet. Seksualundervisning blir organisert forskjellig fra skole til skole. Noe av det som

kan påvirke utformingen av undervisningen er faktorer som; individuelt, skolens overordnede felles plan, samarbeid med kollegaer, eksternt supplement eller erstatning som innleide aktører, samarbeid med skolehelsetjenesten, tverrfaglig samarbeid. Om det er enkeltstående timer, eller tema- dager/uker. Med andre ord har *den planlagte seksualitetsundervisningen* mange muligheter, som igjen fører til stor variasjon.

Tverrfaglig undervisning muliggjør en rekke spennende vinklingen innen seksualitetsundervisning, men fordrer til samarbeid innad i kollegiet og/eller på skolen. Skolehelsetjenesten kan bistå med både planlegging og gjennomføring, og vil tilføre noe mer ettersom de har egne retningslinjer for hva de har ansvar for i seksualitetsundervisningen. Det er derfor nødvendig å fordele tematikk slik at potensialet for best mulig undervisning blir oppfylt. Et godt tverrfaglig samarbeid er forankret og støttet opp av skoleledelsen. Skoler som har innarbeidet et godt tverrfaglig samarbeid støttet av skoleledelsen, har ifølge Goldschmidt-Gjerløw (2021), en mer systematisk undervisning om seksuelle overgrep og krenkelser (Støle-Nilsen, 2022, s.154). Samarbeid mellom lærere, skoleledelse, skolehelsetjeneste og skolebibliotek, men det har også sine utfordringer. Dersom en skal samarbeide bredt over flere instanser i skolen, har en ikke lengre muligheten til å vike særlig fra planen ettersom ens undervisning skal være grunnlaget til videre undervisning for noen andre. Det kan oppleves som begrensende å måtte forholde seg til mange andre personer, men gir elevene en unik innsikt med ulike vinklinger og fagkoblinger fra ulike voksne forbilder (s.155). Støle-Nilsen argumenterer også for at flere lærere på denne måten får et eierforhold til seksualitetsundervisningen. Lærere kan fordele tematikk mellom seg utfra kompetanse, erfaring med eller brennende engasjement for noe innen temaet. På den måten vil elevene oppleve en undervisning med mening (s.155).

Støle-Nilsen referer til *formell organisering av seksualitetsundervisning*, der forskning gjort av sex og samfunn viser til at to av fem lærere velger å dele undervisningen basert på biologisk kjønn. Det viser seg imidlertid at denne formen for inndeling oftest blir benyttet av lærere utdannet før 2008. Begrunnelsen for oppdeling av undervisningen basert på kjønn var trygghet, ulikt fokus og utvikling (s.156). Videre argumenterer hun at undervisning der gruppene er splittet basert på kjønn ikke nødvendigvis er den beste pedagogiske løsningen. For det første kan det gi utfordringer med tanke på antall i gruppene, samt gruppedynamikk. For det andre kan det være at fordelingen kan oppleves problematisk for noen elever som ikke

kjenner tilhørighet og trygghet med jenter eller gutter alene. Dette kan være fordi de er usikre på egen kjønnsidentitet, er trans, har bedre vennskap i den andre kjønnsgruppen, eller at de ikke passer inn i kjønnsnormene. Siste og tredje grunn er at det er hensiktsmessig at alle kjønn får lik informasjon og høre perspektiver fra alle kjønn. På en annen side mente flere av lærerne i studien at elevene ikke turte å stille spørsmål på samme måte dersom undervisningen var samlet. Med andre ord er det mange hensyn å ta. Pedagogiske hensyn bør tas med sikte på at trygghet er hoved kriteriet for en slik inndeling. Støle-Nilsen argumenterer for at det er å preferere mindre grupper i seksualitetsundervisningen, men at det fordrer utfordringer ettersom lærere oftest er alene med full klasse. Tverrfaglig undervisning vil gjøre det lettere å finne gode løsninger, spesielt dersom skolehelsetjenesten er involvert.

Samarbeid med skolehelsetjenesten, der helsesykepleier har en sentral rolle øyner muligheter for samtalegrupper med 10-15 elever. Hvilket trinn det undervises på, og lengde på undervisningen kan variere. Det er vanligst å legge seksualitetsundervisningen på 9.trinn. helsesykepleiere og lærere har stor frihet til å selv velge hvilken tematikk som tas opp, selv om det retningslinjene for helsesykepleiere er mer konkrete enn læreplanene. Helsesykepleiere har en rolle på skolen som gir elevene mulighet til individuelle samtaler, samt tilgang til prevensjon og rådgivning. Deres rolle er ofte satt til å gi informasjon om kroppslige funksjoner, anatomi, prevensjon og seksuelt overførbare sykdommer, altså blir *helsetilnærmingen* i seksualitetsundervisningen i stor grad dekket av helsesykepleier. Uttalt mål for helsesykepleiere er å redusere uønskede svangerskap og forekomst av seksuelt overførbare sykdommer. De fleste setter målet i sammenheng med grensesetting, holdninger, overgrep, seksuell orientering og følelser, som igjen gjør at helsesykepleiere favner tematikken bredt. (s.156-157).

Samarbeid med eksterne aktører kan i mange tilfeller være et godt supplement til undervisningen, men bør ikke erstatte undervisningen for lærerne som kjenner elevene godt og vet hva de trenger av informasjon. En bør som lærer være klar over hva de eksterne aktørenes agenda er, og hvilken konkret kompetanse aktørene bringer inn i skolen. Samarbeid med den lokale helsestasjonen for ungdom er et godt alternativ. Støle-Nilsen oppfordrer lærere til å ta med elevene til deres lokaler, samt informere om deres tjenester slik at de vet hvor de kan dra dersom de trenger tilbudet som gis.

Planlagt seksualitetsundervisning fordrer også til at det gis *informasjon til hjemmet*. Støle-Nilsen referer her igjen til barn og unges rettigheter til, og skolens forpliktelse til å gi elever opplæring i temaene, samt at foresatte ikke uten videre kan få innvilget fritak fra opplæringen. Foresatte kan kun søke om fritak fra spesifikke undervisningsopplegg, men ikke fritak fra en spesifikk tematikk. Dette er forankret i opplæringsloven §2-3. Ved å ha et godt skole-hjem samarbeid, der en har en åpen kommunikasjon kan foresattes bekymringer beroliges. Ved å sende e-post eller brev til foresatte i forkant med en oversikt over tema, at tematikken skal undervises over en viss periode, samt et par setninger om dokumenterte positive effekter undervisningen vil ha for elevene, kan eventuelle skeptikere beroliges. Dette åpner opp for at foresatte kan forberede seg, men også informere læreren dersom det er spesifikke hensyn for deres barn å ta. Dette er særlig gjeldende dersom barna har vonde erfaringer i bagasjen. Dersom foresatte søker fritak, må en som lærer ta kontakt med ledelsen som må behandle søknaden. Støle-Nilsen understreker at skoleledelsen har ansvar for å tilrettelegge for temamøter for foresatte, dersom det er nødvendig å tydeliggjøre hva undervisningen skal innebære. Støle-Nilsen begrunner med at mange foresatte mangler tilstrekkelig kunnskap om temaene, og har ofte misoppfatninger og bekymringer som kan beroliges ved å invitere til en åpen dialog. (s.157-160).

Støle-Nilsen gir også tips til hvordan en som lærer kan planlegge egen seksualitetsundervisning, og hvilke hensyn og fremgangsmåter en kan ta utgangspunkt fra. *Selvstendig seksualitetsundervisning* bør forankres i godt planlagte læringsmål, altså hva en ønsker elevene skal lære. Samt metoder og lærestoff må planlegges og settes i system. Elevmedvirkning kan med fordel brukes som metode, dette kan for eksempel være at elevrådet blir påkoblet, eller at elevene får mulighet til å stille anonyme spørsmål i forkant av undervisningen. Støle-Nilsen anbefaler at en har en gjennomgang av spørsmålene på forhånd, og ikke svarer på dem på sparket. Å lese spørsmålene høyt foran klassen, bør unngås. Mange elever er bekymret for å bli gjenkjent for å ha skrevet et spesifikt spørsmål av de andre i klassen. Spørsmålene bør heller brukes til å tilpasse undervisningen slik at en legger seg på riktig nivå, og at elevene får svar på hva de faktisk lurer på. Metoden oppfordres til å brukes flere ganger, og at spørsmålskassen bør stå fremme til enhver tid, også etter at den ordinære undervisningen er fullført. Et annet hensyn en også bør ta er å ikke lage for tett program i undervisningen, en bør sette av nok tid til spørsmål, refleksjon og dialog. Valg av lærestoff bør tjene formålet om å skape innsikt i det en som lærer ønsker å formidle i undervisningen.

En bør også variere metodene, på denne måten sikrer en at de individuelle elevene har mulighet til å lære. Variering av metode kan være alt fra individuelt arbeid, gruppearbeid, diskusjoner i plenum, skriving, snakking eller bruk av digitale verktøy/hjelpemidler. (s.160-161).

Kompetanseområder knyttet til seksualundervisning er ikke unntatt *vurdering*, og tematikken og elevenes kompetanse må tas med i den samlede vurderingen i faget. Det betyr derimot ikke at elevene skal få karakter i seksualundervisning, men som en del av den samlede vurderingen innenfor ulike fag ettersom det inngår tverrfaglig. Støle-Nilsen ser det lite hensiktsmessig å ha «pugge-prøver» der elevene skal svare på enkle fakta-spørsmål, dersom vurderingen legges opp til å være skriftlig, bør det heller testes i egenvurdering slik at elevene får mulighet til å reflektere over egne læringsprosesser, forstå egen utvikling og se eget behov for kompetanse (s.161). I seksualitetsundervisningen er det først og fremst refleksjon og forståelse for en er ute etter å oppnå. En kan ikke vurdere elevens holdninger, men en kan vurdere utfra om eleven har forstått «samtykke», vurderingen bør legge til rette for dybdesvar. Vurderingen må også samsvare med undervisningen som er gitt. Læringsmål er med på å tydeliggjøre for elevene hva en skal lære, og i etterkant, hva en har lært. Støle-Nilsen argumenter for at det kan være en fordel at elevene får være med på utarbeidelsen av læringsmål. På denne måten kan elevene i større grad forstå dem, og øker sjansen for en følelse av eierskap til egen læring, på samme tid oppnås elevmedvirkning. Vurderingssituasjonen kan også organiseres tverrfaglig, ved å eksempelvis skrive en tekst i språkfagene med tematikken en har undervist om i KRLE eller samfunnsfag. Det kan også være et større samarbeid som å få elevene til å lage en holdningskampanje for skolen, eller korte muntlige foredrag der elevene lærer av hverandre. (s.162)

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg utdype hvordan forskningsmaterialet ble bearbeidet gjennom å beskrive hvordan det ble samlet, tolket og systematisert for å besvare problemstillingen:

«Hvordan forholder/forstår lærere seg til undervisning om kjønn, seksualitet og identitet i skolen?»

Første del vil belyse forskningsdesign og kontekstualisere valg av metoden. Andre del diskuterer jeg studiens utvalg. Tredje del vil gi en kort beskrivelse av intervjuguiden. Fjerde del vil beskrive hvordan datainnsamlingen gikk for seg. Femte del vil ta for seg bearbeidingen av datamaterialet, og hvordan jeg gikk frem i prosessen. Sjette del vil jeg ta for meg etiske aspekter ved forskerrollen. Og sjuende og siste del vil jeg drøfte forskerrollen og studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Den kvalitative forskningstradisjonen kan plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskaps- og forskningsparadigme hvor vår kunnskap om verden forstås som sosialt konstruert (Creswell og Miller, 2000, s.125). Hermeneutikken tar utgangspunkt i at alt vi mennesker forstår som sannhet, tar utgangspunkt i at virkeligheten alltid er fortolket (Hjardemaal, 2014, s.91). I kvalitativ forskning vektlegges *forståelse for*, fremfor *forklaring av* fenomener. Tjora (2020) forklarer dette med at det i kvalitativ forsknings paradigme kan kategoriseres med to tilnærminger; Induktiv og deduktiv. Fremgangsmåten induktivmetode vektet ved å være eksplorerende og empiridrevet, mens deduktiv metode er teori-hypotesedrevet. Tjora (2020) forklarer at kvalitativforskning gjerne forholder seg til et fortolkende paradigme, der informantenes opplevelser, meningsdanning og hva slags konsekvenser meninger har er grunnlaget for analysen. (Tjora, 2020, s.24). Tjora (2020) mener analysen av kvalitativ forskning lar seg best gjøre dersom en benytter stegvis induktiv-deduktiv metode. Induktiv menes når du finner koder i det empiriske materialet, deduktiv er når kodene er satt på forhånd av arbeidet med materialet og du finner koder i teorien. Dersom metodene induktiv og deduktiv kombineres kalles dette abduktiv-metode (Anker, 2020), og det er dette jeg har benyttet meg av i min analyse-prosess.

Dybdeintervjuer har sikte på å studere meninger, holdninger og erfaringer. Som metode er dybdeintervjuet basert på fenomenologien, der forskeren har som mål å forstå informantens opplevelser, samt informantens refleksjoner. Studien tar sikte på å samle subjektive erfaringer og refleksjoner, og sette dem inn i en større kontekst. Det kan allikevel ikke understrekes nok at det nettopp er subjektive (Tjora, 2020, s. 114-115). Hvordan informantene *skaper* mening, eller en forståelse av sin virkelighet, er interessant innenfor et sosialkonstruktivistisk syn (Berger og Luckmann, 1966). Intervjuene handler dermed ikke bare om informantens subjektive meninger, men kan brukes for å forstå sammenhenger utover subjektet.

Kvalitativ forskning skal belyse noe innenfor et tema som ikke har vært belyst før. I teorikapitlet har jeg gjort rede for forskjellige måter å undervise, samt forstå seksualitet, kjønn og identitets undervisning i skolen. Forståelsen av skolen oppleves er dynamisk i forhold til hvordan samfunnet utvikler seg. I 2022 og starten på 2023 har hendelser og tendenser vært med på å endre forståelsen av hvordan skolen oppleves for alle involverte aktører. Det er disse endringene jeg er interessert i å belyse i min studie.

Jeg valgte å benytte meg av kvalitativt intervju, fremfor kvantitativt, ettersom jeg ønsket å få en dypere innsikt i hvordan lærere forholder seg og forstår undervisning om seksualitet, kjønn og identitet. Om jeg hadde benyttet meg av en kvantitativ metode som baserte seg på spørreundersøkelse med avkrysning kan det argumenteres for at svarene ikke gir innsikt i hva informantenes faktiske syn, erfaringer og opplevelser ikke kommer frem og dermed vil rammefaktorene for et slik format begrense samt gi et mindre valid datamateriale (Furuseth og Everett, 2012, s.135)

På en annen side gir også kvalitativ forskning større rom for fortolkning av data (Tjora, 2020, s. 24). For å besvare problemstillingen er også dette en nødvendighet, selv om det kan være en svakhet. I den sammenheng må det nevnes Ankers (2020) perspektiv på innsamling av data, at en ved en kvalitativ metode ikke samler inn data, men konstruerer data (s.64). Som forsker må en være bevisst på dette ettersom en ved å benytte en kvalitativ metode i større grad tar del i datamaterialets tilblivelse, sammenlignet med kvantitativ metode. Tydeliggjøringen er med på å bevisstgjøre egen rolle i konstruksjonen av datamaterialet, men også i arbeidet med analysen. Mine fortolkninger av datamaterialet er sentrale i måten analysen blir presentert. Dette perspektivet sees nærmere på under delkapitlet *forskningskvalitet og forskningsetikk*.

4.2 Utvalg

Utvalget kan være avgjørende for kvaliteten på forskningen, og videre overførbarhet til andre kontekster (Gleiss og Sæther, 2021, s.39). I denne studien har utvalget begrenset seg til å være lærere som jobber i skolen fra 7.-13. trinn. Utvalget er strategisk/kriteriebasert, og informanten vil i den senere analysen kunne representere et syn eller en posisjon i skoleforskning, ettersom alle underviser innenfor de tverrfaglige temaene. Informantene vil kunne si noe om omstillingsprosessen skolen er gjennom etter innføring av ny læreplan, ettersom de

har jobbet i minimum 5 år. Intervjuet er interessert i å fange personlige meninger, men som kan fange opp oppfatninger som sammen danner en helhet i analysen.

4.3 Datainnsamling

Kapitlet vil ta for seg hvordan jeg innhentet data til studien, og vil si noe om hvordan forberedelser før, selve innhenting av og prosessering av datamaterialet foregikk. Samt vurderinger jeg gjorde underveis.

4.3.1 Forberedelse av datainnsamling

I *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*, argumenterer Gleiss og Sæther (2021) for at dersom en som forsker skal virke troverdig og vise *transparens*, bør invitere leseren av forskningen inn i forarbeidet som ledet til analysen og innsikten. Ved å beskrive prosessens oppturer og nedturer, kan leseren lettere følge forskerens steg frem mot begrunnelse av egne valg og refleksjon over forskningsprosessen (s. 192-193).

I forberedelsene av datainnsamlingen måtte jeg ta fire hensyn; (1) Hva skal studien handle om? (2) Hvordan skal intervjuguiden se ut? (3) Hva slags utvalg av informanter skal studien basere seg på? Og (4) søke om godkjenning av prosjektet til SIKT. Å forberede innholdet i intervjuet utgikk fra forskningsspørsmålene og problemstillingen. Jeg laget først et utkast der jeg skrev inn det jeg selv mente var hensiktsmessig å spørre om. Å skrive en intervju-guide for første gang var overaskende knotete, og jeg trengte å søke inspirasjon fra tidligere masteroppgaver. Jeg valgte meg et utvalg masteroppgaver som hadde kvalitativt lærerintervju som metode, og lot meg inspirere til å skrive et eget utkast. Utkastet ble revidert og drøftet i samråd med min veileder. Når denne var i orden, samt problemstilling og forskningsspørsmål, bar det videre til neste steg, søke om godkjenning fra SIKT. Også denne prosessen viste seg å være litt mer komplisert enn antatt, ettersom jeg fikk beskjed om å gjøre visse endringer hele 2 ganger før den til slutt ble godkjent. Søknaden ble godkjent i november 2022, og alt var klart til å gjennomføre intervjuer. Prosessen med å skaffe informanter ble dessverre langtekkelig. Titalls e-poster ble sendt til forskjellige skoler, de fleste svarte ikke, mens noen få svarte at de ikke hadde mulighet til å delta av forskjellige grunner. Tiden gikk og jeg vurderte faktisk å bytte strategi og metode for prosjektet når februar måned meldte sin ankomst. Heldigvis klarte jeg å skaffe tilstrekkelig med informanter i rimelig tid.

Underveis i arbeidet med å skaffe informanter gjorde jeg meg noen tanker om *hvorfor* interessen virket laber. Jeg gikk bredt ut i starten og ba skoleledelser om å få tilgang til KRLE-læreres e-poster. I ett tilfelle fikk jeg napp, og en liste over 5 e-postadresser tikket inn som følge av en behjelpelig «portvokter», som tidligere hadde sagt ja til å være informant. I invitasjonsmailen skrev jeg kort om prosjektet, hvorfor akkurat denne læreren fikk en mail, at jeg var fleksibel når det gjaldt tidspunkt for møte, men med en begrensning ettersom oppgaven skal leveres i mai. Jeg skrev også at jeg gjerne ønsket å få et svar dersom de ønsket å delta eller ikke. Kun én svarte umiddelbart på e-posten og svarte at hen ikke hadde mulighet til å delta på grunn av stor arbeidsmengde i det gitte tidsrommet, som er forståelig. Etter drøyt en uke uten svar fra de andre, så jeg meg nødt til å sende en purre-epost. Som resulterte i at ytterligere to svarte at de av ulike årsaker ikke ønsket å delta i prosjektet. Én årsak var at læreren ikke så på studien som relevant i forhold til sitt arbeid, og så ikke at hens bidrag ville være til nytte. Dette til tross for at jeg hadde informert om studiens relevans for faget KRLE. En annen takket pent nei. De to siste svarte ikke på purringen og jeg tok dette som et endelig svar på at de heller ikke ønsket å bli involvert. Kanskje problemstillingen og tematikken seksualitet, kjønn og identitet virket avskrekkende for KRLE-lærerne, eller var det rett og slett bare dårlig timing? Jeg begynte å tvile på prosjektets egenart.

4.3.2 Rekruttering

Informantene som har bidratt i denne studien var for meg ukjente i forkant av intervjuene. Jeg benyttet meg av en «portvokter» for å komme i kontakt med informantene. Ettersom jeg ikke har særlig med bekjente som jobber i skolen, var det avgjørende å bli satt i kontakt med aktuelle kandidater gjennom et annet ledd. I flere måneder sendte jeg ut epost til tidligere praksisskoler, skoler i området der jeg bor, samt skoler fra hjemstedet mitt. Jeg sendte en generell epost til ledelsen, der jeg ønsket å komme i kontakt med trinnleder eller team-leder for primært fagene KRLE/religion og samfunnsfag. Etter hvert åpnet jeg for alle fag som favner det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Én informant ble rekruttert på denne måten. De resterende informantene ble rekruttert gjennom vår felles bekjent (portvokteren). For å unngå forvirring har jeg altså benyttet meg av to portvoktere i forsøket på rekruttering av informanter, der kun én av dem til slutt endte opp med rollen. «Portvokteren» som til slutt gav meg tilgang til ytterligere to informanter, er ikke selv

informant i denne studien. Snøball-effekten ved å rekruttere nye informanter gjennom en annen er benyttet i ett tilfelle. Oppsummert fikk jeg tilgang til totalt 4 informanter til studien.

Etter informantene bekreftet deres interesse om å bidra i studien, sendte jeg dem samtykkeskjema godkjent av SIKT på epost (se vedlegg). Samtykkeskjemaet gav dem informasjon om studien. Vi avtalte møtetidspunkt og lokasjon via epost. Informantene skrev under informert samtykke til å delta i studien. De ble også informert om at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra studien, og at de ikke trenger å gi begrunnelse for dette (Gleiss og Sæther, 2021, s.44)

4.3.3 Kvalitativt intervju

For å konstruere datamaterialet benyttet jeg meg av kvalitativt intervju som metode, med intervjuguide. Metoden egnet seg til å samle materiale for å besvare problemstillingen min, med bakgrunn av at jeg ønsket å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere forstår og reflekterer over undervisning om seksualitet, kjønn og identitet. Det var også naturlig å velge en metode som la til rette for at informantene kunne snakke mest mulig fritt, få frem sine perspektiv som igjen fordret til at jeg møtte informantene (Larsen, 2012, s. 26).

På en annen side kunne det vært nyttig å inkorporere observasjon av undervisningen som et supplement til intervjuene med lærerne (Anker, 2020, s.35). Metoden observasjon sett sammen med informantenes intervju kunne vært svært verdifullt for å ytterligere se hva lærerne gjør bevisst og ikke. Men ettersom problemstillingen først og fremst skal utforske informantenes perspektiv, snarere enn mitt perspektiv for hvordan lærere forholder seg til arbeid og undervisning om seksualitet, kjønn og identitet – opplevdes metoden overflødig.

4.3.4 Lærerintervju

Kvalitative intervju har som nevnt tidligere en evne til å få innblikk i informantens virkelighetsforståelse. Formålet med intervjuene er å få frem tanker, forståelser og opplevelser hos informanter (Kvale, 1997). Dataene som samles inn i intervjusituasjonen blir begrenset til hva slags deler av virkelighetsforståelsen som blir tilgjengelig gjennom spørsmålene som stilles. Å få en komplett innsikt i informantens forståelse av virkeligheten gjennom et enkelt intervju, er det samme som å si en kan kjøre bil etter én øvelse. Mine data bør derfor ikke forstås som en komplett forståelse av informantens virkelighetsforståelse.

Intervjuene med lærerne ble gjennomført våren 2023, i mars måned, etter vinterferien. Jeg brukte diktafon, lånt av MF, for å ta opp intervjuene. Intervjuene i sin helhet varte mellom 40-75 minutter, avhengig av hvor mye tid lærerne hadde til rådighet. De ble gjennomført med tankekart som utgangspunkt, der læreren ble bedt om å skrive/tegne helt i starten av intervjuet. Intervjuguiden ble brukt som supplement for å forsikre at jeg fikk svar på forskningsspørsmålene. Den var strukturert med klare spørsmål, men med forbehold for oppfølgingsspørsmål basert på hvordan svar jeg fikk.

4.3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden er utarbeidet i november 2022, og revidert i samråd med veileder. Jeg har delt inn intervjuguiden i tre deler. Del 1 tar for seg *aktualiteter* og diskurs i samfunnet innenfor temaet seksualitet, kjønn og identitet, og hvordan dette utspiller seg på skolen. Del 2 tar for seg *undervisning* om temaet, og tar sikte på å finne ut mer om informantens erfaringer og tanker. Del 3 inneholder spørsmål om hvordan informanten forholder seg til *kompetansemål, overordnet del og tverrfaglig tema*. Kort oppsummert er intervjuguiden hovedsakelig settet mot å få innsikt i hvordan lærere forstår innhold undervisning om seksualitet, kjønn og identitet, samt hvilke tanker som lå til grunn for den subjektive forståelsen.

I selve intervjuet ble intervjuguiden operasjonalisert ved at jeg som forsker benyttet den for å få oversikt over hvilke områder jeg ønsket å få informantenes innsikt. Selve intervjuet derimot opplevdes som en samtale der informantene snakket med utgangspunkt i deres tankekart. Intervju-guiden ble ikke brukt eller opplevd som førende for intervjuet. Jeg ønsket at lærerne skulle resonere seg frem til innsikt gjennom å snakke utfra egne erfaringer og tanker med utgangspunkt i tankekartet som innsikt i informantenes umiddelbare tanker rundt seksualitet, kjønn og identitet.

Som en ekstra komponent for å avrunde intervjuet, samt forsikre meg at jeg forsto informantene riktig, ba jeg dem avslutningsvis om å oppsummere intervjuets innhold. Dette ved å be informanten trekke frem tre punkter som hen anså som viktigst i intervjuets innhold.

4.3.6 «Tankekart» som valid data

Ved å benytte tankekart vil informanten få muligheten til å konstruere utviklingen i samtalen, uten å bli ledet av intervjueren. Ved å konstruere en visuell representasjon av deres

fortolkning av hva begrepene rommer. Tankekartene vil også benyttes som data i tillegg til de transkriberte intervjuene. (Ahlberg og Wheeldon, 2017). Det finnes flere fordeler med å benytte tankekart, kombinert med intervju. Tankekart tilbyr en unik mulighet for informantene til å presentere sine erfaringer, det kan også føre til at informantene får samlet tankene sine og/eller formidle tankene sine klarere ved å unngå antakelser som kan være innebygd i språket (s. 64). Tankekart kan også benyttes som en strategi for å bryte konvensjonelle og språklige begrensede representasjoner av erfaringer (Conventional og linguistically limited representations of experience), innøvde fortellinger/narrativ (rehearsed narratives), eller fortolkede svar (Canned responses) (s.62-63). Uansett kan tankekart være utfordrende å analysere alene, uten muntlig forklaring av tankemønstre ettersom tankekartet tufter på subjektive tilnærminger (s.64). For det andre kan øvelsen tankekart virke overveldende, rart, eller oppleves som fremmed for dem som skal utføre. «This may be a training issue, but it also may be related to how people view experience» (s.64). Et annet problem ved tankekart er at dens art som visuell datainnsamling, kan for noen virke rotete og lite tiltalende ettersom de kan virke uorganisert. Tankekartene vil stå i sterk kontrast til de ellers strenge statistiske modeller som vanligvis fremstilles i forskning (s.64).

Innledende i intervjuet ba jeg informantene skrive ned sine tanker, eller lage et tankekart der de svarte på problemstillingen:

«Hva innebærer undervisning om kjønn, seksualitet og identitet? Hva tenker du det rommer?»

Under intervjuet bidro tankekartet til å igangsette informantene med prosessen å reflektere over temaene, samt nyttes som kilde underveis i intervjuet og brukes som samtalestarter på informantenes premisser. I analyse-prosessen har tankekartene vært en god kilde for meg å bruke for å se informantenes utvikling gjennom samtalen. Intervjuene bærer preg av at informantene reflekterer og resonnerer seg frem til et bredere perspektiv underveis i samtalen. Tankekartene har for meg vært interessante å se på i sammenheng med hvordan samtalen avsluttet. Ettersom jeg avslutningsvis i intervjuet ba informantene oppsummere samtalen ved å trekke fram de tre viktigste momentene i intervjuet. Tankekartene ble marginalisert underveis, det vil si mindre betydningsfulle ettersom samtalen var i gang. Tankekartet tjente derimot mer som en samtalestarter, fremfor et sentralt midtpunkt for intervjuet.

Tankekartet tegnet altså en oversikt over hva temaene seksualitet, kjønn og identitet innebærer, i den forstand hva informanten selv mener det skal inneholde/innebære. På denne måten får jeg som forsker et innblikk i hvordan informanten umiddelbart tenker om temaet før jeg begynner å stille spørsmål og eventuelt «farge» informantens forståelse av temaet.

Tankekartet skulle tjene som et rammeverk dersom samtalen skulle spore av underveis.

Tanken bak var at det ville være lettere for meg som intervjuer å hente inn samtalen igjen ved å referere til tankekartet skrevet av informanten selv. Tankekartet lå til enhver tid ligge synlig mellom oss på bordet gjennom intervjuet. Intervjuets gang opplevdes som en samtale, og det ville derimot oppleves unaturlig å hente fram tankekartet midtveis, ettersom dette ble en separat øvelse som fungerte som en samtalestarter.

4.3.7 Personlige markører

Med utgangspunkt i hvilket utvalg jeg ønsket å ha, som var yrkesaktive lærere, må det poengteres at *yrke lærer* er ansett for å være en personlig markør som er med på å lettere identifisere informantene. Ettersom studien krever at det nettopp er lærere som intervjues, er denne personlige markøren uunngåelig. Andre faktorer som dialekt og utseende blir i denne studien irrelevante. Jeg har likevel valgt å gi informantene fiktive navn som samsvarer med hvilket kjønn deres kjønnsidentitet leses som. Dette er et bevisst valg ettersom jeg anser det som viktig og interessant for leseren å få dette perspektivet ettersom studien tar for seg seksualitet, kjønn og identitet. Jeg mener også at leseren bør få innsikt i informantens kjønn, ettersom jeg som forsker ønsker transparens. Ved å eventuelt fjerne, og gjøre informantene kjønnsløse vil dette frarøve leserens mulighet til å lese analysen slik jeg har. Ettersom jeg som forsker har jo møtt informantene personlig, og kjenner til deres fulle identitet, også deres kjønn. På en annen side kan det jo argumenteres mot at ved å markere kjønnsidentiteten gjennom pseudonym bringer et ekstra element i form av at dette kan farge leserens opplevelse av hvordan informantene blir fremstilt.

Håndskrift er også en personlig markør. Ettersom informantene skrev tankekart for hånd som jeg ønsket å benytte som materiale i analysen, så jeg meg nødt til å lage elektroniske representasjoner av disse slik at anonymiteten ble tilstrekkelig ivarettatt. Ingen av informantene skrev på dialekt, men dersom dette hadde vært et element måtte jeg vurdert om jeg skulle standardisert språket ytterligere. De elektroniske representasjonene er så tro mot originalen som mulig. Jeg har derfor latt streker og punkter uten innhold stå, nettopp for å

skape et mest mulig troverdig helhetsbilde. Plasseringen av ord og avstand dem mellom, er også forsøkt representert så lik originalen som mulig.

4.3.8 Ivaretagelse av informantene

Tematikken seksualitet, kjønn og identitet kan oppleves som, samt åpner for at informantene kan fortelle om erfaringer som kan karakteriseres som sensitivt. Forskningsetikken stiller krav om at forskere ikke skal fremstille informanter på måter som kan legge grunnlag for stigmatisering (Befring, 2016; Anker, 2020, s.107). Informantene har bidratt med interessante perspektiv, men som av ulike årsaker fremstår av en slik karakter at de lett kan gjenkjennes og spores tilbake til deres arbeidsplass. Informantenes anonymitet må til enhver tid sikres, og utvelgelsen har vært utfordrende ettersom dette hensynet må tas.

4.3.9 Oppbevaring av datamateriale

Intervjuene ble tatt opp på diktafon lånt av MF vitenskapelige høyskole, og innholdet ble siden lastet opp på et kryptert hvelv på min pc. Programvaren jeg brukte, cryptomator, er godkjent til bruk av institusjonen. Jeg fikk hjelp av IT ansvarlig til å laste ned, samt opplæring i hvordan programvaren brukes. Ingen andre enn meg har tilgang til passord og innhold. Det er også begrensninger for forflytning av filer ut av hvelvet. Transkriberingene av lyd materialet, anonymiserte jeg direkte, og utgjorde derfor ingen fare for at sensitive opplysninger kom på avveie ettersom disse ble lagret som vanlig PDF på min PC.

4.4 Bearbeiding av datamateriale/analyse strategi

I analysen av materialet har jeg benyttet meg av Tjora (2020) stegvis induktiv/deduktiv metode. I starten av arbeidet med analysen valgte jeg å benytte Tjoras (2020) SDI-modell arbeidet med å kode materialet fra de transkriberte intervjuene. Jeg benyttet «in vivo»-koding, som fungerer slik at en lager koder som ligger tett på informantenes utsagn i intervjuene. SDI-modellens induktive empirinære koding passer svært godt å anvende i dette tilfellet ettersom kodingen ligger tett på empirien og legger opp til at en skal benytte koder som allerede ligger i materialet (Tjora, 2020, s.197). Etterpå markerte jeg ord/setninger som hadde fellesnevnerne. De markerte ordene ble i første omgang mange små koder. Deretter sorterte jeg kodene i større tematiske bolker som jeg hentet fra intervjuguiden. I intervjuguiden var spørsmålene kategorisert i 3 deler, (1)aktualiteteter/diskurs i samfunnet, (2) undervisning om seksualitet,

kjønn og identitet og til slutt (3) Kompetansemål, overordnet del og tverrfaglige tema. (Tjora, 2020, s. 229).

Senere i prosessen måtte jeg gjøre et utvalg ettersom datamaterialet ved denne kodingen ble svært omfattende og at dersom jeg skulle brukt alle forestående temaer, ville analysen på grunn av dens avgrensning, blitt begrenset til kun se overflaten og ikke i dybden slik en god analyse vil gjøre. Underveis så jeg det nødvendig å delvis inkorporere analysestrategien Anker (2020) presenterer med sine 4 faser av arbeidet med analyse. Ankers analyse-strategi gir større mulighet til å bevege seg mer mellom stegene, altså en dynamisk tilnærming, fremfor Tjora som fremstiller en nokså statisk fremgangsmåte i analysearbeidet.

4.5 *Forskningskvalitet og forskningsetikk*

Kapitlet vil ta for seg studiens pålitelighet, generaliserbarhet, overførbarhet og forskerens posisjon. Jeg vil reflektere over valg gjort i arbeidet med det empiriske materialet, med tanke på min rolle som forsker og det juridiske aspektet ved forskning.

4.5.1 SIKT, anonymitet og sensitive tema

Informantene ble før hvert intervju informert at de når som helst kunne avbryte intervjuet dersom de ønsket dette. Prosjektet er gjennomført i tråd med retningslinjene til SIKT og informantenes identitet er anonym. Navn, arbeidsplass og andre karakteristikk som kan identifisere informanten vil bli endret. Dersom informanten forteller om hendelser som er av slik karakter at det lett kan spores tilbake til den aktuelle skolen, vil disse skildringene bli modifisert. Men av en slik karakter at hovedtrekk/poeng fortsatt er tett opp mot originalen. Dersom informanten opplever at intervjuet omhandler tema av sensitiv karakter, har de også mulighet til å unnlate å svare. Informantene har også mulighet til å kontakte meg senere, dersom de ønsker å trekke tilbake ytringer, dette vil selvsagt bli respektert.

Etttersom temaet mulig kan oppleves som sensitivt for informantene, fordrer det ekstra hensyn som bør tas. Hva som oppleves som sensitivt er subjektivt, og kan komme overraskende på intervjueren. Derfor er det ekstra viktig at jeg som intervjuer observerer kroppsspråk, om informanten ordlegger seg mer med varsomhet eller unnviker å svare. Underveis må det gjøres en vurdering på om en skal fortsette å snakke om temaet, eller gå videre i samtalen om andre tema (Gleiss, 2021, s.150). Et annet aspekt med tanke på

forskerens rolle er å gi informanten god nok tid til å reflektere over spørsmål. Ettersom masterprosjektet er første møte med egen forskning, kan usikkerhet i egen rolle generere i forhastede avgjørelser og kronglete stilte spørsmål. Personlig gikk jeg i alle fellene, men merksnodig nok, så jeg ikke feilen før jeg transkriberte materialet senere. Gleiss (2021), anbefaler å i forkant teste ut, revidere og spisse intervjuguiden slik at en får svar på det en forsker om. Jeg testet intervjuguiden på medstudenter i forkant. Medstudenter har dessverre et ulikt utgangspunkt enn informantene jeg til slutt endte opp med å intervju. Uansett gav det meg muligheten til å forberede meg og reflektere over min rolle som forsker.

4.5.2 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

For å sikre kvaliteten på kvalitativ forskning nyttes pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som hensiktsmessige indikatorer (Thagaard, 1998). Pålitelighet kan underbygges med tydelige krav til data-generering, kriterier til hvordan analysen utvikles fra empiri og hvordan teorier gjøres relevante (Tjora, 2020, s.231). Forskerens forkunnskap og posisjon, vektet av Tjora (2020) som viktig for studiens pålitelighet. For at gyldighet skal forekomme i en studie, må det finnes en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål en ønsker å finne svar på (Tjora, 2020, s. 231). Generaliserbarhet angår forskningens relevans utover hva som faktisk er undersøkt. (Tjora, 2020, s. 231).

4.5.3 Pålitelighet og forskerens posisjon

For at en skal kunne stole på en studie, må den være pålitelig. Pålitelighet handler om at intervjuene og undersøkelsen er utført på en objektiv måte. Ved å reflektere over hvorvidt dette er etterkommet i studien, vil påliteligheten styrkes. (Anker, 2020, s. 108-109).

Påliteligheten til studien kan svekkes av at enkelte av informantene ga uttrykk for at deres forståelse av seksualitet, kjønn og identitet ble farget av å lese informasjonsskrivet de fikk av meg i forkant av intervjuet. Dette svekker påliteligheten for forskningen ettersom informasjonen gitt ut i forkant kan ha lagt føringer for informantenes fremstillinger av deres forståelse av seksualitet, kjønn og identitet som tema og plass i undervisningen. Det må også nevnes at intervjuets karakter som sådan kan svekke studiens pålitelighet ettersom intervjuet opplevdes som en «samtale», snarere enn et rent intervju. Der informantene strevde med å ordlegge seg presist, kunne jeg som forsker prøve å hjelpe dem på veien ved å spørre «mener du X?», der informantene fikk avkrefte eller bekrefte. Sett i etterkant kan jeg som forsker ha

påvirket lærernes innsikt ved å ordlegge meg som jeg gjorde. Mine oppfølgings spørsmål kan også ha farget hvordan informantene svarte på, men jeg forsøkte til enhver tid å ikke virke for ledende. I ett tilfelle avsluttet jeg intervjuet ved å stille dette som et konkret spørsmål «føler du at jeg ledet deg i dine svar?» til dette svarte informanten at hen følte at hen resonerte seg frem til svarene selv, men hadde under intervjuet fått en opplevelse av en dypere innsikt i temaene seksualitet, kjønn og identitet som var intervjuets kjerne. I etterkant reflekterer jeg også over i hvor stor grad jeg hadde fått svar på det jeg ønsket dersom jeg ikke hadde stilt spørsmålene som jeg gjorde. Men i noen tilfeller opplevde jeg også i transkriberingsprosessen å tenke; hvorfor stilte jeg ikke mer spørsmål rundt det hen sier her? Eller; hvorfor lot jeg ikke informanten få mer tid til å svare på dette før jeg stilte oppfølgings spørsmål? Transkriberingen lot meg sitte igjen med mange «hva om...?» spørsmål.

I analysen kommer det også frem at jeg som forsker har stilt det innledende spørsmålet med variasjon. Dette kan ha påvirket hvordan informantene har besvart spørsmålet og vært utslagsgivende for hvilket innhold som tankekartene endte opp med å ha. Til eksempel spurte jeg 3 av 4 informanter «*Hva innebærer undervisning om kjønn, seksualitet og identitet?*», mens spørsmålet ble stilt med en annen ordlyd i ett tilfelle og ble stilt slik; «*Hva er viktig for deg å få frem til elevene når det kommer til kjønn, identitet og seksualitet, de tverrfaglige temaene? Legg også til eventuelt om det er noe du ønsker å undervise mer om.*». Informantene fikk derfor forskjellig utgangspunkt til å lage tankekart innledningsvis og kan ha påvirket påliteligheten.

4.5.4 Generaliserbarhet og overføringsverdi

I min studie er ikke målet å generalisere forskningsresultatene, men å overføre kunnskap. Studiens omfang er såpass snever at allmenn gyldighet ikke er mulig i dette tilfellet. Hensikten har vært å få innsikt i hvordan et utvalg lærere håndterer/underviser og forstår seksualitet, kjønn og identitet. Jeg må adressere at min studie baserer seg på et lite utvalg lærere, som arbeider på tvers av ulike skoleformer. Det vil si en representant fra barneskole, en fra ungdomsskole og to fra videregående. Igjen er dette et element som kan svekke generaliserbarheten og validiteten. Allikevel vil jeg argumentere for at undervisning rundt temaet seksualitet, kjønn og identitet er innlemmet i læreplanene fra grunnskole til videregående skole og at det er interessant å se om det finnes likhetstrekk i hvordan lærere på de ulike nivåene forholder seg til tematikken.

I arbeidet med analysen viser det seg at tilnærmingene lærerne har varierer, viser et bredt spenn, samt at det er utfordrende å definere tematikken med presisjon. Jeg må uansett understreke at informantenes subjektive oppfatninger ikke nødvendigvis er representative for allmenn gyldighet. Ikke alle lærere ville sagt det samme, men heller at utfordringen kan gjelde noen, og at funnet kan bidra til at utdanningsinstitusjonene innser at de må innvilge mer tid til kompetanse på området for studenter. På en annen side kan studien gi meg som student og andre som befinner seg i min posisjon i inngangen av læreryrket, relevant innsikt.

5 Analyse

Analysen tar utgangspunkt i materialet innhentet fra intervju med fire lærere som har fag og arbeider aktivt med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, der undervisning om seksualitet, kjønn og identitet inngår. Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan lærerne i utvalget forstår hva undervisning om kjønn, identitet og seksualitet innebærer. I analysen vil jeg presentere og fortolke mine empiriske data, og drøfte mine funn opp mot ulike teoretiske perspektiv, for å besvare problemstillingen:

«Hvordan forholder et utvalg lærere i norsk skole seg til arbeid og undervisning om kjønn, seksualitet, kjønn og identitet i skolen?»

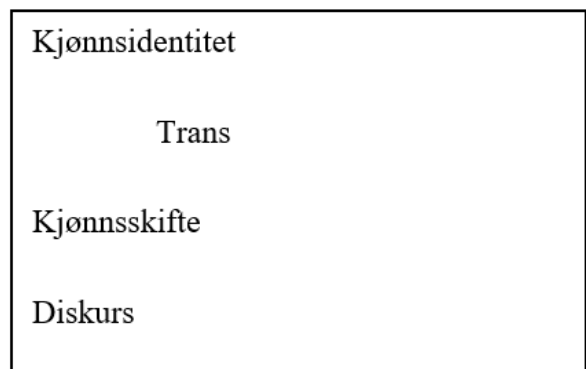
Analysen vil bli delt inn i delkapitler der jeg deler svar og funn på forskningsspørsmål som senere skal besvares i drøftingsdelen av analysen. Inndelingen er av analytisk verdi, og må ikke forveksles med undergraving av informantenes helhetsbilde. Delkapitlene vil ta for seg *Lærerne og deres innledende tanker*, *Lærernes forståelse av seksualitet, kjønn og identitet i skolen*, og til slutt *lærernes ansvar og kontroll område*.

5.1 Lærerne og deres innledende tanker

I dette delkapitlet vil jeg presentere informantenes bakgrunn i skolen og min tolkning av deres tilnærming til hva de mener undervisning om kjønn, seksualitet og kjønn innebærer. Informantenes navn er fiktive og presenteres som Alma, Berit, Celine og David. Lærerne er mellom 30-40 år og har mellom 8-17 års fartstid som lærere i skolen. Lærerne har noe ulik faglig bakgrunn, men underviser fortrinnsvis samfunnsfag og KRLE.

5.1.1 Informant 1. Alma

Alma er utdannet lektor med hovedfag samfunnsfag. Hun har jobbet i videregående skole i ca. 10 år med fast jobb på samme skole samtlige år. Alma er en engasjert lærer som liker jobben sin godt og trives med å undervise samfunnsfag og norsk. Alma liker å følge med på nyheter, og tar gjerne inn nyhetssaker inn i undervisningen som kan engasjere så ofte det



Figur 1 Tankekart Alma

lar seg gjøre og passer inn i timeplanen. Eksempler der hun har brukt filmklipp, artikler eller diskutert aktualiteter i media i timen, fremkommer med stadighet i alle fag hun underviser. Spontaniteten hennes gjenspeiles i tankekartet som er fremstilt i tekstboksen ovenfor.

Når Alma får oppgaven med å skrive ned sine første tanker om hva undervisning om tema seksualitet, kjønn og identitet skal innebære, starter hun med å snakke seg gjennom prosessen. Det blir tydelig at Alma i starten tolker spørsmålet som «hvordan *har du* undervist om seksualitet, kjønn og identitet?», fremfor «*Hva innebærer undervisning om kjønn seksualitet og kjønn?*» et spørsmål som kan tolkes bredere, som jeg spurte om.

«Det første som jeg tenker på, og som vi nok også har snakket mest om når vi har hatt noe med kjønnsidentitet og... ja, eller det er jo egentlig kjønnsidentitet, det skriver jeg først. Fordi det er vel det vi har snakket mest om. I forbindelse med sosialisering, å sosialiseres til et kjønn, hva er et kjønn? Er det hva man føler seg som? Er det biologisk? Altså ulike måter å se på kjønn. Også har vi jo diskutert, vi har sett på folkeopplysningen, vi har sett den episoden som heter trans» Alma

Undervisningsoppleggets utvalg av temaer forstår jeg i sammenheng med samfunnskunnskap overordnede mål, beskrevet i fagets relevans og sentrale verdier «*Faget skal bidra til at elevene forstår kva som påverkar identitet og sjølvkjensle, og gi dei høve til å utforske lokalsamfunnet dei lever i, og nasjonale og globale forhold og problemstillingar. Slik skal samfunnskunnskap bidra til å styrkje elevene si forståing av samfunnet dei lever i, og korleis samfunnet formar dei som menneske.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). For å møte fagets overordnede mandat, velger Alma å aktualisere tematikken ved å trekke inn relevante perspektiv for å gi elevene et diskusjonsgrunnlag og styrke forståelse for samfunnets kompleksitet.

Siste punkt Alma har skrevet «tankekartet» er «*Hvordan man underviser barn*». Igjen er dette nok et eksempel Alma har tatt fra debatten om kjønnsbytte og trans. Hvorav hun i en undervisningssituasjon i sosialantropologi tok opp tematikken ved at flere unge rapporterer om at de er «født i feil kropp» og søker behandling på rikshospitalet. Hun merker at elevene synes debatten er interessant og legger frem flere perspektiv. Hun nevner Espen Ester Pirelli-Benestad som er lege og trans-aktivist, samt en artikkel som portretterer et kritisk syn. Artikkelen hun snakker om konkluderer med at barn trenger et oversiktlig og objektivt syn på

verden, før de lærer om «gråsonene». Alma er usikker i sin fremstilling, og spør om det går an si «gråsoner», og leter etter et passende uttrykk. Jeg tolker det som at Alma snakker om «kjønns mangfold», selv om hun ikke eksplisitt sier dette ordet.

5.1.2 Informant 2. Berit

Berit er allmennlærer og underviser i KRLE og språkfag. Hun er den informanten som har lengst fartstid, med 17 år i ungdomsskolen. Nå som kontaktlærer på 10.trinn. Berit oppleves som en stødig lærer som tenker seg godt om før hun snakker. Hun er jevnt over opptatt av å gi elevene «verktøy» som kan hjelpe dem å forstå og møte, samt håndtere meningsbrytninger utover hva de måtte møte lokalt. For å skape et nyansert bilde av verden, må ulike stemmer løftes frem i undervisningen. Slik jeg har forstått Berit er dette kjernen i alt hun underviser, det synes også i «tankekartet» presentert i tekstboksen.

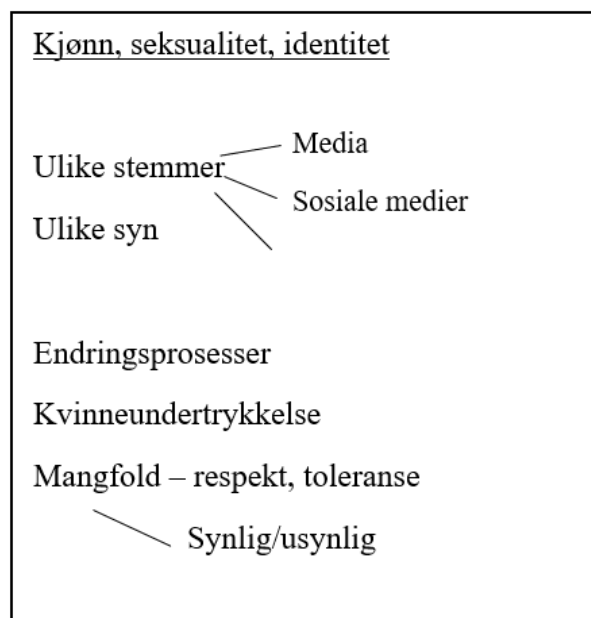
Hun ble bedt om å besvare spørsmålet:

«Hva er viktig for deg å få frem til elevene når det kommer til kjønn, identitet og seksualitet, de tverrfaglige temaene? Legg også til eventuelt om det er noe du ønsker å undervise mer om.» -Undertegnede

Berit skrev denne listen i stillhet for seg selv. Hun ga uttrykk for at dette var en krevende oppgave ettersom hun puster godt inn og sier «Okay, oi, oi, oi... hmm...» Før hun starter og avslutter ved å legge fra seg pennen å si «det er vel sikkert godt nok, håper jeg... Oi, oi oi, nei det her var vanskelig». Jeg spør om Berit trenger mer tid, men ettersom hun synes det var vanskelig foreslo jeg hun kunne snakke seg gjennom sine tanker til meg.

De første punktene om ulike stemmer/syn og sosiale medier og media, knytter Berit tett opp mot kompetansemålet *håndtere meningsbrytning* og *endringsprosesser*. Endringsprosesser anser hun som veldig aktuelt med tanke på seksualitet, kjønn og identitet og begrunner dette med at det på

Elektronisk representasjon av Berits tankekart



Figur 2 Tankekart Berit

den fronten har skjedd mye utvikling/endring de siste 40-50 årene i Norge, sett i forhold til andre land der utviklingen peker andre retninger.

«(...)Men også i andre land ser man jo endringer, og man ser også mangel på endringer, ikke sant? Så det å få frem noe om hvordan ting har vært, og hvilke endringsprosesser som har ført til at vi er der vi er i dag. Det tenker jeg er spennende i forhold til det å koble det opp mot KRLE-faget. Og også det her med å få frem ulike stemmer og syn, at det skal være litt større rom enn... hvordan skal jeg få sagt det her da?... det knytter jeg kanskje opp til det med meningsbrytning, som er et annet kompetansemål der, at de skal håndtere meningsbrytninger.(...)» Berit

På tankekartet har Berit skrevet ned kvinneundertrykkelse som et punkt, men nevner ei, eller snakker om dette i sin forklaring. Men utfra sitatet ovenfor kan det leses at hun kobler dette opp mot kvinners mulighet til å ytre seg i ulike religioner. Videre trekker Berit frem mangfold der hun skiller mellom *synlig* og *usynlig mangfold*.

«Det dette med «synlig mangfold», eller det man kan se. Også har man det som har med «usynlig mangfold» mer det som foregår på innsiden da som kan knyttes opp mot det her med kjønn, seksualitet og identitet.»

Her tolker jeg Berits forklaring i lys av hennes bakgrunn som KRLE-lærer, og hennes fokus på kompetansemål som innebærer refleksjon over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom, utforske og presentere religiøst mangfold, og til slutt utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt.

5.1.3 Informant 3 Celine

Celine er utdannet lektor med hovedfag samfunnsfag. Hun har jobbet 10 år i videregående skole. Hun er en dedikert kontaktlærer som forteller om elever som synes hun sjekker innom litt for ofte, og som ikke nøler med å ta kontakt med foreldre. Hun er med andre ord, ifølge seg selv, en lærer som strekker seg langt for sine elever med tanke på tett oppfølging. Hun er engasjert og liker å holde seg oppdatert. Gjennom undervisning ønsker Celine at elevene skal kunne «*lese fra min bokhylle*». Dette ved å aktualisere undervisningen gjennom å bruke nyheter, artikler, bøker og foredragsholdere. I møte med tematikken seksualitet, kjønn og identitet, knytter Celine dette tett opp mot livsmestringsfaget.

Tankekart Celine

Kjønn, seksualitet og identitet:

- bevissthet rundt dette for elevene personlig
- tekster i norskfaget
- aktuelle nyhetssaker
- diskusjoner
- spørsmål - elevene sier de lurer/har spørsmål
- hvem er de? hvor vil de? - mye fokus på uhelse - kanskje snu denne trenden?
- hva trenger elevene EGENTLIG å kunne - Livsmestring

Figur 3 Tankekart Celine

Celine skrev tankekartet for seg selv, i stillhet. Før hun setter i gang, forsikrer hun seg om at hun har forstått spørsmålet. «*Hva innebærer undervisning om kjønn, seksualitet og identitet?*» I gjennomgangen velger Celine å starte nederst på listen, og jobbe seg oppover. Celine er opptatt av at livsmestring i skolen bør romme mer enn det hun opplever er et overdrevent fokus på *psykisk uhelse*.

«*(...)Jeg tenker på én måte at det er fint, men det er en del andre ting i livet de skal takle som ikke handler om bare det å være (...).*» Celine

Celine er opptatt av at elevene gjennom skolen bør rustes for livet som snart er realitet for elevene som er myndige. Flytte for seg selv og mestre egen økonomi er noe hun trekker frem som eksempler. Identitet er noe hun spesielt kobler opp mot det å mestre egne liv. «*hvem er de? Hvor vil de? Hva er det som gjør dem til dem de er? Det kan også knyttes til kjønn og seksualitet*». Celine forteller videre at hun den siste tiden har brukt mye tid på tematikken identitet og benyttet seg av nyhetssaker, serier og film for å belyse. I norsken har de jobbet med samisk-identitet, der hun har aktualisert ved å snakke om serien «*Vi lover et helvete*» fra NRK, *La elva leve* som tar for seg Alta-opprøret. Hun snakker også om *fosen-saken*, som et eksempel på samtiden. Å snakke om identitet i sammenheng med aktualitet synes å være

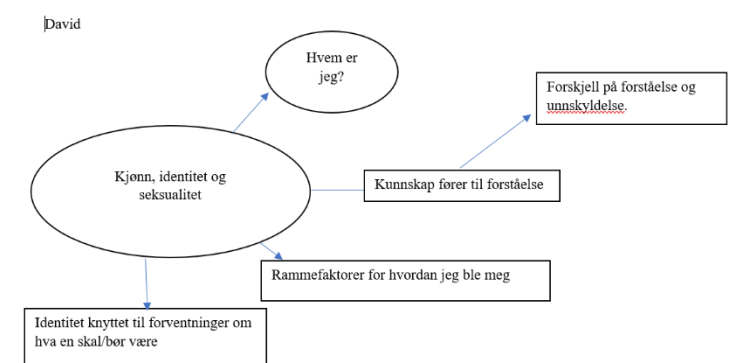
inspirerende og morsomt for Celine. Undervisning knyttet til seksualitet og kjønn, opplever Celine at elevene synes er morsomt å snakke om, men at de oppleveres som barnslige ettersom de stiller underlige spørsmål som de lett kunne søkt seg frem til på egenhånd.

«I livsmestringsuka opplevde jeg en samtale der jeg følte jeg kom litt i en skvis, for hvem skal svare på disse spørsmålene som stilles knyttet til sex? Jeg vil jo ikke dele av mine personlige, private erfaringer, men prøve å finne gode kilder...»

Igjen kommer Celine inn på dette med å øve opp elevene i ferdigheter og fag er en sentral del av livsmestring. Celine er trygg på og vil helst holde seg til fag, men blir utrygg når uforberedte spørsmål om sex dukker opp. Hennes usikkerhet knyttet til dette kan én side være at grunnlaget for samtale i klasserommet er uavklart. At et felles grunnlag for regler i klasserommet mangler, slik Iversen (2014) argumenterer for i et fungerende uenighetsfellesskap i klasserommet. På en annen side kan det virke som Celine opplever kjønn og seksualitet som sensitive tema, og forholder seg til temaene deretter.

5.1.4 Informant 4 David

David er utdannet allmennlærer og jobber som kontaktlærer på 7.trinn. Ved siden av etterutdanner han seg til en master i pedagogikk. David engasjerer seg spesielt for elevenes mulighet til variert undervisning, og tar gjerne med seg mattetimen ut i skogen. David oppleveres som en trygg voksenperson som evner å trekke store linjer. «Kunnskap fører til forståelse» sier han ofte. «Det står i læreplanen at du skal vite hva bærekraft er, og det er ingen som har lyst til å ta vare på naturen, dersom du ikke vet hva naturen er for noe, hvis du ikke har vært der» viktigheten av å la barn få et forhold til naturen og eierskap til den er viktig for David. Implisitt snakker David om å ha kjennskap og eierskap til noe for å kunne lære å kjenne betydningen og viktigheten av det.



Figur 4 Tankekart David

David skriver tankekartet sitt i stillhet og skriver først kjønn, identitet og seksualitet i sentrum. Han sier raskt at han synes det er vanskelig å få ned på papiret det han selv ser på

som «noe overhengende». «(...)Det er sjeldent vi har én hel time til rådighet til kjønn og seksualitet. Men det er noen holdninger som ligger i bunn for det meste vi gjør, uavhengig av fag(...)». For å kunne sette ord på hva han mener, velger David å bruke eksempler for hva han har gjort i undervisningen for å belyse ulike sider. *Hvem er jeg?* Trekker han frem som et undervisningsopplegg om identitet og «hjelp eleven å forstå at du er en egen person, men også et produkt av et eller annet».

David begrunner hans generelle syn på mennesker som en forståelse han har fått gjennom sin bakgrunn i utdanning innen religionsvitenskap. Han reflekterer over at han selv opplevde utdanningen som en «øyeåpner» for hvorfor folk er forskjellige utfra deres bakgrunn, tro og kultur. Som en også kan lese utfra hans tankekart, forstår han dette som *rammefaktorer*, som igjen kan forstås som kunnskap. Han presiserer videre at det å forstå hvorfor noen handler som de gjør, ikke nødvendigvis unnskylder dårlig oppførsel, eller ansvarsfravikelse.

5.2 Lærernes forståelse av seksualitet, kjønn og identitet i skolen

I forrige kapittel har informantene og deres innledende tanker blitt presentert, angående spørsmålet «Hva innebærer undervisning om seksualitet, kjønn og identitet?». Grunnen for å presentere tankekartene samtidig som jeg presenterer informantene, er fordi dette skisserer et

førsteintrykk av dem som lærere.

Samtidig er tankekartene oppsiktsvekkende forskjellige. Alma er den eneste uten overskrift. Utover det er det absolutt ingen ord som er like hos noen av dem. Eneste som kan sammenlignes er at Alma skriver kjønnsidentitet og David trekker frem identitet spesifikt i en egen boks. Ingen av lærerne er samstemte i hvordan de besvarer spørsmålet «Hva innebærer undervisning om seksualitet, kjønn og identitet?».

På en annen side forteller tankekartene oss noe om hvordan lærerne forholder seg til temaene. For å belyse forskjeller og likheter ved tankekartene, kan innholdet kategoriseres inn i tre kategorier. 1. Undervisningsopplegg, 2. overordnet undervisning 3. Metodisk tilnærming, og 4. elevers behov.

Den første kategorien, undervisningsopplegg, kjennetegnes som temaer informantene har skrevet opp som undervisningsopplegg de har eller planlegger å gjennomføre for å belyse temaene seksualitet, kjønn og identitet. Det er variasjoner i hvor spesifikt informantene velger å legge frem undervisningsopplegg i tankekartet. Alma nevner spesifikke temaer som; *kjønnsidentitet*, *trans* og *kjønnskifte* i sitt tankekart. Berit nevner ett spesifikt tema som er *kvinneundertrykkelse*. Ellers nevner informantene mer overordnede temaer innenfor undervisningsopplegg. Berit skriver for eksempel opp *endringprosesser* som er et spesifikt kompetansemål i KRLE 10.trinn, som kan kategoriseres som overordnet undervisning. Hun skriver også opp *mangfold* som også kan

Koding for tankekart

Nedskrevet ord	Alma	Berit	Celine	David	Total Tankekart
Identitet				2	2
Forventninger				1	1
Jeg/meg				1	1
Rammefaktorer				1	1
Kunnskap				1	1
Forståelse				1	1
Kjønn, identitet og seksualitet		1	1	1	3
forskjell				1	1
forståelse				1	1
Unnskyldning				1	1
kjønnsidentitet	1				1
trans	1				1
kjønnskifte	1				1
diskurs	1				1
Hvordan	1				1
Hvem			1		1
Hvor			1		1
hva			1		1
spørsmål		1			1
undervise	1				1
barn	1				1
Uhelse			1		1
trend			1		1
diskusjon			1		1
aktuell			1		1
nyheter			1		1
tekster			1		1
bevissthet			1		1
fokus			1		1
Ulike stemmer		1			1
Ulike syn		1			1
media		1			1
Sosiale Medier		1			1
endringprosesser		1			1
kvinneundertrykkelse		1			1
mangfold		1			1
respekt		1			1
toleranse		1			1
synlig		1			1
usynlig		1			1

Figur 5 Koding for tankekart

knyttet til overordnet undervisning. Et likhetstrekk mellom Alma og Berit er at de begge har nevnt diskurs i samfunnet på forskjellige måter, der Alma kun har skrevet diskurs, mens Berit utdyper ved å skrive ulike stemmer og ulike syn, samt underbygge med media og sosiale medier, som kan tolkes innenfor overordnede tema innenfor undervisning. Celine har skrevet opp *aktuelle nyhets saker* som kan tolkes tvetydig, ettersom punktet både tolkes som overordnet forståelse og som metodisk verktøy i undervisningen. David har mange punkter som kan kategoriseres under undervisningsopplegg og overordnet undervisning. «*Hvem er jeg?*» er et undervisningsopplegg David har gjennomført, det samme gjelder «*Identitet knyttet til forventninger om hva en skal/bør være*». Til forskjell fra Alma og Berit har David ingen spesifikke undervisningstemaer som han skriver opp på tankekartet, noe som gjør at hans forståelse virker bredere og favner mer innhold. Tilnærmingen er mer overordnet i den forstand at primærfokuset i større grad ligger på verdier, holdninger og rammefaktorer. Han skriver spesifikt *rammefaktorer for hvordan jeg ble meg*, som favner bredt, og gir mulighet til å snakke om temaer som for eksempel kjønnsidentitet. *Kunnskap fører til forståelse* tolker jeg som Davids verdigrunnlag, der han som lærer oppfyller et mandat i undervisningen.

Celines tankekart baserer seg i stor grad av presentasjon av ulike metodiske verktøy hun benytter seg av i undervisning generelt, men også i undervisning om seksualitet, kjønn og identitet. Hun nevner spesifikt tekster, nyhets saker og diskusjon og spørsmål fra elever. På en annen side har hun også, til forskjell fra de andre, et større fokus på elevers behov fremfor temaenes innhold som sådan. Hun ser temaene opp mot hvordan livssituasjon elevene har og vektlegger i stor grad livsmestringsfagets relevans. Celine ytrer ganske sterkt at hun synes at livsmestringsfaget i overkant legger for mye fokus på uhelse, og at det er på tide å «*snu denne trenden*». Hun setter spørsmålstegn ved om majoriteten av elevene har behov for et fag som i så stor grad baserer seg på psykisk helse, og spesielt uhelse i dette tilfellet. Ut fra egne erfaringer ser Celine at elevenes behov i livsmestringsfaget bør få større plass. Hun utdyper at livsmestring særlig angår elevene, gjennom å bevisstgjøre hvordan seksualitet, kjønn og identitet angår elevene personlig. Tilnærmingen til Celine har likhetstrekk med tankekartet til David som også legger vekt på å bevisstgjøre elevene på egne roller og forventninger. Forskjellen mellom de to er at Celine utelukkende knytter dette perspektivet opp mot livsmestringsfaget.

Tankekartene oppsummert vil jeg trekke frem at David som tenker på temaene seksualitet, kjønn og identitet som mer overordnede temaer virker trygg og stødig. Mens de resterende i varierende grad er usikre på tematikken. Dette funnet i tankekartene viser seg å være en rød-tråd gjennom hele materialet.

5.2.1 Informantenes grunnleggende tilnærminger

Samtlige informanter gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å skulle skrive ned og sette ord på hva undervisning om seksualitet, kjønn og identitet skal innebære. Alma uttrykker en fortvilelse over å føle på at hun selv ikke har nok kunnskap om temaene.

«for det tenkte jeg egentlig litt over før intervjuet da. At veldig mye av stoffet til undervisningen henter jeg jo fra samfunnsdebatten. Og filmer og dokumentarer og debatter. For jeg har jo egentlig lært veldig lite av dette i utdanningen min. Jeg har jo egentlig master i statsvitenskap. Kanskje det hadde vært annerledes om jeg hadde utdanning i noe annet?»

Alma

Celine uttrykker noe av det samme på en annen måte. Hun føler hun kommer i en *skvis* når elever stiller spørsmål om sex som hun føler seg uforberedt eller utrygg på. Celine gir uttrykk for at hun setter det faglige høyt, fordi det er områder hun er god på og kan bidra med kunnskap som hun har tilegnet seg ved utdanning. Informantene som opplever at de er utrygge på tematikken seksualitet, kjønn og identitet har til felles at de skulle ønske de hadde mer utdanning innenfor temaene. Lærerne jeg oppfatter som usikre på tematikken seksualitet, kjønn og identitet, Alma og Celine, velger i større grad å benytte seg av eksterne ressurser inn i undervisningen for å skape et felles grunnlag for undervisningen, og på den måten distansere seg selv fra tematikken. Men heller skape et felles grunnlag for lærer og elev gjennom å lese og diskutere kronikker, artikler, filmer, dokumentarer og debatter som tar for seg tematikken på ulike plan. Slik jeg har forstått Alma og Celine, kan det å ta inn slike element i undervisningen gi både lærer og elev et felles grunnlag for samtale om temaene virke betryggende. Ved å begrense omfanget av temaene til én eller få innslag som tjener som hjelpemiddel, i så måte med en instrumentell tilnærming til seksualitet, kjønn og identitet.

David har noe jeg vil beskrive som en mer kritisk danningstilnærming. David forklarer innledningsvis at undervisning om seksualitet, kjønn og identitet, først og fremst handler om å kommunisere ut noen holdninger og verdier som ligger i «bunn». Prinsipielle verdier som

samsvarer med lærerprofesjonens etiske plattform (utdanningsdirektoratet, 2013) og menneskerettighetene (FN, 1948), som må kommuniseres i all undervisning.

«Så det synes jeg var veldig fint da, at det nå skal du på en måte få det med og at det skal gjennomsyre alt du gjør. At det ikke trenger å være en konkret økt om det, men det ligger i bunn hele tiden. For det har noe med hvordan du ordlegger deg, og hvordan du fremtrer ovenfor elevene da, at du har disse verdiene i bakgrunnen.» David

Det David uttrykker her tolker jeg som en grunnleggende innarbeidet tilnærming til undervisning om seksualitet, kjønn og identitet, der materialet er innarbeidet og naturlig. Ei heller betraktes det av David som undervisning i seg selv, men som en del av *danningen* i skolen. David har et bredt perspektiv, og på den måten avgrenses ikke undervisning om seksualitet, kjønn og identitet til konkrete tema, men til et verdigrunnlag som er overhengende. Tilnærmingen hans kan sees i lys av at han som lærer har hatt elever som har et annet opplevd kjønn enn sitt biologiske, noe han beskriver som et vendepunkt. Dette utdypes ytterligere under delkapitlet *refleksjoner rundt sensitivitet i tematikken*.

5.2.2 Sensitive tema

Alma blir spurt om hun opplever seksualitet, kjønn og identitet som sensitive tema. Umiddelbart endrer Alma måten hun snakker om tema på, hun trår mer varsomt frem og reflekterer over egne utvalg i undervisning.

«ehm, Jeg har noen ganger lurt på... Det er mye utenom det som jeg kommer inn på, noe som jeg ikke har tenkt på at er kjønn og seksualitet og identitet» Alma

I den anledning trekker hun frem et eksempel på hvordan hun har undervist om statistikk som viser et skjevt forhold mellom hvordan gutter og jenter presterer og generelt klarer seg i livet innenfor *livsmestring*. I den forbindelse reflekterer hun på at fokuset ofte ligger på at gutter ofte blir fremstilt som *tapere*, og hvordan det vil påvirke hennes elever som hører det.

«Men vi har snakket om guttenes... gutteproblem i samfunnet eller mannsrollen. Da føler jeg noen ganger at jeg legger det frem som om alle guttene gjør det dårligere. Er du gutt så har du større sjanse til å ta selvmord, at du dropper ut av skolen... At guttene bare gjør bedre gym. Jeg opplever at det blir veldig mye fokus på hvor lite guttene får til. (...) Og så har jeg tenkt litt over om det at jeg står her og sier det. Hva gjør det med noen av disse guttene?»

Er det at de tenker at ingen tar meg hvis jeg ikke får utdanning? For så overfladiske er jenter da (ironisk). At noen kan oppfatte det er litt feil da.» Alma

Alma problematiserer bruk av statistikk som et godt pedagogisk verktøy for å belyse samfunnsproblem, ettersom hun er bekymret for hvordan informasjonen påvirker elevene som kan føle seg berørt. Å bruke statistikk i undervisning for å se på forskjeller og likheter mellom kjønn, blir derimot av Røthing argumentert som en god måte for å stimulere til samtale over hvordan ulike faktorer samspiller (Røthing, 2021, s.313).

David har en annen tilnærming til om temaene oppleves som sensitive, ettersom han selv har hatt elever som opplever å ha en annen kjønnsidentitet enn sitt biologiske kjønn. Han tilnærmer seg spørsmålet om sensitivitet på samme måte som Alma i den forstand at han på én side trår mer varsomt i språket, men på en annen side fortsetter å uttrykke seg med en trygghet. Tryggheten bunner nok i hans og elevens opplevelse av håndtering av situasjonen i klassen og på skolen. Tematikken rundt seksualitet, kjønn og identitet føles for David naturlig ettersom han ved flere enn ett tilfelle har en erfaring som gjør det hele nært for ham.

«Jeg har jo hatt elever tidligere som... det var ei som var ei jente, men som definerte seg som gutt og som gikk gjennom for å skulle bytte kjønn da. Og det var jo ... ikke rart, men sånn er det jo bare. Men hun som ble han som det er nå, synes det var vanskelig å forholde seg til de rundt, mer enn hva jeg synes det var vanskelig å forholde meg til han. Men.. det var egentlig en sånn fin greie hvor han informerte klassen om at dette var en greie, og sa noe om hvordan det var og.. eller han følte ting var da. Også fikk det på en måte.. det ble en sånn aksept i klassen om at det var ikke noen store greier. Og vi kjørte heller ikke noe sånn undervisning på at.. på at... nå skal vi kjøre et helt undervisningsopplegg på kjønn og ... og hva man føler seg som på innsiden. Men det legger et grunnlag for at vi må kunne prate helt naturlig om det, og det var veldig fint. Jeg har opplevd to elever som har opplevd ... én har vært gjennom en fysisk forandring, mens den andre følte det sånn på innsiden. Jeg tror ikke han siste gjorde noe sånn.. hvert fall ikke enda.» David

Mens han sa dette tok David seg lengre pauser, brukte god tid til å finne frem de riktige ordene. Noe som kan tyde på at han reflekterte over hvordan han selv opplevde det å inkludere eleven det gjaldt, lot eleven ta eierskap og fortelle klassen selv som en «*fin greie (...)* om at det var ikke noen store greier». Ved å inkludere eleven i prosessen, ser David

tilbake på som «*veldig fint*», og at det la grunnlaget for klassen på tidspunktet for at temaet trans ble naturlig å prate om. David trekker frem denne spesifikke historien fordi han ser på det som et vendepunkt i hvordan han selv opplever tematikken. Som nevnt i sitatet ovenfor reflekterer David over at han tror eleven som det gjaldt slet mer med å forholde seg til de rundt, enn David selv synes det var vanskelig for ham og medelevene å forholde seg til eleven. Ved å inngå dialog med eleven, forsvant det som måtte være skummelt eller ubehagelig med situasjonen Han nevner ordet *rart*, men forklarer at situasjonen opplevdes motsatt, altså *naturlig*.

Celine får ikke direkte spørsmål om hun synes temaene er vanskelige å undervise om, men sier ved flere tilfeller at livsmestringsfaget legger opp til å snakke om «*ting som er litt vanskelige å snakke om*». Sensitive tema som hun nevner er selvmord, der hun bevisst har benyttet seg av tv-serien rådebank sammen med statistikk. Et annet sensitivt tema som Celine nevner er *kjønnsidentitet og sånne ting*, som vist i sitatet under. Her argumenterer hun med at sensitive tema er *lettere* å snakke om i klasserom der det er færre elever og at klassemiljø er et viktig premiss for at sensitive tema kan være mulig å ta opp i undervisning.

«*(...)klassen jeg har, der er det færre elever. Der er det lettere å jobbe med litt sånn temaer som kanskje er litt vanskeligere å diskutere da... dette med kjønnsidentitet og sånne ting. Hvor de kan komme med meningene sine, uten at de nødvendigvis blir dømt, sånn at man kan ha ordentlige diskusjoner da. Så det å jobbe med klassemiljøet først, før man snakker om disse temaene tenker jeg er viktig.*» Celine

Et annet aspekt som Celine også tar opp i sammenheng med sensitive tema er at hun vektlegger elevenes mulighet til å *komme med meningene sine, uten at de nødvendigvis blir dømt*. Som et premiss for å ha *ordentlige diskusjoner*. Med ordentlige diskusjoner mener nok Celine at undervisningen skal være lagt opp på en slik måte at alle elever føler seg ivaretatt, og at det ikke skal legge grunnlag for støtende og krenkende uttalelser. Men at temaene som oppleves sensitive skal belyse flere perspektiv, samtidig som integritet blir ivaretatt. Det er i tråd med overordnet dels verdigrunnlag som handler om menneskerettigheter, samt opplæringsloven §9A, som lovfester at alle elever har rett på en trygg skolehverdag, med *nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering*. Hennes bekymring over at noen temaer oppleves *vanskelige å snakke om*, kan bunne i at det ligger en

risiko ved å snakke om sensitive tema, og at risikoen kan innebære at noen elever føler seg utrygge i undervisningen, som vil si at loven brytes. På en annen side oppfordrer læreplanen til å tilrettelegge for et læringsmiljø der en kan bli utfordret til å forlate «komfortsonen» i møte med sensitive temaer. Det er en balansegang den enkelte læreren må ta stilling til.

5.3 Lærernes ansvar og kontroll område

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for lærernes ansvarsforståelse og kontrollområde ved å belyse hvordan lærerne tolker deres egen posisjon, samt hvordan de tolker elevene sine i lys av hva de velger å legge vekt på i samtalen om temaene seksualitet, kjønn og identitet.

5.3.1 Ansvarsforståelse

Informantenes forståelse av ansvar er todelt. På én side anerkjenner samtlige viktigheten av at det bør foreligge et godt og trygt læringsmiljø dersom undervisning om seksualitet, kjønn og identitet skal bli vellykket. «*det er veldig viktig det gode klassemiljøet... uten det får man ikke til så mye læring*» (David). Davids standpunkt kan tolkes utfra et generelt perspektiv om at et godt klassemiljø bør ligge til grunn for all læring, og ikke spesifikt inn mot temaene seksualitet, kjønn og identitet. Mens Celine understreker at klassemiljøet er særlig viktig i møte med tematikken. «*Så det å jobbe med klassemiljøet først, før man snakker om disse temaene tenker jeg er viktig.*» (Celine). Dette tolker jeg som at Celine anser temaene sensitive og at hun vektlegger elevenes trygge ramme særlig i møte med temaer som seksualitet, kjønn og identitet. Trygghet er også viktig for Alma «*Jeg prøver å skape et trygt rom sånn at elevene tør å diskutere*» (Alma). Igjen oppleves tematikken rundt seksualitet, kjønn og identitet som sensitiv, og lærerens ansvar går ut på å tilrettelegge og planlegge for at elevene føler seg ivaretatt samtidig som meningsbrytninger kan diskuteres. Dette understreker Berit fint: «*(...)i klasserommet så tenker jeg at det oppleves som et tema som er veldig okay å snakke om, men for elevenes del må det være en grunnmur tilstede som gjør at det er rom for å mene ulikt*» (Berit).

På en annen side forstås ansvar der viktigheten av gode ressurser og læreverk om temaene på tilpasset nivå vektlegges. Berit forteller at hun benytter en strategi for å belyse meningsbrytninger i debatt. Ved å gi elevene ulike roller, eller be elevene selv utforske og

finne ut forskjellige standpunkt på et gitt dilemma, får hun eleven til å aktivt sette seg inn i ulike perspektiv. Med forberedelsene som er gjort i forkant, vil utgangspunktet for en god diskusjon senere være noe å forvente. Berit liker denne måten å arbeide på ettersom hun ser at elevene i større grad skjønner det å skille mellom personlige meninger og *representanter fra ulike religioners meninger*. På en annen side, forteller Berit at slik tilrettelegging krever mye forarbeid fra henne som lærer.

«Det krever ganske mye av oss som lærere å ha den totale oversikten over alt de skal undersøke, også har man kanskje ikke læreverk eller nettressurser som er tilpasset nivået. (...) Læreboka vi har er fra 2008, en helt annen tid! Skal de slippes løs på dette store internettet? (...) Mye av tiden går bort til å jobbe med kildebruk enn tidligere.» Berit

Berit tegner her et bilde av at lærere bruker mye tid på å skaffe seg oversikt for å ha kontroll på temaene de skal undervise i, og at denne arbeidsmengden har økt i takt med at læreverkene er utdatert, eller under arbeid etter innføringen av ny læreplan. Samtidig råker en uro over at elevene skal finne informasjon selv i større grad. Dette kan ha noe med Berits tidligere erfaringer å gjøre, men det kan også begrunnes i hvorvidt hun vurderer elevenes evne til å vurdere kilder selv. Som hun sier, synes hun ikke det er lett å finne relevant informasjon med tilpasset nivå. Berit underviser på en ungdomsskole i tiende trinn, men som jeg har belyst tidligere velger også Alma og Celine å bruke andre kilder til materiale i undervisningen enn læreboka. De deler Berits opplevelse at ressursene gitt fra skolen mangler stoff som kan belyse seksualitet, kjønn og identitet.

Ansvarsforståelsen til lærerne baserer seg altså på to plan, (1) Skape trygghet for læring og (2) gjøre undervisningen relevant og interessant, samtidig som den er tuftet på sannhet tilpasset elevenes nivå. Mitt inntrykk er at lærerne bruker mye tid på å lage undervisningsopplegg, samtidig som de bruker mye tid på å finne innhold til undervisningen slik at temaer i læreplanen blir dekket. Det er ikke lett å lage god undervisning når en i utgangspunktet er usikker på hva seksualitet, kjønn og identitet innebærer.

5.3.2 Mangfoldige perspektiv versus samstemte elever

Berit vektlegger et annet aspekt, men som også tenderer til kritisk danningstilnærming, ettersom hun snakker om å undervise om mangfold, toleranse og respekt i sammenheng med temaene seksualitet, kjønn og identitet. Som eneste informant benytter hun ordet *mangfold*. På

en annen side blir mangfolds-kompetanse tatt opp i sammenheng med kompetansemålet «å kunne håndtere ulike meningsbrytninger». Dette kan indikere at Berit ser på undervisning om seksualitet, kjønn og identitet som kontroversielt, emosjonelt og/eller sensitivt (Goldschmidt-Gjerløw m. fl. 2022). Inntrykket av Berits forståelse underbygges ytterligere av at hun under intervjuet dweler ved sine uttalelser og tydelig tenker seg nøye om før hun snakker. Det Berit opplever som usikkert/ubehagelig forklares med mangel på kunnskap om, og dermed mangel på eierskap til tematikken i likhet med Celine.

«Hvordan opplever du samtalen rundt kjønn, seksualitet og identitet? Fordi du sa jo i stad, «ånei, nå er jeg på tynn is», er det fordi du er usikker på temaene, eller..?» Intervjuer

«Mer at jeg kjenner at det med Woke er.. eller det er jo ikke helt min generasjon.. det er noe der som jeg ikke helt har eierskap til. Jeg ser, jeg registrerer at det skjer.. også er det litt sånn på utsiden, hvis du skjønner?» Berit

Berit knytter *woke* direkte til tematikken seksualitet, kjønn og identitet. Det kan virke som Berit har en annen forståelse av *woke* enn sine elever, og forbinder deres forståelse som noe annet enn hvordan hennes generasjon forstår begrepet. Hun anser dette som problematisk. Hennes forståelse av *woke* er at elevene er i overkant politisk-korrekte i sine ytringer, og at det utspilles som et problem for den grunnleggende ytringsfriheten. Ytringsfriheten trues i den forstand at den politiske-korrektheten kan føre til at elevene mangler evne til å diskutere og debattere fritt. Dersom elevene ikke deltar i undervisningen og forblir stille, vil muligheten til å rette opp mulig feilinformasjon fravike. Elevers engasjement kan i ytterste konsekvens være basert på feilinformasjon eller misforståelser som kan føre til at de setter standpunkter som ikke er basert på fakta eller logikk.

Hvorfor norske ungdommer har tatt i bruk begrepet, er nok sammensatt, men kan allikevel forklares ut fra fire punkter: (1) Tilgang til informasjon, (2) diversitet og inkludering, (3) kritisk tenkning og til slutt (4) aktivisme og engasjement. Økt tilgjengelighet av informasjon gjennom internett og sosiale medier kan være en påfallende faktor for unges økende bevissthet rundt temaer som angår sosiale eller politiske problem. Samtidig kan en peke på økt mangfold i samfunnet som et element som igjen bidrar til økt forståelse for viktigheten av inkludering og respekt for andre kulturer og identiteter. Skolens mandat om å oppøve elever i kritisk tenkning, har som mål å bidra til at unge er i stand til å se og forstå

komplekse sosiale og politiske problemer. Synlig aktivisme og engasjement for å bekjempe diskriminering og urettferdighet kan også bidra til at unge viser interesse for problematikken woke belyser. Samlet sett kan disse faktorene bidra til at også norske ungdom anses som woke.

Samtidig som Berit reflekterer over woke, forteller hun også om elever som i liten grad utfordrer meninger, men følger normen og at refleksjonene rundt tema kan fattes som snevre dersom de ikke blir utfordret. Hun ser dette i sammenheng med kompetansemålet om å kunne møte meningsbrytninger eleven måtte møte i ulike settinger i livet. Berit underviser i KRLE, og eksempelet under er sagt i sammenheng med at hun ønsker å belyse elevene på at det i Norge gjennom lover og kultur generelt sett viser stor grad av aksept og toleranse for ulikheter og mangfold blant befolkningen, her religiøst mangfold. Det er ikke tilfellet i store deler av verden.

«Men de mener at, jo men, hva de har blitt lært opp til å mene i 2023 da... og det er jo vel og bra, ikke det at det er noe negativt! Men det kan bli litt snevert, også satt inn i større kontekst i verden (...).» (Berit)

David reflekterer også over en utvikling han har sett over tid om uengasjerte elever, og benytter ordet *pasifisert*.

«Jeg tror det er en del av de som blir påvirket av å være pasifisert av mye skjerm. Og hvis du sitter på tik tok og skroller, så gjør du «ingenting» ...» (David)

Dette med passive elever ble nevnt i sammenheng med at David opplever at stadig flere elever ikke bedriver noen hobby, eller har noe spesielt som de anser som «sitt». Det finnes lite eller ingen brennende engasjement for verken politikk, miljø eller fotball. Han forteller om et undervisningsopplegg om identitet som eksemplifiserer dette. Eksempelet David kommer med er i sammenheng med et undervisningsopplegg som skulle belyse egen *identitet*, i tråd med livsmestringsfaget der elevene skulle reflektere over faktorer som påvirker og gir mening til livet.

«Vi hadde en oppgave som «hva er det som betyr noe for deg?». Det var et veldig åpent spørsmål da, det kan jo være vanskelig å svare på... men da var det påfallende mange som sa «nei, jeg vet ikke» (David)

For å utdype for elevene fortalte David om hva han selv anså som viktig i livet hans. Det var å spille instrument, og at dette definerte han som person ettersom det ofte var dette folk trakk frem om venner eller familie snakket om han, eksempelvis «David, han som spiller trommer».

Alma vektlegger et annet aspekt ved det hun også oppfatter som utfordrende for videre drøfting ved diskusjoner i klasserommet, der elevene tilsynelatende er samstemte i sine argumenter. For å unngå ensporede fremstillinger, og belyse andre syn henter hun inn materiale til undervisningen fra samfunnsdebatten. Dette fordi det kan være lettere å forholde seg til ulike stemmer i debatten når meningene får et ansikt. På denne måten kan en til en viss grad distansere seg selv fra personlige meninger, og fokusere på eksterne bidragsytere fra samfunnsdebatten. Ulempen ved slike tilfeller er at media ofte portretterer og tar utgangspunkt i kontroversielle eksempler, utfallet kan være at undervisningen opprettholder stereotypier (Toft, 2019).

Informantene ser ut til å være enstemmige i at elevenes samstemthet er en utfordring, og reflekterer lite over *elevenes ytringsansvar* og det eventuelle pedagogiske mulighetsrommet dette potensielt kan utgjøre (Erdal, 2023). På en side ønsker Alma å skape undervisning som engasjerer med debatt som får frem et bredt perspektiv, men fortviler av at hun ofte føler hun ender opp som «moralist» eller «konservativ». Elevene beskriver hun som svært tolerante og samstemte i retningen liberale, derfor må nettopp hun innta rollen som motvekt for å belyse kompleksitet og mangfold samfunnet vårt har. I de tilfellene hun har opplevd at elever har det hun kategoriserer som «fravikende meninger», oppleves det tryggest, men også vanligst at andre elever «tar til motmæle» for å rette opp balansen i debatten. Dersom elevene derimot *ikke* tar til motmæle, inntar hun rollen som *provokatør*, slik jeg tolker Almas strategi. I rollen som provokatør forteller Alma at hun har kommet opp i situasjoner der elevene blir usikre på hva hennes standpunkt i saken er. Alma forteller at hun i et undervisningsopplegg om samisk kultur og identitet, følte hun måtte innta en rolle for å belyse samenes historiske undertrykkelse i Norge, at hun til slutt fikk spørsmål fra elevene om hun selv var same.

«Og så er det ikke alltid jeg klarer å si om de har de tatt til seg det jeg har sagt. (...) det var da vi snakket om same- og urfolksrettigheter. At til slutt, så lurte elevene mine på om "er du same?" Fordi jeg hadde liksom ... Ja, jeg måtte ta det perspektivet så veldig da. Men det kan

jo være min egen skyld at jeg ikke har undervist grundig nok i det historiske da. Når jeg tenker at jeg ikke får det perspektivet alene, så må jeg jo ta det selv.» Alma

Almas fortelling fra klasserommet viser at hun har reflektert over hvor skjør balansegangen er mellom å undervise objektivt om, til å bli i overkant ivrig i forsøket om å skape en forståelse for urett påført urfolk i en norsk kontekst. Samtidig leser jeg ut fra sitatet at Alma kanskje ikke helt kjenner elevene sine og deres utgangspunkt, ettersom hun ikke alltid klarer å vurdere om hun har gjort seg forstått ovenfor dem. Hun resonerer seg frem med at deres oppfatning har en sammenheng med foranledningen, og at det ikke hadde blitt undervist grundig nok om det historiske kring samene. Allikevel må en spørre seg om elevene hadde oppfattet Alma likt dersom hun hadde undervist på samme måte om aboriginene, Australias urbefolkning. I undervisning om vår egen urbefolkning, samene, ligger det et nærhetsaspekt som også kan forklare hvorfor Alma synes det var ekstra utfordrende å gjøre seg forstått i denne sammenhengen. Samenes rettigheter og historiske diskriminering er ikke et avsluttet kapittel og diskuteres fortsatt i samtiden. Som nevnt i presentasjonen om Celine, har også hun undervist om temaet i sammenheng med identitet, der hun trekker frem aktuelle saker som fosen-saken, filmen *la elva leve* og TV-serien «Vi lover et helvete», alle utgitt og pågående i 2023.

Som en avsluttende kommentar til delkapitlet vil jeg understreke at informantene i stor grad belyser temaer som angår *identitet*, og unnviker temaene seksualitet og kjønn. Dette funnet anser jeg som et resultat av at informantene i større grad har arbeidet med identitet og identitetsproblematikk, fremfor seksualitet og kjønn. Jeg ser dette i sammenheng med informantenes tidligere utsagn om at de synes seksualitet og kjønn er temaer som er vanskelige å jobbe med ettersom kompetansen på området er mangelfull ifølge dem selv.

5.3.3 Når elevene fraviker deres vanlige harmoniske samstemthet

I starten av skoleåret 2022 opplevde samtlige av lærerne et stort fokus og engasjement hos elevene angående den kontroversielle influenseren Andrew Tate. Tate ytrer svært konservative holdninger til kjønnsroller og seksualitet, og fascinerer unge gutter med enkle forklaringer og løsninger på komplekse fenomen. Én av flere grunner til at Tate er kontroversiell er hans tilsynelatende «enkle oppskrift» på suksess, penger, makt og damer.

Tates kontroverser i samfunnet og her i klasserommet, kan kategoriseres innen det en kan kalle «hot moments» (Gressgård og Harlap, 2014).

Celine synes først at det hele var «banalt» og «langt unna virkeligheten» helt til hun høsten 2022 fikk en ny klasse der problemstillingen var høyst aktuell. Hun forteller om to gutter som sympatiserte med Tate, mens jentene i klassen følte seg krenket. Etersom klassen var ny for Celine, var hun usikker på om guttene mente alvor med uttalelsene sine. Hun valgte derfor å overse eller nedtone ytringene, for å unngå å ta de ubehagelige diskusjonene i plenum, ettersom hun på tidspunktet ikke kjente dem særlig godt. Hun håpet konflikten ville løses mellom elevene ved at de etter hvert fikk mer innsikt og at det ble en naturlig evolusjon av forståelse, lik som *konfliktvegreren* (Hess, 2004; Trysnes og Skjølberg, 2022). Dette skjedde derimot ikke, og hun ble nødt til å ta grep. Elevene viste i liten grad evne til å løse konflikten selv, samt håndtere uenighet mellom partene. Konflikten mellom elevene eskalerte og Celine befant seg i en situasjon der hun måtte mekle mellom partene, innta rollen som *brobygger* (Sjøen og Mattsson, 2019; Trysnes og Skjølberg, 2022).

«Ja, vi tok det opp etter hvert fordi jeg synes... samtalen etterpå fungerte fint men den hadde jeg jo separat med hun jenta som følte seg krenket av disse gutta, og disse gutta som jeg ikke visste hvor jeg hadde. Også har vi hatt gode samtaler rundt det etterpå. Det vet jeg at de har hatt i andre fag også. I historie for eksempel, der har de snakket om disse ideologiene som de kan trekke tilbake til da. Så jeg tenker at det er viktig å tørre å snakke med elevene også om det, men det er lettere med elever man kjenner. Jeg kjente ikke disse guttene her i høst, det gjør jeg jo nå! En flåsete kommentar nå kan jeg på en måte skjønne hvor kommer fra, men i høst da jeg ikke kjente dem så er det vanskeligere å vite.» Celine

I likhet med Celine har David også fått med seg elevenes interesse for Tate. Til forskjell er Davids elever mellom 12-13 år, og ikke 16-17 år som Celines. David forteller at han ikke har mulighet eller tid til å fravike stort fra planen som er satt for timen, men at i situasjoner der elevene er uenige, bruker han friminuttene til å snakke med dem og fungere som *brobygger*. Han begrunner dette med at klassene ofte er svært «*sammensatt av et representativt utvalg folk*» der hver enkelt elev har svært ulike behov. Friminuttene er også en annen setting der elevene prater fritt seg imellom, ettersom settingen er mer avslappet, mener David der er

enklere å få til en god samtale og refleksjon rundt avvikende meninger, her Andrew Tates holdning til kjønn og seksualitet.

«En har ikke mulighet til å stoppe opp og ta en sånn prat som ville engasjert i en mindre gruppe, den vil kanskje virke for snever i en så stor gjeng» David

David legger også til grunn elevenes alder for at samtalene i friminuttene er mer effektive og forebyggende.

«(...)de begynner å bli skikkelig tenåringer, og de er veldig bevisste på at undervisningen er tilpasset dem. Hvis jeg kommer en dag og sier «Nå skal vi prate om Andrew Tate», så er allerede der den døren for en god samtale lukket» David

Igjen faller David tilbake til sin grunnleggende holdning om at undervisning om seksualitet, kjønn og identitet bunner i visse verdier og holdninger som må kommuniseres ut til enhver tid, også i friminuttet. Davids tilnærming til elevene kan forstås som *den forståelsesfulle* (Trysnes og Skjølberg, 2022, s.65). Ettersom definisjonen av *den forståelsesfulle* legger til grunn at læreren bygger gode relasjoner, som legger opp til å møte eleven på en omsorgsfull og ikke-dømmende måte. Fremgangsmåten er å møte enkelt-eleven og forstå den utfra deres individuelle bakgrunn, og eleven sees som et sosialt produkt av sine omgivelser. Denne forståelsen av Davids strategi, underbygges ved at han eksplisitt nevner denne tilnærmingen i sammenheng med undervisning om identitet.

«Hjelp eleven å forstå at du er en egen person, men du er også et produkt av et eller annet. Og forståelsen om identitet da.. at de har noen ting som former dem» David

Berit forteller at hun ved flere anledninger har snakket med sine elever om Andrew Tate i sammenheng med å snakke om meningsbrytninger og identitet. Til forskjell fra David, bruker gjerne Berit *det som rører seg hos elevene* inn i undervisningen for å aktualisere og reflektere.

(...) Andrew Tate for eksempel har vi jo snakket en del om. Når det rører seg ting, så prøver vi jo å få det med inn i undervisningen. Og det ble en del interessante samtaler rundt det. Det var ikke sånn at vi kjørte et skikkelig opplegg om identitet, sånn: hvem er du?, hva mener du?, det var mer det å løfte frem «ok, dette er saken, hva menes og hva kan man mene» osv. det gjør det lettere å ta det frem igjen når det dukker opp igjen... For når vi tror han er glemt, så

dukker han opp igjen. Men det virker som at han er lite interessant nå. Han var spennende i høst, men jeg tror de nå har skjønt at hele opplegget hans er ganske fjernt» Berit

I dette tilfellet inntar Berit rollen som *debattleder*, som til forskjell fra *provokatøren*, har som fremste fokus å lære elevene å håndtere uenighet gjennom diskusjon, samt ta utgangspunkt i å utvikle toleranse og respekt for andres meninger (Trysnes og Skjølberg, 2022, s.63). På en annen side er det ikke slik at rollene er konsekvente. Alma måtte innta rollen som *debattleder* når hennes klasse ble uenige om Andrew Tates syn på kjønnsroller. Likhet med Celine, kom problemstillingen opp i en ny og ukjent klasse, der noen av guttene forsvarer Tates holdninger som sine egne.

«... Men mitt første inntrykk da jeg tok opp dette her med en ny klasse som jeg ikke kjente, var bare sånn... Ok, her er vi ganske reflekterte, faktisk, og de hadde et kritisk syn på Andrew Tate. Og det var rett etter sommeren, så det var jo ikke gjennomdiskutert. Men jeg har opplevd etterhvert at det er noen som synes at han er... De tør ikke si at han er et forbilde akkurat, men de mener at han ikke er kvinnefiendtlig. At han gjør det for å provosere, at han er misforstått. Noen, men det er noen få, da. Men ja, det er interessant, da. Og det er vel noen av... Når vi snakker om feminisme, så er det jo en del... Ingen som er mot feminisme når vi snakker om det, men de mener at det er en del feminister som gjør at man får negativ assosiasjoner til det.» Alma

I starten av året fikk Alma inntrykk av at elevene utelukkende hadde et kritisk syn på Andrew Tate. Ettersom hun ble mer kjent med elevene, viste dette seg å ikke stemme. Ved hennes egne undersøkelser, konkluderer Alma med at Tate representerer en motvekt til radikale feminister og at det er denne polariseringen hun i noen grad ser utspille seg i klasserommet.

Når det er nevnt, så kommer jeg heller ikke unna at Alma forteller om motreaksjoner hos elevene som hun kaller, *Anti-woke*. Hun forklarer fenomenet som at noen elever er lei av «krenkelses-kultur» og at det å være i overkant *våken* legger bånd på ytringsfriheten, derfor inntar hun rollen som *provokatør* som virkemiddel, fremfor *debattleder* som tidligere. Hun forteller derimot om elever som sjeldent er uenige i spørsmål om kjønn, seksualitet og identitet. På en annen side viser nærmere undersøkelser, som vist i forrige avsnitt at noen elever, særlig gutter, kjenner seg mer igjen i Andrew Tates verdensoppfatning enn radikale

feministers i spørsmål om kjønn, kjønnsroller og identitet. Berit problematiserer woke som et fenomen som legger bånd på ytringsfriheten, først og fremst.

«Når det kommer til woke... Altså det der at noen stemmer blir så tydelige, at andre ikke tør å ytre seg da... Viker du fra det som er politisk korrekt, risikerer du å bli kansellert»

Berit.

Berit problematiserer at ved å vike fra å snakke politisk korrekt, finnes en bakside, det å i verste fall bli kansellert. Først og fremst knytter Berit kansellerings-kultur til samfunnsdebatten og utenrikspolitikk som er med på å farge diskusjonene i klasserommet. *«Og kanskje dra det ganske langt, som å rive ned statuer av tidligere slaveeiere, ikke sant, de hendelsene der... Og i ytterkant får denne her kansellerings-kulturen, hvor man.. at alle som mener noe som er i strid med dette her, blir kansellert.»* Jeg oppfatter det som en bekymring fra Berit sitt ståsted som lærer. Det at hun opplever elevene som politisk korrekte, i ytterste konsekvens kan utvikle seg til kansellering av elever som ytrer fravikende meninger, kan bli kansellert. Men at det ikke er noe hun har opplevd. Et annet aspekt som Berit nevner i sammenheng med woke, er at hun oppfatter at elevene synes woke er interessant, men at hun selv ikke kjenner eierskap til det.

«Jeg kjenner at det med woke er.. eller det er jo ikke helt min generasjon.. det er noe der som jeg ikke helt har eierskap til. Jeg ser, jeg registrerer at det skjer.. også er det litt sånn på utsiden, hvis du skjønner?» Berit

I ytterste konsekvens kan Berits utenforståelse av woke føre til en ytterligere distanse mellom henne og elevene. Dersom distansen blir stor mellom de to partene, kan det også påvirke læringsmiljøet i den forstand at lærer-elev-relasjonen blir svekket, noe som er uheldig for utvikling og læring i undervisningen.

For å avrunde delkapitlet vil jeg oppsummere med at lærere i møte med ukjent tematikk eller «hot moments» inntar forskjellige roller som kan kategoriseres som *provokatør*, *brobygger*, *den forståelsesfulle* og *konfliktvegrer*. Enten skaper strategiene mer innsikt for både elever og lærere, eller distanse i form av at partene stiller seg uforstående til hverandres standpunkt eller måte å ytre seg på. Distansen mellom lærer og elever blir her åpenbar, ettersom partenes livsverden og måte å tilegne seg informasjon skjer på vidt forskjellige

plattformer. Elevene i større grad gjennom sosiale plattformer, og lærerne gjennom mer tradisjonelle medium som aviser, nyheter, radio og TV. Noen erfaringer deler de, andre ikke. Det er de erfaringene de ikke deler som skaper spenningen dem mellom.

5.3.4 Vurdering

Celine knytter undervisningen om seksualitet, kjønn og identitet tett opp mot livsmestring og på den måten avgrenser hun spillerommet for refleksjon rundt når hun underviser om temaene. Vi kan ikke spekulere i hva Celine praktiserer ettersom materialet kun tar for seg hva hun selv resonerer seg frem til hva hun faktisk *gjør* av undervisning, men tilnærmingen sier en del om Celines oppfatning av hvilket omfang seksualitet, kjønn og identitet har. På en annen side fremkommer det videre refleksjoner over omfanget til *de overordnede temaene*, dog i sammenheng med vurdering.

«(...)forskriftene nå sier jo at det skal vurderes hele tiden og det ikke skal være så tydelige vurderinger nå som det var tidligere. Så all kompetanse de viser skal ligge til grunn for vurderingen. Jeg tror at for eksempel på norsk eksamen nå, at de overordnede temaene ligger der, og at vi kommer til å se det i oppgaveteksten. Det blir veldig spennende, det er en mistanke om det.» (Celine)

Etter pandemien med påfølgende år der avsluttende eksamen har vært avlyst, er det en viss spenning til hvordan vurdering skal foregå, ettersom også denne er fornyet i tråd med ny læreplan. Tidligere har lærerne hatt en viss peiling på hva som skal testes under eksamen, men ettersom vurderingen også er fornyet spekuleres det i kollegiet hvordan eksamen våren 2023 vil foregå. Ved fornyelse av læreplan og eksamen har en trygghetskomponent for lærerne foreløpig forsvunnet, slik jeg tolker Celines utsagn. Med andre ord har en forutsigbarhet som tidligere har vært tilstedeværende blitt endret. Det er derfor desto viktigere at lærerne føler de er en del av et støttende fellesskap gjennom kollegiet i arbeidet, og kanskje særlig frem mot eksamen. Et godt samarbeid mellom lærere fordrer til trygge relasjoner innad i lærerkollegiet. Relasjoner knytter seg alltid til følelser (Winnicot, 1971; Berg, 2018, s.82). Dersom læreren føler seg utrygg i sitt arbeid, understrekes det at det er en god nok relasjon forutsetter at personlige forskjeller er anerkjent og tilstedeværende uten at det forstyrrer den emosjonelle tilknytningen. Usikre relasjoner skaper sårbarhet, frykten for å falle utenfor kan stanse fri

utveksling av tanker, meninger, aktiviteter og læring (Berg, 2018, s. 82). Dette perspektivet bringer meg videre til neste delkapittel som handler om profesjonsfellesskap.

5.3.5 Profesjonsfellesskap

Informantene forteller i ulik grad at de samarbeider med kollegaer, helsesykepleier, rådgiver og ledelsen. Samarbeid gjelder all undervisning, men særlig arbeidet med temaene seksualitet, kjønn og identitet er interessant for oppgavens forskningsspørsmål som omhandler ansvar og rolleforståelse. Det er i ulik grad hva det er informantene trekker frem som viktig i spørsmålet om samarbeid på arbeidsplassen. Det er også ulikheter mellom hva informantene bruker profesjonsfellesskapet til i undervisning om seksualitet kjønn og identitet. En full timeplan og lite tid til planlegging og avsporing fra et allerede planlagt løp (årshjulet), trekkes frem som faktorer som kan gjøre samarbeid utfordrende.

«Hvordan er egentlig dette med samarbeid på skolen? Har dere skolepsykolog og helsesykepleier? Er det tett samarbeid?» Intervjuer

«Ja, rådgiver er jo på en måte første instans hvis det er noe. Også samarbeider hun veldig tett med helsesykepleier og psykolog. Også har vi helsestasjon for ungdom i umiddelbar nærhet hvis det skulle være noe mer. Det er primært rådgiver jeg som kontaktlærer jeg henvender meg til, eventuelt helsesykepleier. Så de har mulighet til å ha noen å snakke med, og jeg tror det er mange som bruker det tilbudet om det gjelder kjønn og seksualitet og den delen der, det vet jeg jo ikke.» Celine

Slik jeg oppfatter Celine opplever hun jo på én side at det er et godt rustet nettverk av instanser innad i skolen som kan støtte elevene dersom de opplever utfordringer knyttet til seksualitet, kjønn og identitet. Hun er derimot usikker på hvor mange som benytter seg av tilbudet, men tror det er «mange». Jeg oppfatter det som at Celine benytter tilbudet i så måte at hun henviser elever dit, dersom de kommer til henne med spørsmål som er utenfor hennes kompetanseområde. Om hun selv henvender seg til rådgiver eller helsesykepleier for råd og støtte angående tematikken knyttet til undervisning er uvisst. Dersom det er slik at Celine nøyer seg med å henvise elever til andre fagpersoner, og ikke selv søker kunnskap om tematikken hun er usikker på, vil kunnskapsutvekslingen bli brutt med hensyn til taushetsplikten. Kunnskapsutvekslingen kunne muligens trygget henne som lærer i undervisning om seksualitet, kjønn og identitet. På en annen side kan også aspektet ved å

henvise elever til andre fagpersoner også oppleves som betryggende, dersom det foreligger en tillit til at andre fagpersoner kan ivareta elevenes beste på en bedre måte. Celine begrenser på denne måten seg selv til å være faglærer innenfor sine områder, og stoler på at helsesykepleier og rådgiver kan overta fagområder. Å bevisst gjøre en begrensning for seg selv som lærer, må ikke misforstås for å være negativt, men bør tolkes i lys av å være en reflektert begrunnet handling. I mange tilfeller vil det være bra å innse at en ikke kan strekke til utover egne fagfelt, og vise stor kløkt og fornuft i å se egne begrensninger.

Alma forteller om at hun opplever en fungerende delingskultur, men at det kanskje skorter på engasjement innenfor å lage undervisningsopplegg spesielt tilpasset temaene seksualitet, kjønn og identitet. I stor grad ligger fokuset på å oppfylle kompetansemålene og hva det måtte romme.

Får du støtte fra lærerkollegiet, kanskje? At dere deler informasjon? Intervjuer

«Ja, ja, vi deler og diskuterer. Men det opplever jeg ikke at så mange av kollegaene mine sier "ja, man skal jo jobbe med et skikkelig bra livsmestrings-opplegg". Det er kompetansemålene, kan man si.» Alma

Delingskulturen Alma beskriver kan utfra beskrivelsen kategoriseres som snever. Snever i den forstand at delingen av informasjon begrenses til nettopp *deling* og stimulerer ikke til videre utvikling og undersøkelse av ukjente tematikker. Kompetansemålene oppleves som rammebetingende og førende, slik jeg forstår Alma. På en annen side forteller Alma at det er et godt samarbeid med helsesykepleier på skolen, men at de i stor grad tar seg av aspekter som kropp, seksuell helse og prevensjon. Sitatet under forteller noe om Almas forventning til intervjuet, samt hvordan hun forstår undervisning om seksualitet som begrenset til *helsetilnærmingen* (Støle-Nilsen, 2021). Videre forteller sitatet under også om en type innsikt Alma har fått gjennom intervjuet, at sammenhengen mellom undervisning om seksualitet og fagene hennes *egentlig ikke er så fjernt*.

«Og jeg er heller ikke helsesøster. Når du skriver seksualitet, hvordan er det å undervise om seksualitet, så tenkte jeg sånn; "åja, skal hun sjekke hvordan vi driver med seksualundervisning?" Så tenkte jeg at det driver jeg ikke med. Så det er jo litt sånn knyttet til fagene jeg har, og egentlig ikke så fjernt.» Alma

Jeg tolker Almas utsagn i lys av hvordan hun benytter seg av helsesykepleier-tjenesten på skolen hun jobber ved. I likhet med Celine, benytter Alma seg av helsesykepleier som en instans hun henviser elever til dersom de trenger støtte eller hjelp til fagområder som går utover hennes. På en annen side tolker jeg også utsagnet i lys av hvordan Alma forstår og forholder seg til tematikken seksualitet, kjønn og identitet. I utgangspunktet forsto Alma tematikken som et klart avgrenset fagområde som begrenset seg primært til *helsetilnærmingen*. Først etter hun ble informert om studiens relevans, innledningsvis i intervjuet, koblet hun tematikken opp til fagområdet sitt. Det viste seg imidlertid at hun hadde undervist om tematikkene seksualitet, kjønn og identitet, dog underbevisst om at det var dette hun underviste om. Dette funnet ser jeg som særlig interessant med tanke på profesjonsfellesskap, ettersom temaene seksualitet, kjønn og identitet er forankret i overordnet del og tverrfaglige temaer. Jeg ser dette i sammenheng med en snever delingskultur i lærerkollegiet. Støle-Nilsen løfter også frem at det oppleves problematisk at kommunikasjon på tvers av fagfeltene ikke er tilstede. I hennes forskning kommer det blant annet frem at flere helsesykepleiere og lærere ikke visste hva den andre parten snakket om med elevene i seksualundervisningen (Støle-Nilsen, 2022, s.53). Dersom samarbeidet blir tilrettelagt, skaper dette et større mulighetsrom for at elevene får kunnskap de trenger og har rett på.

I motsetning til David som ser på temaene seksualitet, kjønn og identitet som en naturlig del av skolehverdagen, forteller Celine at hun mener det er hensiktsmessig for både henne og elevene å begrense undervisningen til *livsmestringsuka*.

«(...) Vi må kanskje begrense det til at det er én uke, eller til at det er fokus på det i perioder og ikke blir... og at det blir tid til fagenes egenart da, tenker jeg. Sånn sett så liker jeg at det er én uke av gangen med de temaene.» (Celine)

Som redegjort i teorien fordrer Støle-Nilsen (2022) til at en tilnærming som *livsmestringsuke* er kan gi en rekke kvaliteter som oppfyller krav til tverrfaglighet og en bredere forståelse av temaene for elevene.

5.3.6 Ressursbruk

Berit forteller om et godt arbeidsmiljø, der kollegaer deler, reflekterer over problemstillinger og hjelper hverandre med utfordringer. *«vi jobber veldig godt sammen og kan dele ting hvis det er utfordringer. «dette får jeg ikke til, hvordan gjorde du det? Gjorde du*

noe som funka?» sånne ting da, det gjør vi hele tiden.» Samarbeidet mellom kollegaene er uproblematisk, men hun nevner i en annen setting der vi snakker om sensitive tema i skolen at hun er kritisk til skoleledelsens bruk av eksterne aktører. Hun spør seg hva som påvirker og preger Oslo-skolen, og om det er en gjennomtenkt agenda for hvilke stemmer som skal få påvirke diskursen. Det er tydelig i samtalen at Berit egentlig har sterke meninger om temaet om hva som bør få være innhold i form av eksterne aktører, ettersom hun stopper opp og tenker seg om i løpet av samtalen. Samtalen indirekte sier at Berit kanskje ikke har så gode erfaringer med, eller utbytte av å trekke inn eksterne aktører til skolen for å snakke om seksualitet, kjønn og identitet.

«altså jeg tenker at samtalen om kjønn, identitet og seksualitet preges ganske mye av hva slags opplæring elevene har fått opp igjennom på skolen, og selvfølgelig også hjemme. Men at skolen er en veldig viktig faktor for dette her, og jeg tenker jo også at vi har... ehh. Vi har jo sex og samfunn som er besøkende inn på skolen vår, og formidler mer sånn om seksualitet. Som er et sånt ytre element som kommer inn, også er det jo og... vil jeg kanskje.. nå har vi ikke hatt besøk av FRI, eller organisasjoner som.. det har vi ikke hatt på en stund, men det har vært noen ganger tidligere. Ehh, men jeg tenker at.. hva er det som på en måte preger oslo-skolen til å tenke og mene det de gjør, PRIDE tog, og ikke sant?.. det er en del stemmer der da, som er med på å påvirke diskursen vil jeg tro. ehhm, i klasserommet så tenker jeg at det oppleves som et tema som er veldig okay å snakke om..» Berit

Det er interessant at den «voksne» som skal legge til rette for læring for sine elever sliter og synes tematikken er vanskelig, samtidig opplever hun at elevene synes det er greit å snakke om. Hun har tydelige meninger om hvordan elevene skal mene og ytre, er hun åpenbart usikker på hvordan hun selv stiller seg til tematikken. usikkerheten skinner frem i måten hun ordlegger seg på, og hvordan hun fomler med ordene. På én måte er hun negativ til å invitere inn interesse organisasjoner som har en spesifikk agenda, ettersom det er med på å prege oslo-skolen i en bestemt retning. Hun sier ikke spesifikt at hun synes retningen diskursen tar er negativ, men måten hun ordlegger seg på, leter etter ordene og bruker god tid tolker jeg som at hun stiller seg negativt til trenden. Hun sier hun er usikker på tematikken, men motstiller seg muligheten til å trygge seg selv ved å tilegne mer kunnskap om temaene ettersom hun er uenig med hva som kommuniseres ut.

Celine forteller også at skolen der hun jobber, også har et tett samarbeid med eksterne aktører som helsestasjon for ungdom. Tidligere i samtalen, når det var snakk om hvilke vurderinger hun gjør i utvalg av materiale til undervisningen kom det også frem at skolen tidligere har invitert inn organisasjonen FRI, Skreiv ungdom og foredragsholdere som tidligere kulturminister Abid Raja. De eksterne aktørene er invitert og engasjert av skoleledelsen. Om Celine får være med å bestemme eller mene noe om hvem som blir invitert, kommer dessverre ikke frem.

6 Diskusjon

I det foregående kapitlet har jeg i lys av ikke teoretiske perspektiver analysert, og drøftet mitt datamateriale hvordan et utvalg lærere forholder seg til og forstår temaene seksualitet, kjønn og identitet som tverrfaglig undervisning i skolen. Ved å se på lærernes innledende tanker ved å benytte metoden tankekart innledningsvis i intervjuet (Kapittel 5.1), samt lærernes forståelse av seksualitet, kjønn og identitet i skolen er i (Kapittel 5.2), ved å analysere nærmere informantenes grunnleggende tilnærminger. Videre har jeg redegjort for lærernes ansvar og kontrollområde ved å drøfte deres sentrale aspekter ved hva lærerne er opptatt av, samt begrensninger, i møte med tematikkene seksualitet, kjønn og identitet. I dette kapitlet vil jeg oppsummere svaret på mine problemstillinger. Til slutt vil jeg drøfte hvilke konsekvenser mine funn kan ha for muligheter til videre forskning og lærerutdanningen.

6.1 Hvilken forståelse har lærere av temaene seksualitet, kjønn og identitet, hva innebærer tematikken?

I lys av mine undersøkelser kan jeg konkludere med at læreres forståelse av temaene seksualitet, kjønn og identitet er todelt. Seksualitet og kjønn forstås av brorparten av informantene som sensitive tema. Identitet derimot forstås ikke like sensitivt å snakke om. Informantenes kompetanseområde, som i alle tilfeller er samfunnsfag og religion, begrenser undervisningen til å tematisere seksualitet, kjønn og identitet innenfor et samfunnsperspektiv. Lærerperspektivet kan forstås som en spenning mellom det å møte elevenes behov i form av undring om temaene, samt lærernes personlige begrensninger i form av kunnskap. For å imøtekomme spenningen, viser mine analyser at lærerne i stor grad vektlegger det å skape et

godt klassemiljø som igjen fører til en opplevelse av et trygt rom der elever kan diskutere, drøfte og utforske fritt. Samtidig støtter og benytter lærerne seg av interne aktører som helsesykepleier for å gi elevene mulighet til å møte et bredere kompetanseområde, slik at alle aspekter ved tematikken blir ivaretatt.

Lærerne som er usikre på tematikken seksualitet, kjønn og identitet benytter seg i større grad av helsesykepleier og veileder på skolen, men også eksterne hjelpemidler som media, kronikker, artikler, TV-serier og filmer som belyser tematikken. Min oppfatning er at dette gjøres for å skape et felles grunnlag for erfaring mellom lærer og elever, men også for å distansere seg selv fra tematikken slik at undervisningen ikke legger opp til at elevene skal spørre om personlige anliggende om læreren. Læreren som har en mer helhetlig forståelse av tematikken derimot, benytter seg i mindre grad av slike hjelpemidler. Samtidig er det viktig å få frem at denne lærerens innsikt og forståelse av tematikken som *overhengende* for alt en gjør også bunner i hans erfaringsgrunnlag. Erfaringsgrunnlaget er betinget av hans personlige erfaring som lærer for elever som har en annen kjønnsidentitet enn deres biologiske. Erfaringen opplevdes som en *øyeåpner*, som han valgte å ta med seg videre i sin yrkesvirksomhet, fremfor å legge det bak seg.

6.2 Hvilke ansvar- og rolleforståelse har lærere knyttet til undervisning og arbeid med seksualitet, kjønn og identitet?

Mine funn indikerer at lærerne i stor grad er opptatt av at elevene skal få et bredt perspektiv innenfor ulike temaer, og at de i dette arbeidet opplever elevene som snevre og samstemte. Likevel kommer det frem i problematiseringen av Andrew Tates syn på seksualitet og kjønn, at elevene ikke er så samstemte som først antatt. Ansvar og rolleforståelsen lærerne har i denne studien er at lærerne til enhver tid føler de må korrigere elevene. Det er problematisk at de er for enige og samstemte, og de oppfordres til å diskutere og drøfte ulike perspektiv i større grad. På en annen side oppleves det også problematisk for lærerne når elevene har fravikende meninger angående seksualitet og kjønn, og at oppfatningen må korrigeres gjennom moralisering. Den generelle tilliten til elevenes ytringsansvar virker fraværende, og signalene lærerne sender til elevene sine kan oppfattes som forvirrende i noen grad.

6.3 Trives lærere med å undervise seksualitet, kjønn og identitet, og anser de tematikken som et positivt bidrag ved innføring i skolen? Eventuelle utfordringer.

Der tematikken oppleves som en naturlig del av skolehverdagen er tematiseringen uproblematisk, og læreren virker som om han trives med og er trygg i sitt virke. De mer usikre lærerne mangler trygghetsmomentet i temaene seksualitet, kjønn og identitet ettersom de selv etterspør og erkjenner manglende kompetanse på området. Konklusjonen blir dermed tuftet på at dersom lærere skal trives i undervisning om seksualitet, kjønn og identitet må det foreligge en grunnleggende trygghet rundt tematikkene for lærerne personlig, samt at det må være mulig å utfordre perspektiv og søke støtte hos kollegaer og i skoleledelsen. Dersom samarbeidet er overfladisk og ikke gir mulighet til å gjøre dypdykk og utforske vil læreren forbli usikker i sitt virke som undervisende lærer om tematikken.

Lærere som trives med å undervise om seksualitet, kjønn og identitet, er også lærere som er kompetente og har kunnskap om forskjellige aspekter innenfor tematikken. Min analyse viser også at informantene i den aktuelle studien ikke har et felles utgangspunkt for hvorvidt de definerer hva seksualitet, kjønn og identitet innebærer. Hadde de fått det gjennom utdanningen eller læreplanen, som et felles grunnlag ved konkretisert innhold, kunne kanskje lærerne i større grad blitt trygget på hva tematikken innebærer, samt trygget på hva skolens standpunkt er. Min vurdering er at læreplanene foreløpig fordrer i stor grad at lærerne selv søker av innsikt i tematikken, det skaper sprikende kvalitet på undervisningen.

7 Avsluttende betraktninger

I dette avsluttende kapitlet vil jeg legge frem mine avsluttende betraktninger om implikasjoner og forslag til forbedring av utdanning innen tematikken for lærerutdanning, og forslag til videre forskning.

7.1 Implikasjoner for lærerutdanning

Ikke alle lærere får muligheten til å erfare innsikt om tematikken slik David beskriver, men etterspør mer kompetanse gjennom utdanningen. Dersom lærerutdanningen vier mer tid til å undervise om det didaktikken kring undervisning om seksualitet, kjønn og identitet vil temaene mulig oppleves som trygge, fremfor sensitive og kontroversielle. Jeg må understreke

at selv om læreren tilegner seg mer kompetanse på området, vil det fortsatt være faktorer som tilsier at tematikken fortsatt oppleves som sensitive. Men dersom læreren går inn i undervisningssituasjonen med kunnskap om hvorfor det kan oppleves sensitivt, kan dette medføre mer pedagogisk klokskap inn i undervisningen. Med bakgrunn i overordnet del av læreplanen med fokus på tverrfaglighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.13-14), samt manglende undervisning om seksualitetsundervisning i lærerutdanningen (Stubberud m. fl., 2017, s.37), kan en tematisering av tverrfaglig seksualitetsundervisning på lærerutdanningen (1) bevisstgjøre lærerstudenter om tverrfaglighet knyttet til seksualitetsundervisning, og (2) bidra til å tette et kompetansehull i lærerutdanningene.

Et forslag til å heve kompetansen i lærerutdanningene kan være å inkorporere skeiv teori og ulike måter å gjøre kjønn på i undervisning om mangfolds-kompetanse. En kan også gi lærerstudenter en innføring i ansvars og kompetanse områder som fylles av helsesykepleiere og rådgivere ved skolen. Det kan for eksempel gjøres når det undervises om skolens struktur. Dette er å anse som små grep som på sikt kan heve kompetansen til studentene som snart skal ut i arbeid, men også oppfordre og inspirere til ytterligere samarbeid mellom de ulike instansene innad i skolen som institusjon.

7.2 Forslag til videre forskning

Min studie har pekt på hvordan læreres manglende kompetanse innenfor seksualitetsundervisning kan ha utslag for opplevd trygghet, samt forståelse for, og kvalitet på tverrfaglig undervisning om temaene seksualitet, kjønn og identitet. I lys av tidligere forskning som Støle-Nilsen (2017), som tar for seg læreres erfaringer med seksualitetsundervisning, samt Goldschmidt-Gjerløw (2022) forskning om hva som regnes for å være kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer i skolen. Min forskning baserer seg kun på lærernes egne erfaringer og hvordan de resonerer over eget arbeid, ikke deres faktiske praksis, kan ikke denne forskningen konkludere med sikkerhet hvilken praksis lærerne faktisk utøver kring tematikken seksualitet, kjønn og identitet.

Forslag til videre forskning vil derfor være å undersøke lærernes forståelse av seksualitet, kjønn og identitets undervisning i skolen, sett opp mot observasjons studier over en periode for å utforske deres faktiske praksis, og om det finnes en sammenheng mellom forståelse av

og praktikk innenfor temaene. En kan også se på samarbeidet mellom skolehelsetjenesten, skoleledelse og lærere som helhet, og vurdere om denne er helhetlig eller ei.

Litteratur

Aasmundsen, J. S., (24.08.2022), *Voksne oppfordres til å snakke med barna om Andrew Tate; -Må tåle å stå i samtalen*, Aftenposten, Link: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/V9y8vJ/voksne-oppfordres-til-aa-snakke-med-barna-om-andrew-tate-maa-taale-aa-staa-i-samtalen>

Anker, T, og Lippe, V. D. M. (2015). Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22.juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2), s.85-96.

Barka, L. (2023, 22. Februar). Pirelli Benestad vil gå til sak mot staten: - Advokaten er aktivert. *TV2, God kveld Norge*. <https://www.tv2.no/underholdning/god-kveld-norge/pirelli-benestad-vil-ga-til-sak-mot-staten-advokaten-er-aktivert/15523467/>

Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). Barnets rettigheter I Norge – Norges femte og sjette rapport til FNs komite for barnets rettigheter – 2016. *Regjeringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/87e11af6044b4c45923d2830d2d6b144/barnekonvensjonen-norsk-versjon-uu.pdf>

Berg, K. (2018). Taus kunnskap eller kollektiv praksis ; relasjonelle perspektiver ved skolebasert kompetanseutvikling. *Bedre Skole*, 30(2), 81-87, <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202018.pdf>

Berger, P. L. og Luckmann, T. (1966), *The social construction of reality*, Boston University, Boston U.S.A.

Biesta, G.J.J. (2014) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of Identity*. London: Routledge.

Frøjd, E. K. (Programleder). (2022, 17. Juni). PRIDE og skolen: undervisning om kjønn og seksualitet. [Audio-podkast-episode]. I *Universitetsplassen*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/om/aktuelt/universitetsplassen/nyheter/2022/pride-og-skolen.html>

Furuset, I., og Everett, E. L. (2012). Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre. Oslo: Universitetsforlaget.

Gleiss, S. M. og Sæther, E. (2021). Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis. Oslo: Cappelen Damm.

Gressgård, R. og Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: mikroaggressjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37 (3), 23-33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
<https://tenk.faktisk.no/presentasjon/snakkebobler-om-andrew-tate>

Helsetilsynet. (2023, 02. Februar). Espen Esther Pirelli Benestad har mistet autorisasjonen til å praktisere som lege. I *Helsetilsynet.no*. Hentet fra: <https://www.helsetilsynet.no/presse/nyhetsarkiv/2023/esben-esther-pirelli-benestad-har-mistet-autorisasjonen-til-aa-praktisere-som-lege/>

Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS, Political Science & Politics*, 37(2), s. 257-261. <https://doi.org/10.1017/s1049096504004196>

Iversen, L. L. (2014) . Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling (1.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Kagge, G. (2023, 29. Januar.), Transperson skaper politiske problem i Storbritannia. I *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/verden/i/0Qorx0/transperson-skaper-politiske-problemer-i-storbritannia>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Langeveld, E., Tombra, F. og Skjerdigstad, A. (2022, 19. November) Kombinert stjerne vant med «skjegg» : -Irriterer oss noe jævlig. I *NRK Sport*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/sport/gyda-westvold-hansen-stiller-til-start-med- skjegg - -absurd->

[1.16186697?fbclid=IwAR2cMu9GpHTYjHkzsOGt4eTmMLFTnuCdz0GKiVkJXICQ0DSz-1WR69-rWQqo](https://doi.org/10.116186697?fbclid=IwAR2cMu9GpHTYjHkzsOGt4eTmMLFTnuCdz0GKiVkJXICQ0DSz-1WR69-rWQqo)

Larsen, A. (2012). En enklere metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Lov om endring av juridisk kjønn. (2016). Lov om endring av juridisk kjønn. (LOV-2016-06-17-46). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2016-06-17-46>

Ljunggren, C. og Ost, I. U. (2010). Skolors och Lareres kontroverhantering. I Skolverket (red.), *Skolor som politiska arenor: Medborgarkompetens och kontrovershantering: internationella studier* (s.18-43). Stockholm: Skolverket, Fritze distribution.

Opplæringsloven. (2002; 2020). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*(LOV-2022-06-17-68). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_11

Madsen, O. J., (2018), *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?*, Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2019:19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Oslo: Kulturdepartementet. Hnetet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658>

Reiss, E. (red), 2019, *iLove 2- seksuell helse*, Minotenk, Oslo

Røthing, Å., (2022), *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning; perspektiver på undervisning*, Cappelen Damm Akademisk, Oslo.

Røthing, Å., (2021). Perspektiver på kjønn i skolen. I Heldal, J. og Wittek, L. (red.), *Pedagogikk -en grunnbok* (s. 299-316). Cappelen Damm Akademisk.

Røthing, Å., (2019). Ubhagets pedagogikk. FLEKS (Oslo), 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309> Reisel, L., (2019, 14. november). Hva skal vi gjøre med unges likestillingsutfordringer? Hentet fra:

<https://www.samfunnsforskning.no/core/aktuelt/nyheter/hva-kan-vi-gjore-med-unges-likestillingsutfordring.html>

Stradling, R., (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review* 36(2), 121–129.

Stray, J. H. og Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole – En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 460-471.

Stubberud, E., Aarbakke, M.H., Svendsen, S.H.B, Johannesen, N. og Hammeren, G.R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisningen i skolen; En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «uke 6». Forlaget NORA. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2566652/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>

Thagaard, T. (1998). Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode. 1. utg. Fagbokforlaget.

Thorsen, D. E. (2023, 28. Mars) Woke. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 08. Mai 2023 fra

<https://snl.no/woke>

Tjora, A., (2020)., *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 3. utg. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Toft, A. (2019). Conflict and Entertainment. Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway. Doktorgradsavhandling. MF Vitenskapelig Høyskole.

Trysnes, I., og Skjølberg, K. H.-W. (2022)., Ekstreme ytringer i klasserommet. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen., K. G., og Jore. M. K., (red)., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s.52-67). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet, (2022, 07. September), Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet. I *udir.no*. Hentet 1. Februar 2023 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/kjonn-og-seksuell-orientering/#a173648>

Utdanningsdirektoratet, (2020a). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146>

Utdanningsdirektoratet, (2020b). Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01).
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

Utdanningsdirektoratet, (2017), Om overordnet del.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=sak01-01&lang=nno>

Utdanningsforbundet, (2012), *Lærerprofesjonens etiske plattform*,
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

Uthus, M. (RED), 2017, Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv, 1. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres erfaringer i forhold til undervisning om kjønn, seksualitet og identitet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer innfor undervisning om temaene kjønn, seksualitet og identitet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut av om læreres erfaringer i forhold til undervisning om kjønn, seksualitet og identitet i skolen. Dette er et forskningsprosjekt i anledning min masteroppgave, som er en avsluttende oppgave vedrørende min grad som lektor innen samfunn og religion. Informasjonen vil kun benyttes til dette formål. Jeg ønsker å finne ut av hvordan undervisningen innenfor temaene kjønn, seksualitet og identitet preges/farges av diskursen i samfunnet, uenighetsfellesskap og kompetansemål, overordnet del og det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn og veileder Claudia Lenz, er ansvarlig for prosjektet.

Jeg, og mitt prosjekt er også knyttet til DEMBRA, som er Demokratiske Beredskap Mot Rasisme og Antisemittisme. Dette er en organisasjon som jobber med å forske og utvikle gode undervisningsopplegg for utdanningsinstitusjoner om Rasisme, Antisemittisme, men også aktuell innfor tverrfagligtema (folkehelse og livsmestring) og (demokrati og medborgerskap).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort gjennom «portvakt» og «snøballmodellen».

1. Du jobber som lærer ved en praksisskole jeg ble tildelt gjennom min utdanningsinstitusjon.
2. Du jobber ved en skole som har tilknytning/kontakt med DEMBRA.
3. Du har kjennskap til og blitt tipset om å delta gjennom en annen informant i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil dette innebære at du deltar på et intervju på ca. 30-60 minutter. Intervjuet vil handle om dine erfaringer i forhold til undervisning om temaene kjønn, seksualitet og identitet i skolen. Du vil samtykke til at intervjuet blir registrert med lydopptak og/eller video dersom intervjuet blir gjort digitalt (zoom, skype, teams), og notater. Intervjuet vil foregå som en samtale mellom deg som informant, og meg som intervjuer gjennom semistrukturert intervjuguide.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Både skolen og deltakerne som er med i prosjektet vil bli anonymiserte. Det er kun student og evt. veileder ved behandlingsansvarlig institusjon som vil få tilgang til informasjonen. All informasjon vil bli lagret på kryptert enhet og vil være utilgjengelig for uvedkommende. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en

kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent med sensur, mai 2023. Alle data vil bli slettet fra server, eller makulert ved prosjektslutt. Datamaterialet vil bli lagret på forskriftsmessig måte, ved at løse papirer vil bli innelåst, og digitale filer blir kryptert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelige høyskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Kontaktperson for personvern: Seniorrådgiver Berit Widerøe Hillestad, på epost (personvern@mf.no) eller telefon 22590595.
- Masterstudent: [REDACTED]
- Veileder: Claudia Lenz på epost (claudia.lenz@mf.no) eller telefon 22590629.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Claudia Lenz
(Veileder/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres erfaringer i forhold til undervisning om kjønn, seksualitet og identitet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide

Intervjuguide for master

I forkant av intervjuet:

Med penn og papir ønsker jeg at informanten tegner/skriver, samt forklarer hva hen legger i seksualitetsundervisning i skolen. Hva innebærer det konkret og hvordan kan undervisningen foregå/løses.

Intervjuet/samtalen vil foregå rundt hva informanten har produsert.

Del 1.

Aktualiteter

1. Er det andre nyhetssaker du har brukt i undervisning innenfor tema?
2. Hva slags typer ressurser benytter du deg av i undervisning om tema?
3. Har du snakket med elevene dine om Andrew Tate?
4. Har du snakket med elevene om 25.juni terroren?

Diskurs i samfunnet

5. Hvordan opplever du den offentlige samtalen om kjønn, seksualitet og identitet, i hvilken grad preger den undervisningen?
6. Hvilken rolle tenker du skolen har med tanke på danning innenfor kjønn, seksualitet og identitet?
7. Tror du elevene er opptatt av tematikken? I såfall hvordan?
8. Hvis du underviser om dette tema, hva ønsker du at elevene skal sitte igjen med?

Del 2

Undervisning om seksualitet, kjønn og identitet.

9. Trives du med å undervise i temaer kjønn, seksualitet og identitet?
10. Er det situasjoner, både sosialt eller faglige der tematikk rundt «kjønn, seksualitet og identitet» kan være vanskelige?
11. Hva gjør du i slike situasjoner?
12. Hvordan arbeider du rundt meningsbrytinger? Konkrete eksempler?

Del 3.

Kompetansemål, overordnet del og tverrfaglig tema.

13.

Jeg vil nå høre hvordan du forholder deg til læreplanverket når du planlegger undervisning om kjønn, seksualitet og identitet

Benytter du Overordnet del aktiv når du planlegger undervisningen (hvis ja, hvordan?) utover kompetansemålet, benytter du læreplanen i KRLE i din undervisningsplanlegging
Ser du noen forskjeller mellom LK06 og LK20 når det kommer til disse temaene?

14. Hvordan synes du innføringen av tverrfaglige temaer fungerer i praksis mtp undervisning om SKI (seksualitet, identitet og kjønn)?
15. Har elevene fått et bedre og bredere tilbud for undervisning om SKI etter innføringen av tverrfaglige tema synes du?

8.3 Vedlegg 3, Godkjenning SIKT

27.04.2023, 11:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaringer i forhold til undervisning om kjønn, seksualitet og i...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
669351

Vurderingstype
Standard

Dato
21.02.2023

Prosjektittel

Læreres erfaringer i forhold til undervisning om kjønn, seksualitet og identitet.

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig

Claudia Lenz

Student

[REDACTED]

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endring av intervjuguide.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness

Lykke til videre med prosjektet!