



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE  
Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Ansvar og menneskelige ressurser, som hånd i hanske

En kvalitativ studie av et utvalg KRLE-læreres forståelser, erfaringer og  
refleksjoner i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen.

**Ingrid Samuelsen**

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

45 ECTS, Våren 2023

Antall ord: 28655



# Forord

Kjære leser,

Det er med stor glede å nå kunne presentere min masteroppgave på lektorprogrammet i KRLE/religion, etikk og samfunnsfag. Etter fem lærerike, gode, men også utfordrende år, avslutter jeg nå kapittelet *studentlivet*. Dette er en stor milepæl for meg og det er med ydmykhet at jeg vil takke alle som har bidratt til at jeg nå setter punktum.

Først og fremst vil jeg takke min kjære mamma, studietilværelsen kan være tøff til tider, og jeg hadde ikke klart meg uten din støtte, inspirasjon og ubetinget kjærighet.

Jeg vil også takke min forlovede, med ingen unntak står du ved min side og er min aller største støttespiller.

Min veileder, ditt engasjement har inspirert og motivert meg til å strekke meg videre. Tusen takk.

Til slutt vil jeg takke min gode venn, Therese. Takk for at du midt i en hektisk lærerhverdag tok deg tiden til å gi meg tilbakemeldinger og et nytt blick på oppgaven.

Til alle som har bidratt på ulike måter til min masteroppgave, vil jeg uttrykke min dypeste takknemlighet.

Med beste hilsener

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker problemstillingen «*Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere deres ansvar og handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn, og hvilke ressurser benytter de seg av i denne undervisningen?*» Oppgaven utforsker hva slags ansvar de har i undervisning om seksualitet og kjønn, hvilke utfordringer de møter på i denne tematikken og hva slags muligheter lærerne ser i undervisning om seksualitet og kjønn i KRLE-faget.

Det kvalitative studiet basere seg på intervjuer av fire KRLE-lærere som underviser i ungdomsskolen. Det er deres forståelser, erfaringer, refleksjoner og tanker som blir analysert og drøftet for å svare til problemstillingen.

Gjennom analyse og drøfting kommer det frem at lærerne har ulike ansvarsforståelser når det kommer til innholdet i undervisningen. Felles kommer det frem at læreren ser deres ansvar i å skape trygghet, lærerik undervisning, toleranse og danning. Hovedvekten i ansvarsforståelsen ligger i å beskytte elevenes velgående og selvverd.

I lærernes tanker om handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn kommer det frem at ubehag og ubehagelige meningsutbytter mellom elevene er en begrensning i handlingsrommet. Det kommer frem at lærerne ser det utfordrende å skulle ta vare på elevenes trygghet samtidig som en har ansvar for å skape god dialog og undervisning om tematikken. Det er denne balansegangen lærerne ser utfordrende, og som en begrensning i handlingsrommet.

Som en andre del av handlingsrommet kommer det frem at KRLE-faget kan bidra til gi elevene perspektiver slik at det kan bidra til mangfoldskompetanse og danning. Det kommer også fram at de ser mulighetene til å skape toleranse gjennom uenighetsfellesskapet.

Et siste funn er at lærerne i stor grad er opptatt av de menneskelige ressursene i undervisning om seksualitet og kjønn. Det kommer frem at gode samarbeid og kollegafellesskap er den avgjørende ressursen for god undervisning i tematikken.

Helhetlig viser oppgaven at lærerne ser på ansvar, handlingsrom og ressurser sammensatt. De påvirker hverandre og står i et avhengighetsforhold.



## Innholdsfortegnelse

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1.1      | Problemstilling .....   | 2         |
| 1.2      | Studiets forskningsspørsmål og avgrensning.....                                   | 2         |
| 1.3      | Studiets hensikt.....   | 3         |
| 1.4      | Studiets aktualitet .....   | 4         |
| 1.5      | Tidligere forskning .....   | 6         |
| 1.6      | Oppgavens disposisjon .....   | 7         |
| <b>2</b> | <b>Teori.....</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1      | Seksualitet og kjønn i skolen .....   | 8         |
| 2.1.1    | Seksualitet og kjønn i læreplanen .....   | 10        |
| 2.1.2    | Mangfoldskompetanse som et premiss for undervisning om seksualitet og kjønn ..... | 10        |
| 2.1.3    | Seksualitet og kjønn, et kontroversielt tema i skolen? .....                      | 11        |
| 2.2      | Lærernes og skolens ansvar .....  | 13        |
| 2.3      | Handlingsrommet – utfordringer og muligheter .....                                | 14        |
| 2.3.1    | Klasserommet som et uenighetsfellesskap .....                                     | 15        |
| 2.3.2    | Læreren som selvstendig aktør .....   | 16        |
| 2.3.3    | Hva er rett og god profesjonsutøvelse?.....                                       | 17        |
| 2.3.4    | Utdanningspolitikkenes rolle i skolen.....  | 18        |
| 2.4      | Den normkritiske pedagogikkens rolle i undervisning .....                         | 19        |
| 2.4.1    | Ubegag som inngang til normkritisk pedagogikk .....                               | 20        |
| 2.4.2    | Frigjøring som inngang til normkritisk pedagogikk .....                           | 21        |
| 2.5      | Didaktiske forutsetninger.....  | 22        |
| 2.6      | Relasjonens viktighet i klasserommet.....   | 24        |
| <b>3</b> | <b>Metode .....</b>   | <b>26</b> |
| 3.1      | Forskningsdesignet .....  | 26        |
| 3.2      | Kvalitativt intervju som datainnsamling.....                                      | 27        |
| 3.2.1    | Intervjuguide.....  | 28        |
| 3.2.2    | Lydopptak av intervjuene .....  | 28        |
| 3.3      | Utvalg .....  | 29        |
| 3.4      | Gjennomføring av intervju og samtykke .....                                       | 31        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 3.5      | Analysestrategi .....  | 32        |
| 3.6      | Forskningsetikk .....  | 35        |
| 3.6.1    | Forskningsetiske refleksjoner <i>utenfor</i> analyseprosessen.....                           | 35        |
| 3.6.2    | Forskningsetiske refleksjoner <i>i</i> analyseprosessen .....                                | 36        |
| 3.6.3    | Forskningsetiske refleksjoner om ens posisjonaltet .....                                     | 37        |
| 3.7      | Forskningsskvalitet .....  | 38        |
| 3.7.1    | Reliabilitet.....  | 38        |
| 3.7.2    | Validitet .....  | 39        |
| 3.8      | Oppsummering .....   | 40        |
| <b>4</b> | <b>Analyse .....</b>   | <b>41</b> |
| 4.1      | Lærernes ansvarsforståelse .....   | 41        |
| 4.1.1    | «Det viktigste ansvaret jeg har er at folk ikke går ut av timen med en dårlig følelse» ..... | 42        |
| 4.1.2    | Spenning i forståelsen av hvor ansvaret ligger .....   | 44        |
| 4.2      | Lærernes tanker om utfordringer .....  | 47        |
| 4.2.1    | «Hvis ikke tryggheten opprettholdes kan det gjøre mye skade for senere undervisning» .....   | 47        |
| 4.2.2    | Når situasjoner blir ubehagelig .....  | 51        |
| 4.3      | Læreres tanker om KRLE-fagets muligheter.....  | 53        |
| 4.3.1    | KRLE-fagets mange personlige aspekter.....   | 53        |
| 4.3.2    | Mulighetene til å skape toleranse i et uenighetsfelleskap .....                              | 56        |
| 4.3.3    | Hva betyr det å være en god medborger? Tolerant? .....                                       | 57        |
| 4.4      | Læreres tanker om ressurser .....  | 58        |
| 4.4.1    | Ansvar og menneskelige ressurser; som hånd i hanske .....                                    | 59        |
| 4.4.2    | Lærerbøker som fort blir irrelevante .....   | 63        |
| 4.5      | Oppsummering .....   | 66        |
| <b>5</b> | <b>Drøfting .....</b>  | <b>67</b> |
| 5.1      | Hvordan forstår lærerne ansvaret i undervisningen? .....                                     | 67        |
| 5.2      | Handlingsrommet, mulighetene og utfordringene .....  | 70        |
| 5.2.1    | Ubehaget som ressurs?.....   | 71        |
| 5.2.2    | KRLE-fagets muligheter .....   | 72        |
| 5.2.3    | Utøvelse i handlingsrommet .....   | 74        |

|          |                                 |           |
|----------|---------------------------------|-----------|
| 5.3      | Ressursene .....                | 74        |
| <b>6</b> | <b>Avsluttende tanker .....</b> | <b>76</b> |
| 6.1.1    | Hovedfunn .....                 | 76        |
| <b>7</b> | <b>Litteratur.....</b>          | <b>79</b> |
| <b>8</b> | <b>Vedlegg .....</b>            | <b>82</b> |
| 8.1      | Informasjonsskriv .....         | 82        |
| 8.2      | Intervjuguide.....              | 87        |
| 8.3      | SIKT-Godkjenning .....          | 89        |
| 8.4      | .....                           | 89        |

# 1 Innledning

På en varm vårdag i 2022 sto jeg som vikarlærer utenfor klasseromsdøra til 9C, på vei inn for å ha dobbeltøkt i naturfag. På e-post hadde jeg fått tilsendt et undervisningsopplegg med caser og problemstillinger knyttet til grensesetting. Jeg kjente ikke elevene og de kjente ikke meg. Etter 90 minutter var jeg både svett på ryggen og i panna. Ikke fordi timen gikk dårlig, tvert imot, med aktive og engasjerte elever gikk det bra. Men fordi det var en tankevekker. En tankevekker i den forstand at dette var en tematikk jeg hadde alt for lite kunnskap om. Nå skal ikke jeg undervise i naturfag i nærmeste fremtid, men som fremtidig KRLE- og samfunnsfaglærer ønsker jeg å tilegne meg mer kunnskap om å undervise om seksualitet og kjønn i skolen. Både for min utvikling som lærer, men også for å sørge for at jeg er godt forberedt til å gi mine fremtidige elever god og kunnskapsrik undervisning om seksualitet og kjønn.

Læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk (LK20) understreker at undervisning om seksualitet og kjønn skal være inkluderende og respektere ulike livssyn og kulturer. Skolen har et ansvar og skal bidra til at elevene får en bevissthet til egne holdninger, i tillegg til at de skal utvikle god dømmekraft og aksept for andre mennesker. Undervisning om seksualitet og kjønn skal være inkluderende, og Kapittel 9 A i opplæringsloven står sterkt i undervisning om seksualitet og kjønn der *«alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring»* (Opplæringsloven, 2017, § 9 A-2). Gjennom undervisning om seksualitet og kjønn lærer elevene om kjønn, identitet, relasjoner, samt respekt, samtykke og grensesetting, som kan bidra til bedre helse og gode skolemiljø med trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med kunnskapsløftet (2020) i bakhånd gjør jeg i denne masteroppgaver et dybdykk i erfarne læreres tanker og erfaringer om å undervise om seksualitet og kjønn i skolen. Gjennom intervju av fire utvalgte lærere, drøfter og analyserer jeg rundt problemstillingen i lys av didaktiske og pedagogiske perspektiver.



## **1.1 Problemstilling**

Gjennom intervjuer av et utvalg lærere ønsker jeg å få frem KRLE-lærernes tanker omkring hva slags ansvar de opplever at de har i undervisning om seksualitet og kjønn, og hvilke utfordringer de møter på knyttet til denne tematikken. Jeg er også interessert i hva slags muligheter de ser i KRLE faget og hvilke ressurser de benytter seg av i undervisningen. Når jeg bruker begrepet handlingsrom, refererer jeg til de mulighetene og utfordringene lærerne oppfatter at de har i situasjonen. Et handlingsrom er nemlig de forhold eller omstendigheter som gir «mulighet for å gjøre det man har tenkt å gjøre eller som det er meningen at man skal gjøre» (Norsk Akademi Ordbok, u.å.)

Overordnet og i sin helhet ønsker jeg å utforske problemstillingen;

*«Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere deres ansvar og handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn, og hvilke ressurser benytter de seg av i denne undervisningen?»*

## **1.2 Studiets forskningsspørsmål og avgrensning**

Som nevnt tidligere er det lærerens tanker og forståelser som er det primære fokuset i denne oppgaven. Problemstillingen kan virke todelt med ansvar og handlingsrom på den ene siden, og hva slags ressurser lærerne tar i bruk på den andre siden. Bruk av ressurser er likevel viktig for å tilegne seg en dypere innsikt i hva slags utfordringer og muligheter lærerne møter i sin undervisningspraksis. Det skal sies at det er i den første delen av problemstillingen som rammeverket veier tyngst. Det er likevel viktig å understreke at jeg ser på alle elementene som en helhet; noe som henger sammen og flettes sammen i både teoretiske perspektiver, analyse og drøfting. Gjennom erfarne læreres tanker og forståelser fikk jeg et innblikk i å undervise om tematikken, og utforske og drøfte følgende forskningsspørsmål:

*1. Hvilke ansvarsforståelser har et utvalg lærere i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen?*

I dette forskningsspørsmålet søker jeg etter en forståelse av læreres tanker om deres ansvar i undervisningen om seksualitet og kjønn. Det settes søkelys på læreres forståelse av deres ansvar i denne undervisningen der relasjoner og kunnskap er i fokus.

*2.Hvilke utfordringer møter et utvalg lærere knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i skolen?*

I dette forskningsspørsmålet søker jeg etter lærernes perspektiver på hvilke utfordringer som de møter på, eller tenker er problematiske i undervisning om seksualitet og kjønn. Særlig knyttet til identitet. Det settes søkelys på trygghet, identitet og mangfold.

*4.Hvilke ressurser benytter et utvalg lærere seg av i denne undervisningen?*

Lærere er alltid avhengig av gode ressurser når en skal planlegge og gjennomføre undervisning. Med ressurser menes ikke bare lærebøker og andre læremidler, men også samarbeid og kollegafelleskap. I dette forskningsspørsmålet er jeg opptatt av å finne ut hvilke ressurser lærerne benytter seg av, og hvilken måte de bruker disse ressursene på. Særlig samarbeid og kollegafellskap.

*3. Hvordan beskriver et utvalg lærere KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn?*

I dette forskningsspørsmålet utforsker jeg hvordan lærerne ser KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. KRLE-faget er av relevans i denne tematikken der både overordnet del, fagets kjerne elementer og kompetansemål nevner seksualitet og kjønn.

De fire forskningsspørsmålene vil være i fokus i analysen, og bli svart på i den. Deretter drøfter jeg problemstillingen i sin helhet i drøftingskapittelet til slutt.

### **1.3 Studiets hensikt**

Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i et utvalg KRLE-læreres forståelse, tanker og erfaringer i undervisning om seksualitet og kjønn gjennom kvalitative intervjuer av fire KRLE-lærere. Studien søker altså ikke å finne en fasit eller «feil» i deres metodikk og refleksjoner, men heller å se og lære av lærerne gjennom deres refleksjoner om ansvar, handlingsrom og ressurser i undervisning om seksualitet og kjønn. I disse refleksjoner håper jeg å kunne vise til nyanser og drøfte de i lys av teoretiske og didaktiske perspektiver.

Ansvar i undervisningen blir sett gjennom formuleringer i skolens overordnede del, opplæringsloven og den fagspesifikke lærerplanen. Disse formuleringene gjenspeiler skolens



Det er tydelig at det er et stort forbedringspotensial i undervisningen om seksualitet i skolen dag, og gjennom tallene ser en at elevene ønsker og trenger mer kunnskap og undervisning om tematikken.

I den andre delen av rapporten kommer det frem at 69 prosent av lærerne var ganske interesserte i seksualitetsundervisningen, og at undervisningen ofte ble kombinert med fagene naturfag, norsk, KRLE og samfunnsfag, særlig naturfag (Sex og Samfunn, 2022). I rapporten kom det også frem at 55 prosent av lærerne samarbeider med eksterne ressurser som helsesykepleier. Et av lærernes forslag til forbedring av seksualitetsundervisning er å bruke helsesykepleiere og andre ressurser mye mer. Dette er også elevene enig i. 3 av 4 elever ønsker nemlig at helsesykepleiere eller andre eksterne ressurser tar ansvaret for seksualundervisningen (Sex og Samfunn, 2022). Selv om 69 prosent av lærerne var interesserte i seksualitetsundervisningen mente bare 12 prosent at de fikk kunnskap om tematikken i utdanning sin og det var et stort ønske om mer kunnskap og kompetanse (Sex og Samfunn, 2022). Sex og samfunn presisere at rapporten viser til et ønske og behov hos de unge. I lys av rapporten mener de at norsk skole må ha undervisning som går mer i dybden og at seksualitetsundervisning skal gis være standardisert (Sex og Samfunn, 2022). De påpeker også at lærere og andre fagpersoner som jobber i skolen må få høyere kompetanse i tematikken (Sex og Samfunn, 2022).

Rapporten viser til relevansen og aktualiteten i å utforske undervisning om seksualitet og kjønn i skolen. I rapporten ser en at det er et kunnskapsbehov hos både lærere og elever. Som nevnt innledningsvis satt jeg selv med følelsen av å ha for lite kunnskap om tematikken. Jeg håper derfor at arbeidet med denne masteroppgaven vil gi meg kunnskap og erfaringer jeg kan ta med meg inn i yrkeslivet og dele i fremtidige profesjonsfellesskap.

Som en følge av denne rapporten, kom det et representantforslag om seksualitetsundervisning i skolen fra Stortinget. Her ble Regjeringen bedt om å utarbeide mål om et nasjonalt kompetanseløft for seksualitetsundervisning i skolen. Det ble også bedt om at Regjeringen skulle gå i dialog med utdanningsintuisjonene for å få seksualitetsundervisningen innlemmet i utdanningsløp i profesjoner som jobber tett på barn og unge (Representantforslag 91 S, 2022-2023). Dette for å stryke den helhetlige seksualundervisningen i norsk skole. Forslaget var oppe i høring i 21. mars 2023, men ble ikke vedtatt (Innst. 222 S, 2022-2023).

Selv om representantforslaget ikke ble vedtatt, viser det til en aktualisering av tematikken både i den politiske arena og gjennom Sex og samfunn sin rapport om seksualundervisning i norsk skole. I den politiske arena der politikerne setter tematikken på dagsorden, og i rapportens legitime ønsker og behov.

### ***1.5 Tidligere forskning***

Den tidligere forskningen gjenspeiler seg i oppgavens aktualitet og i teorikapittelet. Som en del av aktualiseringene redegjorde jeg for Sex og Samfunns (2022) kartlegging av seksualitetsundervisningen i norsk skole. I Teorikapittelet vil jeg redegjøre for Støle-Nilsens (2017) teori om begrepet helhetlig seksualitetsundervisning.

Goldschmidt-Gjerløw (2022) påpeker at den tidligere forskningen på seksualitet og kjønn i skolen, i størst grad har sett på læreres praksis i grunnskolen, og det er lite forskning knyttet til tematikken på videregående skole (s.170). Gjennom utvalg av tidligere forskning og litteratur ser en at det særlig er i det siste tiåret forskning om tematikken har utsprunget. Forskning på området er i stor grad orientert rundt behovet for undervisning som utfordrer heteronormative oppfatninger (Goldschmidt-Gjerløw, m.fl., 2022). Særlig har også den tidligere forskningen fokusert på ulike tilnærminger til undervisningen (Støle-Nilsen, 2022) og styrkingen av den (Stubberud, m.fl., 2017). I det vil jeg derfor trekke frem Stubberuds, m.fl. (2017) rapport om styring av seksualitetsundervisning i skolen (KUN-rapport, 2017 : 2).

I rapporten tar de utgangspunkt i dybdeintervjuer av 26 lærere, rektorer og helsesykepleiere. Rapporten kartlegger hvordan informantene bruker «Uke 6», hvordan de vurderer deres egen kompetanse, og hva de opplever som mangelfullt i seksualitetsundervisningen (Stubberud, m.fl. 2017, s.6). I rapporten kommer det frem at informantene ser viktigheten av tematikken, men sier at den i liten grad blir prioritert av skoleledere og skoleeiere. I kombinasjon med travle dager og få ressurser blir seksualundervisningen «skadelidende når den kombineres med tradisjonelle disiplinaglige forståelser av skolefagene, og oppfatningen av at noen fag er viktigere enn andre» (Stubberud, m.fl. 2017, s.6). Det gjøres i liten grad koblinger mellom seksualitetsundervisning, antimobbearbeid og psykososialt læringsmiljø, noe Stubberud, m.fl. (2017, s. 6) mener at burde bli en prioritering som inngår i skolens utviklingsarbeid.

Når det kommer til bruken av «Uke 6» i undervisningen kom det frem i rapporten at de fleste var fornøyde. Men det kom også frem at noen opplever at materialet blir for stort og

uhåndterlig. Noen brukte ikke «Uke 6» i undervisningen i det hele tatt. Stubberud, m.fl. (2017) anbefaler en målrettet komentanseheving og et informasjonsarbeid for å skape deltakelse for læring og kompetanseheving. Både for lærere og lærerstudenter (s.6).

Rapporten tar også utgangspunkt i Støle-Nilsens (2017) inndeling av forskjellige tilnærminger til seksualitetsundervisningen. Disse tilnærmingene utgjør Støle-Nilsens teori om en helhetlig seksualitetsundervisning og vil bli redegjort for senere i teorikapittelet. I Stubberuds m.fl. (2017) tolkning av informantenes tilnærming viser det seg at helsetilnærmingen og mangfoldstilnærmingen var dominerende i lærerens forståelse av undervisningen.

Slik jeg forstår det etterlyste Stubberud, m.fl. (2017) i rapporten som helhet, en økt kompetanse blant lærere i tematikken (s.7). Dette gjenspeiles også i lærerens ønske om en grunnkompetanse gjennom lærerutdanningen, og muligheten for kompetanseheving i profesjonen. I det ønsker de også kompetansen skal være forankret hos skoleledelsen og skoleeier (Stubberud, m.fl., 2017, s.7).

Slik jeg forstår Sex og Samfunns rapport (2022), som jeg redegjorde for i aktualiseringsdelen, og Stubberud, m.fl. (2017) sin rapport, er det en fellesnevner at lærere ønsker en kompetanseheving både i utdanningsfeltet og i profesjonen. Det er tydelig at skolen som en helhet, både med lærere, skoleledere og andre ansatte har et ønske om å forankre seksualitetsundervisningen i skolen. Dette gjenspeiler også min posisjonaltet i masteroppgaven der jeg har utgangspunkt i et ønske om å tilegne meg kunnskap om å undervise om tematikken. Dette redegjør og reflekterer jeg mer omkring i metodekapittelet.

## **1.6 Oppgavens disposisjon**

I *kapittel 2* vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Der vil jeg gjøre rede for de formuleringene som ligger til grunn for ansvaret gjennom overordnet del av læreplanverket og fagspesifikke mål. Deretter gjør jeg rede for de pedagogikkene og didaktikkene som operasjonaliseres. I *kapittel 3* vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt gjennom prosessen, og begrunne og reflektere over disse. I *kapittel 4* presenterer jeg det analyserte datamaterialet som er grunnlaget for denne masteroppgaven. I *kapittel 5* drøfter jeg analysen i lys av det teoretiske grunnlaget. Avsluttende vil jeg i *kapittel 6* kort sammenfatte drøftingen og gi avsluttende refleksjoner.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket jeg bruker for å belyse empirien og problemstillingen. Først og fremst vil jeg redegjøre for seksualitet og kjønn i skolen og i læreplanen. Deretter vil jeg vise til ansvar gjennom formuleringene i overordnet del av læreplanverket. Til slutt vil jeg vise til teoretiske perspektiver som omhandler pedagogikk og didaktikk. Det teoretiske rammeverket er nyttig for å kunne drøfte problemstillingen i lys av KRLE-lærernes forståelse, tanker og erfaringer omkring undervisning om seksualitet og kjønn i kapittel 5.

### 2.1 Seksualitet og kjønn i skolen

For å forstå hva undervisning om seksualitet og kjønn i skolen innebærer, bruker jeg Marianne Støle-Nilsens perspektiver på ulike tilnærminger til, og definisjonen av seksualitetsundervisning i boken *Helhetlig seksualundervisning i skolen*.

Støle-Nilsen (2022) introduserer og gjør rede for begrepet helhetlig seksualundervisning i boken *helhetlig seksualundervisning*. Begrepet helhetlig seksualundervisning blir begrunnet som undervisning som favner alle aspekter knyttet til seksualitet, kjønn og kropp, som barn og unge trenger for å kunne leve gode og selvstendige liv der de tar gode valg i møte med andre og seg selv (Støle-Nilsen, 2022s.18). Det argumenteres for at seksualitetsundervisningen i norsk skole har vært preget av å legge vekt på enkelte sider ved seksualitet og reproduksjon, og i det trengs det et begrep som rommer mer (Støle-Nilsen, 2022, s.18). Begrepet helhetlig seksualundervisning er derfor brukt for å skape et bredere perspektiv av personlig og seksuell utvikling som skal bidra til å støtte og stryke unges liv (Støle-Nilsen, 2022, s.19).

I Støle-Nilsens (2017) masteroppgave om seksualitetsundervisning; *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomskolen*, kartla hun eksisterende forskning og litteratur på feltet og utarbeidet fire kategorier for tilnærming til seksualitetsundervisningen. Disse fire kategoriene er: *helsetilnærming, kriminalitetstilnærming, kjønn- og mangfoldstilnærming og danningstilnærming* (Støle-Nilsen, 2022, s. 19-20).

Når man gjennomfører seksualundervisning med en *helsetilnærming* fokuserer man i all hovedsak på å fremme god helse og seksuell atferd slik at man kan styrke folkehelsen og forebygge atferd som kan lede til uhelse. Fukset er her orientert rundt seksuelt overførbare

sykdommer, svangerskap, fødsel og prevensjon. Støle-Nilsen (2022) påpeker at denne tilnærmingen har dominert i norsk skole, ettersom seksualundervisningen har vært begrenset til den naturvitenskapelige fagdisiplinen, og i norsk skole - naturfaget (Støle-Nilsen, 2022, s.19).

Seksualundervisning med en *kriminalitetstilnærming* har som mål å informere om, og forebygger, ulovlige seksuelle handlinger og krenkelser. I denne tilnærmingen trekker hun ut samfunnsfag som hovedsakelig kunnskapskilde (Støle-Nilsen, 2022, s.19).

*Kjønn- og mangfoldstilnærmingen* er preget av likestilling og inkludering der kunnskap om kjønns- og seksualitetsmangfold står i fokus. I denne undervisningen trekker hun frem normkritisk tilnærming til undervisningen der den skal være med hensyn til identitet, kjønn, kultur og seksualitet. I dagens læreplan finner en denne tilnærmingen i naturfag, men mest i samfunnsfag og KRLE (Støle-Nilsen, 2022, s.20).

Seksualundervisning med en *danningstilnærming* har som formål å danne barn og unge til å ta gode valg i møte med andre og seg selv. I denne tilnærmingen finner en også de tre andre tilnærmingene der formålet er å gi bredderik kunnskap om alt som har med seksualitet og kjønn som en del av dannelsesprosessen å gjøre (Støle-Nilsen, 2022, s.20). Det er i den siste tilnærmingen Støle-Nilsen (2022) ser den helhetlige seksualundervisningen (s.20). I dette argumenterer hun for at seksualitetsundervisning skal være helhetlig seksualitetsundervisning og ses på som allmennkunnskap og en del av danningen som er skolens mandat og samfunnsoppdrag (Støle-Nilsen, 2022, s.20). Hun understreker at det ikke er noe galt i de andre tilnærmingene, men de må undervises på en måte som viser sammenheng mellom dem, slik at summen blir helhetlig (s.20).

Støle-Nilsens (2022) teori om de ulike tilnærmingene til seksualitetsundervisningen gir et overblikk over de ulike tilnærmingene en kan bruke når en skal undervise om kjønn og seksualitet i skolen. Slik jeg forstår det, ønsker Støle-Nilsen (2022) en implementering i skolen der en ser på seksualitetsundervisning som helhetlig, altså en *helhetlig seksualundervisning*.



### **2.1.1 Seksualitet og kjønn i læreplanen**

Åse Røthing (2021) beskriver og diskuterer i sitt kapittel «Perspektiver på kjønn i skolen» i boken *Pedagogikk – en grunnbok* av Janicke Heldal og Line Wittek (red.) hvordan kjønn behandles i lærerplanen LK20 (s. 300). Hun påpeker at lærerplanen legger føringer for hva det skal undervises om, hvordan det skal undervises om, og hvilket ansvar som ligger i undervisningen (Røthing, 2021, s. 299). Historisk har lærerplanene alltid gjenspeilet samtidens endringer og vært preget av ulike brytninger i samfunnet (Røthing, 2021, s. 300). I 1939 var læreplanen preget av et konservativt syn på kjønnsforskjeller, mens den i 1960 var orientert omkring en likhets- og forskjellstenkning i perspektivet på kjønnsroller. I 1974 var læreplanen preget av kjønnslikestilling, og i 1997 ble fokuset på prevensjon innledet. I tillegg ble det for første gang nevnt hetero- og homoseksualitet i læreplanen (Røthing, 2021, s. 300). I LK20 er kjønn i KRLE-faget omtalt i fagets kjerneelementer, i de tverrfaglige temaene og i ett kompetansemål (Røthing, 2021, s. 300). Røthing påpeker at målene som omhandler tematikken i KRLE ikke knyttes eksplisitt til etiske refleksjoner i skolens undervisning, men som kunnskap elevene skal ha for å kunne utvikle mangfoldskompetanse (Røthing, 2021, s. 306).

### **2.1.2 Mangfoldskompetanse som et premiss for undervisning om seksualitet og kjønn**

I boken *mangfoldskompetanse og kritisk tenkning* av Åse Røthing (2020) legger hun premisset om å forstå mangfoldsbegrepet for å forstå seksualitet og kjønn i skolen (s.10). Hun påpeker hun at begrepet ikke i seg selv er presist, men at det er viktig for å forstå komplekse fenomener og sammenhenger i samfunnet, blant mennesker. Mangfoldbegrepet påpeker hun rommer faktorer som sosial klasse, kjønn og etnisitet og hvordan disse faktorene virker sammen (Røthing, 2020, s.10).

Røthing (2020) påpeker at ved å tilegne seg mangfoldskompetanse kan en i samfunnet forstå komplekse fenomener og utfordringer bedre, og se sammenhengen i hvordan de ulike forholdene henger sammen (s.10). Hun påpeker at kjønn og mangfold ikke henger sammen med spørsmålet om hvor mange kjønn som eksisterer, men at det derimot henger sammen med hvordan mennesker tar sin plass i verden og former seg på tvers av situasjoner, kontekster og kjønnete forhold (Røthing, 2020, s.11). Hun mener at vi må se etter mangfold for å synliggjøre det og skape aksept og rom for ulikheter (Røthing, 2020, s.11). I tillegg

understreker hun at skolen skal være et trygt sted for alle. Det handler ikke bare om å akseptere mangfold, men også om å aktivt bidra til å skape økt mangfold. Hun understreker at det krevers at skolen og lærerne har bevisste forhold til kjønns mangfold (Røthing, 2020, s.71).

Slik jeg forstår Røthing (2020) legger hun mangfoldskompetanse som et premiss for å undervise om seksualitet og kjønn i skolen. Dette fordi det handler om hvordan en forstår seg selv og menneskene rundt oss. Gjennom mangfoldskompetanse kan vi skape aksept og rom for ulikheter.

### **2.1.3 Seksualitet og kjønn, et kontroversielt tema i skolen?**

Goldschmidt- Gjerløw, mfl. (2022) bruker i boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* begrepene som «en samlebetegnelse på tema og problemstillinger som preges av høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet, og berører lærerne og elevenes liv og identitet på ulike måter» (s.14). Spørsmålet om noe er kontroversielt er komplekst og noe som lærere må forholde seg til i prosessjonene. Goldschmidt-Gjerløw, m.fl (2022) trekker frem en undersøkelse fra *Utdanningsnytt* (2020) der lærere trakk frem religion, seksualitet og rasisme som temaer de ofte unngikk i redsel for at det kunne være støtende for enkeltelever (s.14). I det viser de til aktualiseringene i å utforske hva premissene for kontroversielle temaer er, og hva det vil si at noe er kontroversielt.

I spørsmålet om hva et kontroversielt tema i er, refererer Goldschmidt-Gjerløw, mfl. (2022) til de svenske forskerne Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar og Tomas Engelunds beskrivelse av det (Ljunggren, mfl., 2015, i Goldschmidt-Gjerløw, mfl., 2022, s.14). I deres beskrivelse ser en på kontroversielle temaer i undervisning som tematikk med stor samfunnsmessig relevans og som vekker sterke følelser blant lærere og elever (s.14). Slik jeg forstår denne beskrivelsen kan et kontroversielt tema både gjelde fra lærerens perspektiv, fra elevenes perseptiv, eller begge. Det er følelsen av det kontroversielle som styrer.

I beskrivelsen trekkes også inn de politiske aspektene der en ser sammenheng mellom det politiske og det emosjonelle (Goldschmidt-Gjerløw, m.fl., 2022, s.13). Dette blir argumentert for gjennom Mouffes (1999) perspektiv der følelser blir sett på en som del av demokratisk deltakelse og danning (Mouffe, 1999, i Goldschmidt-Gjerløw, mfl. 2022, s.13). Slik jeg forstår denne koblingen i spørsmålet om hva et kontroversielt tema er, ligger relevansen av de

samfunnsaktuelle spenningene. I de kan det ligge konflikter eller politisk uenighet som kan skape kontroverser. I dette vekkes følelser som inngår i rollen som en demokratisk deltaker.

Goldschmidt-Gjerløw, mfl. (2022) mener at kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema er en del av elevenes og lærerens politiske verden (s.13). I dette må læreren balansere det å skape rom for et mangfold av meninger og ivareta elevenes menneskeverd og opplevelse av anerkjennelse (s.13). De påpeker at når kontroversielle og emosjonelle tema angår og berører elever og læreres identitet, menneskeverd og liv, vil dermed undervisningen også få en sensitiv karakter (s.14). I dette trekker de frem Dianne Gereluks (2021) beskrivelse av det som karakteriserer sensitive tema. Dianne Gereluk (2021) sier at det som karakteriserer sensitive temaer er følelser av ubehag, fornærmelse og sinne (Gereluk, 2021, i Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s.14). Slik jeg forstår det vil Goldschmidt-Gjerløw, m.fl. (2022) frem til at kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer er noe en som lærer må forholde seg til og skape balanse i for elevene.

Goldschmidt-Gjerløw, m.fl (2022) påpeker viktigheten med kompetanse for lærere i å undervise og snakke om kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema der den er forankret i skolens oppdrag gjennom samfunnsmandatet (s.15). Å ha evne til å skape rom for samtale om, og håndtere eventuelle konflikter, bidrar til å gi elevene en opplevelse av tilhørighet, anerkjennelse og trygghet i skolehverdagen (Goldschmidt-Gjerløw, m.fl., 2022, s.15). I den manglede kunnskapen om temaene, påpeker de at lærerens ønske om å unngå ubehag ofte blir trukket frem, der lærere beskytter elevene som en måte å vise omsorg (s.15). I spørsmålet om det skal undervises om kontroversielle temaer, argumentere de for at lærerne skal skape rom for kritisk tenkning rundt tematikk som trakassering, rasisme, diskriminering og andre former for undertrykkelse (Goldschmidt-Gjerløw, mfl. 2022, s.18). Denne undervisningen påpeker de at må være forankret i demokratiske verdier og i menneskerettigheter (s.18).

Støle-Nilsen (2022) stiller spørsmålet om seksualitetsundervisning er kontroversielt i boken *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen – En innføring for lærerstudenter* (s.26). Støle-Nilsen (2022) påpeker at det ikke er kontroversielt at lærere skal gi seksualitetsundervisning i norsk skole (s.26). I dette argumentere hun for at hva som oppleves som kontroversielt, varierer i tid og rom (Støle-Nilsen, 2022, s.26). Hun argumenterer for at undervisning om seksualitet i norsk skole ikke er kontroversielt i seg selv, da det ikke er vanskelig for hver enkelt lærer å

forsone seg med å skulle ha undervisning om tematikken (s.26). I dette legger hun støtte av tverrpolitisk enighet og lovverk for skolen og samfunnet som en helhet, som argument (s.26). Derimot trekker hun heller inn at hvilke spørsmål og temaer som kan oppleves kontroversielle for elever og lærere i undervisningssituasjonene, er mer relevant (s.26).

Støle-Nilsen (2022) påpeker at moralske og politiske aspekter som er knyttet til seksuelle normer, praksiser og identitet, kulturelle normer og seksuelt mangfold og ulikheter, typisk har vært behandlet i samfunnsfag og KRLE (s.27). I dette har seksuell-helse-pensum blitt atskilt fra kulturelle og politiske aspekter ved seksualitet (s.27). Dermed får seksuell helse status som vitenskap og fakta, mens spørsmål knyttet til seksuelle normer kultur, identitet og religion blir sett på som tematikk som kan diskuteres (Røthing, 2009 i Støle-Nilsen, 2022, s.27). I det får en et skille mellom kunnskap og informasjon som objektiv og subjektiv der elever kan oppleve at deres erfaringer og identitet er noe som kan diskuteres som hvilket som helst tema (s.27).

## ***2.2 Lærernes og skolens ansvar***

Formuleringer i overordnet del og lærerplanene gjenspeiler skolens mandat og lærers ansvar. I disse formuleringene gjenspeiles det at skolen har et demokratisk, men også solidarisk ansvar. I ansvar ligger dannelse gjennom utdanning. Det er presisert i overordnet del at «et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfold fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom overordnet del av læreplanverket blir det spesifisert hva det forventes fra lærere, skoleledere og andre ansatte i skolesektoren. Det legges frem at «lærere er rollemodeller som skal skape trygghet og gi veiledning gjennom elevers opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir også spesifisert at det kreves omsorg for elevene for å skape et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette ligger det et ansvar, både i å skape trygghet, men også å bidra til at elevene utvikler seg både i danning og utdanning. Lærere har en viktig rolle og et stort ansvar. Gjennom å skape trygge og gode læringsmiljø for elevene skal en anerkjenne mangfoldet som en ressurs og skolen skal legge til rette for at alle elevene er, og føler seg, inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I verdier som menneskeverd, likeverd, likestilling, demokrati og medvirkning har lærere et ansvar i å sørge for at elevene får tilstrekkelig danning og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom *menneskeverd* skal skolen sørge for at verdiene skal støtte og være grunnlaget for opplæringen. Gjennom *likeverd og likestilling* skal skolen formidle kunnskap som opprettholder gode holdninger og verdier der alle mennesker skal behandles med likeverd. Gjennom *demokrati og medvirkning* skal skolen sørge for at elevene opprettholder og respektere grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse og tros- og ytringsfrihet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Disse formuleringene gjenspeiler at skolen både har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og at disse skal være gjensidige og henge sammen. Det er gjennom disse formuleringene det tydeliggjøres hva ansvaret til lærere, skoleleder og andre ansatte er. Med dette har også skolen og lærere et ansvar for å skape god profesjonsfelleskap for å praktisere, videreutvikle og reflektere over disse felles verdiene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som lærer er en pliktet til å bygge og praktisere disse verdier og prinsipper som en del av samfunnsmandatet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I Utdanningsdirektoratets (2022) støtteressurs for undervisning om kjønn og seksualitet i skolen påpekes det at undervisning om kjønn og seksualitet kan bidra til at elevene lærer å regulere følelser i møte med andre, skape inkluderende skolemiljø, fremme god helse og livskvalitet, opprettholde grunnleggende verdier og holdninger, og skape anerkjennelse for elevene uavhengig av identitet og bakgrunn. Undervisning om kjønn og seksualitet skal være inkluderende og elevene har krav på denne undervisningen gjennom læreplanverket.

Ansvaret skolen og lærere har er tydelig gjennom Kunnskapsdepartementet (2017) og Utdanningsdirektørens (2022) formuleringer. Samtidig er det et stort ansvar som skal ses i sammenheng mellom alle ansatte i skolesektoren. Å skape gode profesjonsfelleskap vil være avgjørende for å kunne gjennomføre ansvaret som ligger i samfunnsmandatet. Det ses særlig relevant for å belyse masteroppgavens problemstilling, og analysere intervjuene hvor de utvalgte lærerne snakker om dette ansvaret.

### ***2.3 Handlingsrommet – utfordringer og muligheter***

Hvilket handlingsrom lærere har i undervisning om seksualitet og kjønn vil innebære av både muligheter og utfordringer som ligger i begrensningene. Med muligheter viser jeg til hvordan

undervisning om seksualitet og kjønn kan bidra til danning og utdanning hos elevene. Utfordringer viser derimot til hva lærerne anser som utfordrende i undervisningen.

### **2.3.1 Klasserommet som et uenighetsfellesskap**

Utfordringer kan ofte oppstå hvis det er konflikter og uenigheter i klasserommet. I uenigheten kan lærere og elever oppleve ubehag og spenninger. Samtidig kan denne uenigheten være en mulighet.

Lars L. Iversen (2017) stiller spørsmålet om skolen kan være et treningsrom for uenighetsfellesskap i boken *Religion i skolen – Didaktiske perspektiver i religions- og livssynsfaget* av Marie Von der Lippe og Sissel Undheim (red.). Kortfattet definerer han uenighetsfellesskap slik: «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» (Iversen, 2014, i Iversen, 2017, s.103). Iversen (2017) poengterer at poenget i et uenighetsfellesskap er at alle er bevisste på sin tilhørighet i gruppen, uavhengig om den er frivilling eller følelsesmessig nøytral (s.103). I dette uenighetsfellesskapet er trygghet en forutsetning for å ha åpen uenighet. Iversen (2017) sier at desto bedre klassefellesskap av denne typen er, desto lettere er det for elevene å vise frem sin uenighet (s.104). Iversen (2017) påpeker at gode og varige fellesskap er avhengig av at deltakerne i små og store fellesskap samler seg om visse verdier, men understreker at det sjeldent er slik (s.101). Det er i dette en ser nytten av å tenke på disse små og store fellesskapene som uenighetsfellesskap, nemlig for å navigere i meningsmangfoldet og ikke undertrykke uenighetene. Å undertrykke uenighet kan ifølge Iversen (2017) gjøre fellesskapet og grupper mindre trygge, fordi det blir unyansert og ikke alles argumenter og informasjon kommer frem (s.101).

Iversen (2017) påpeker at det kan være nyttig for lærere som underviser i et demokratisk og religionspluralistisk samfunn å se på religionsfaget som et uenighetsfellesskap (s.101). Han legger ned tre premisser for hvordan faget kan brukes; til å nyansere underliggende premisser for fagets politiske begrunnelse, representere begrepet «religioner» der en ivaretar religionenes mangfold og fellesskap, og til å beskrive et pedagogisk klasseromsideal (Iversen, 2017, s.101). Iversen (2017) trekker inn klasserommet som et eksempel på gruppedynamikker som oppstår når en kaster ulike folk sammen i situasjoner der de må løse oppgaver i

fellesskap og sameksistere i hverdagen (s.112). I dette kan religionsfaget forberede elevene til å forholde seg til ulike uenighetsfellesskap i samfunnet (Iversen, 2017, s.101).

Slik jeg forstår Iversen (2017) kan uenigheten være en mulighet for å se og skape et uenighetsfellesskap der en respekterer hverandres ulikheter og uenigheter. Ved å skape et uenighetsfellesskap kan elevene lære å navigere de ulike arenaene i samfunnet hvor det vil være uenighet.

### **2.3.2 Læreren som selvstendig aktør**

Som lærer ligger store deler av handlingsrommet i hvilke muligheter man har til å utøve profesjonen. Imsen (2020) stiller spørsmålet om læreren har frihet til å selv avgjøre hva som skal skje i undervisningen, eller om den blir formet av ytre omstendighet i boken *Lærerens verden – en innføring i generell didaktikk*. I boken bruker hun begrepet «*Theacher agency*» som omhandler læreres evne til å handle og ta initiativ i sin profesjonsutøvelse og praksis. Lærer som aktør blir sett i lys av indre og ytre faktorer, der ytre faktorer blir betegnet som de kulturelle og politiske kreftene utenfor klasserommet (Imsen, 2020, s.177). I de ytre faktorene er det politiske føringer og samfunnsstrukturer som påvirker undervisningen og lærere blir faget i det. Hvis lærere bare blir påvirket av de ytre faktorene påpeker Imsen (2020) at læreres egne oppfinnsomhet og kreativitet blir satt til side. Det er i samspillet mellom å være en selvstendig aktør i de ytre og indre strukturen i skolen læreres dyktighet vises; at en ser både muligheter og begrensninger for handling (Imsen, 2020, s.179). Imsen (2020) påpeker at lærere vil møte slike begrensninger i skolen, men også mulighetene i det. Derfor understreker hun at det er viktig at en gjennom didaktisk teori anerkjenner lærere som selvstendige og profesjonelle aktører, ikke som passive som bare styres av de ytre faktorene (Imsen, 2020, s.180).

Slik jeg forstår Imsen (2020) ser hun viktigheten av å anerkjenne læreren som selvstendig aktør og gi de handlingsrom til å være kreative og utforskende, og ikke bare være styrt av de ytre politiske føringene. Samtidig mener hun at det er viktig å understreke at læreres handlingsrom ikke kan være helt fritt (s.180). De må forholde seg til de ytre faktorene for å kunne kjenne til og forstå hva som foregår i klasserommet. Jeg forstår det slik at det er en balansekunst i det å skulle ha friheten til å handle gjennom de indre faktorene som sine kreative og faglige kunnskaper, men samtidig ta hensyn og være bevisst på de kravene og

rammene som ligger rundt (Imsen, 2020, s.180). Imsens (2020) teori om «Teachers Agency» er av relevans for denne masteroppgaven fordi den setter søkelys på den balansekunsten lærere utøver i handlingsrommet.

### **2.3.3 Hva er rett og god profesjonsutøvelse?**

Lærerprofesjonenes etiske plattform påpeker at det er læreres ansvar å bruke kollegiet til å å videreutvikle kunnskap, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt med også i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer (Utdanningsforbundet, 2012). Lærerprofesjonens etiske plattform påpeker også at en skal skape og delta i en positiv samhandlingskultur der alle synspunkter lyttes til og tas på alvor. I tillegg er det viktig å vise støtte og å ta medansvar når kollegaer møter særlige utfordringer i arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012).

Hilde Afdal (2014) retter blikket på kompleksiteten av ideen om hva som er rett og godt i profesjonsutøvelse gjennom et diskursanalytisk blikk på utviklingen av lærerprofesjonens etiske plattform. Hun påpeker at en ide om hva som er rett og godt i profesjonsutøvelse, alltid har vært og vil være utfordrende for lærere (Afdal, 2014 s.89). Hun sier at lærere ofte står alene i vanskelige situasjoner hvor en ofte må handle, vurdere og ta avgjørelser raskt. Dette må man både i forkant av, og i ettertid kunne forsvare. Som lærer er man både i rollen som enkeltindivid, men også i sin profesjonelle rolle. I dette ligger et ansvar, både for elevene, deres foreldre og samfunnet. Lærere har en spesiell forpliktelse gjennom samfunnsmandatet og krever mer enn personlig etikk og moral (Afdal, 2014, s.89). Afdal argumenterer for at normer og oppfatninger formes kollektivt gjennom profesjonsarbeid i skolen (Afdal, 2014, s.89). Afdal (2014) påpeker også at i dagens globaliserte skole hvor målstyring, testresultater, kontroll og effektivitet preger opplæringen, er det et økt behov for å fokusere på de grunnleggende verdiene i utdanningen (Biesta, 2010, i Afdal, 2014, s.90).

I Afdals (2014) analyse av lærerprofesjonens etiske plattform kommer det frem at jussen er, og vil alltid være, en sentral del av profesjonsetikken. Det kommer også frem at det er spenninger mellom ansvar og forpliktelse når det kommer til forståelsen av læreres samfunnsmandat og forståelsen av profesjonell autonomi (s.106). I tillegg fremkommer det at lærere har et stort handlingsrom, som medfører at lærere også får et stort ansvar. I dette kan læreren som profesjonell sette premissene for det rette og det gode for elevene, både faglig og sosialt (s.106). Analysen av lærerprofesjonens etiske plattform viser også at det er spenninger



mellom hvor grensen går mellom lojalitet til samfunnsmandatet og lojalitet til profesjonens autonomi (Afdal, 2014, s.106).

Slik jeg forstår Afdals (2014) analyse av lærerprofesjonenes etiske plattform står den i et balansearbeid for lærerne. Dette perspektivet er av relevans i denne masteroppgaven fordi det viser til kompleksiteten i lærerens ansvar. Denne gir både stort handlingsrom for lærerne, men også et ansvar der læreren kan sette premissene for hva som er rett og godt for elevene, både faglig og sosialt. Gjennomgående i analysen som presenteres senere legges ulike premisser for rett og godt i samsvar med ansvaret. Dette vil drøftes senere i kapittel 5.

### **2.3.4 Utdanningspolitikkenes rolle i skolen**

Ball, m.fl (2012) presenter teorien om «policy enactments» i boken *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Teorien er utviklet av sosiologen Stephen Ball som forsøker å forklare utdanningspolitikkenes rolle i skole (s.4).

De setter spørsmålet om forholdet mellom politikk og lærere i fokus ved å stille spørsmålene: Hva er forholdet mellom lærere og politikk? Er lærere bare med på å tolke politikk, gjenta, omforme og implementere den? Eller tolker også politikk læreres profesjonsrolle og former de til hva og hvem de er på skolen og i klasserommet? (Ball, m.fl, 2012, s.6). Gjennom disse spørsmålene argumenteres det for politikkenes rolle i skolen.

Ball, m.fl (2012) påpeker gjennom spørsmålene de stiller, at politikk blir tolket og tilpasset av lærere, eller aktører på skolenivå. Det er i denne prosessen de politiske føringene blir gitt betydning (s.6). Skolepolitikken kommer ovenfra med et ideal som inkluderer sosiale diskurser. Disse diskursene er sammensatte av ulike sammenhenger i politikk og utgjør skolens samfunnsmandat (s.145). Ball, m.fl (2012) påpeker at politikk ikke nødvendigvis tar hensyn til virkeligheten på skolen, for den kan være begrenset i manglende ressurser (s.154). I det argumenteres det for at politikk og forskerne må vie oppmerksomhet til kompleksiteten i skolen, og ikke påtvinge dem det politiske idealet (Ball, m.fl, 2012 s.145). De sier at «policy enactment» ikke gir et enkelt fasitsvar på hvordan ting skal og må være. Den skal nemlig ses i sammenheng, tolkes og tilpasses (Ball, m.fl, 2012, s.141).

Ball, m.fl (2012) påpeker at det ikke er slik at skolen er en «one-size-fits all», og at politikk ikke blir tilpasset og gitt betydning av de forskjellige aktørene som tolker og implementerer

den (s.149). Dette er særlig relevant for lærere som står i undervisningssituasjonene og legger føringer for undervisningen gjennom tolkning av læreplanverket. Det er i dette Ball, m.fl (2012) påpeker viktigheten av å ha et bevisst forhold til, og forståelse for, hvordan utdanningspolitikken utarter seg i praksis, og hvordan den faktisk fungerer og hvordan dette påvirker undervisningen (s.145).

Slik jeg forstår Ball, m.fl (2012) er teorien om «policy enactments» relevant i denne masteroppgaven da den setter søkelys på læreres aktørskap og hvordan utdanningspolitikken påvirker den. Ansvarer i norsk skole er forankret i formuleringer fra overordnet del og læreplanverket, men det er ikke slik at alle lærere iverksetter denne forankringen likt. Den tolkes og gis liv i av lærerne i praksis.

## ***2.4 Den normkritiske pedagogikkens rolle i undervisning***

Normkritisk pedagogikk er utviklet i Sverige de siste 10-15 årene (Bjørkman & Bromseth, 2019, i Røthing, 2020, s.52). Normkritiske perspektiver stammer fra flere maktkritiske tradisjoner som kritiserer pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori (Røthing, 2020, s.52). Normkritisk perspektiver ønsker å trene lærere, elever, skoleledere og forskere til å være oppmerksomme og nysgjerrige på egne og andres privileger (Røthing, 2020, s.52). I privilegier menes kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet og seksualitet (Røthing, 2020, s.52). I sin helhet handler det om å gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til diskriminering, andregjøring og reproduksjon av stereotyper (Røthing, 2020, s.52).

Den normkritiske pedagogikken vokste fram som et motmæle og kritikk til «toleransepedagogikken». Åse Røthing (2020) omtaler toleransepedagogikken som en underviser om «de andre», og en velvillig flerkulturell pedagogikk (s.53). I normkritisk pedagogikk er målet «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går an å overføre til situasjoner utenfor klasserommet» (Kalonityte, 2017, i Røthing, 2020, s.54). Røthing (202) understreker viktigheten av at den normkritiske bevisstheten skal være varig, og at den også må anvendes i samfunnet utenfor skolen (s.54).

Åse Røthing (2020) mener at normkritiske perspektiver er en inngang til å møte det økende fokuset på mangfold i dagens samfunn og skole (s.55). Derfor legger hun til grunn at normkritiske perspektiver stammer fra teoretiske tradisjoner som ønsker å løfte frem

mangfold og bidra til å skape rom for mangfold (Røthing, 2020 s.55). Det andre argumentet hun gjør for de normkritiske perspektivenes plass er at de setter majoritetsnormer, majoritetsperspektiver og forhold mellom majoriteter og minoriteter i fokus (Røthing, 2020, s.55). I dette er opplæring for demokrati gjennom utvikling av verdier, holdninger og kritisk tenkning sentralt (Røthing, 2020, s.55).

Slik jeg forstår normkritisk pedagogikk er hensikten å skape en bevissthet til de normene og maktrelasjonene som er rundt en. Bevisstheten skal skapes både for elevene og for lærere. Gjennom det normkritiske perspektivet i pedagogikken søker en varig og forankret bevissthet, som lærere for elevene trenger for å navigere seg i samfunnet og utarbeide evnen til kritisk tenkning.

#### **2.4.1 Ubegag som inngang til normkritisk pedagogikk**

Åse Røthing (2019) presentere ubehagets pedagogikk i artikkelen «*Ubehagets pedagogikk – En innføring til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?*». Begrepet «pedagogy of discomfort» ble først introdusert av Boler i 1999 og beskrevet som «en undervisningspraksis som skapte rom for studenter og lærere til å gjøre kritiske undersøkelser av etablerte verdier og oppfatninger, og undersøke konstruerte selvforståelser i relasjon til hvordan man har lært å forstå andre» (Røthing, 2019). Gjennom 2000-tallet har begrepet og teorien blitt utviklet som et rammeverk i pedagogikken der søken etter å engasjere elever, studenter og lærere til å omfavne temaer som rasisme, sosial urettferdighet og sosiale forskjeller på en måte som utfordrer ens «emosjonelle komfortsone» (Røthing, 2019). Målet med denne tilnærmingen er å kunne avdekke og stille spørsmål til etablerte verdier og oppfatninger. Ved å gjøre dette skapes et ubegag som kan brukes som en ressurs i undervisning og for å skape endring i ens verdier og etablerte oppfatninger (Røthing, 2019).

Ubehagets pedagogikk har, som nevnt tidligere, som mål å utfordre elevens og lærers «emosjonelle komfortsoner» i arbeid med krevende temaer. Ubegag blir forstått som en forutsetning for utvikling av kritisk tenkning og demokratisk dannelse, og som en ressurs (Røthing, 2019). I artikkelen argumentere hun for at ubegaget kan være en inngang til refleksjon og økt innsikt i egne forståelser. Ved å stå i ubegaget tenker Røthing (2019) seg at en kan utvikle et bedre grunnlag for kritisk og inkluderende undervisning (Røthing, 2019). Hun påpeker at det er rimelig å være skeptisk til å skulle skape ubegag hos elevene, men hun

understreker at det for noen elever kan være like ubehagelig å unngå den hvis lærer ikke utfordrer forståelsesmåter som er knyttet til forskjeller, sosial urettferdighet og rasisme (Røthing, 2019). Dermed argumentere hun får at trygge og behagelige klasserom kan skape ubehag hos elever der tilnærminger som er behagelig for noen elever, kan være ubehagelig for andre. I dette understreker hun at ubehaget som pedagogikk er et spørsmål om trygge eller ubehagelige klasserom for hvem? (Røthing, 2019).

Med det handler ubehagets pedagogikk om å øke kunnskap om elevers forståelse av meningsmangfold. I tillegg kan ubehaget gi lærere større trygghet og bedre handlingsgrunnlag og på den måten være et vesentlig bidrag til arbeidet med demokratisk dannelse og læring gjennom kritisk refleksjon og meningsutveksling (Røthing, 2019).

Som nevnt tidligere i teorikapittelet snakker Goldschmidt-Gjerløw, m.fl. (2022) om at lærere ofte unngår tematikk som kan være av kontroversielle, emosjonelle eller sensitiv karakter fordi de vil unngå ubehaget. Slik jeg forstår det setter Røthing (2019) ubehaget i fokus gjennom den normkritiske tilnærmingen med et standpunkt om at tilnærmingen kan brukes som en mulighet for å fremme danning og utdanning i klasserommet.

#### **2.4.2 Frigjøring som inngang til normkritisk pedagogikk**

Paulo Friere (1921-1997) tilnærming til utdanning og bevisstgjøring i boken *De undertryktes pedagogikk* (1999) kan på mange måter sies å være normkritisk i sin natur der han utfordrer etablerte maktstrukturer og ønsker å gi en stemme til undertrykte grupper.

I Frieres pedagogikk er ideen om å være subjektiv i eget liv essensielt (Friere, 1999, s.12). Frieres (1999) pedagogikk er forankret gjennom læringsprosesser som beveger elever mot nye muligheter og økt frihet til et rikt liv, individuelt og kollektivt (s.12). Friere (1999) sier at tilværelsen er fylt med problemer som vi kan og må gjøre noe med, verden er ikke statisk, verden er ikke et lukket system der en må godta og tilpasse seg (s.12).

Friere (1999) mener at livet er en oppgaven en må ta på seg som selvstendig som mulig, og frigjøres fra undertrykkende vaner og roller (s.12). I dette må en bli bevisst seg selv og omverden rundt seg (Friere, 1999, s.12). Det grunnleggende spørsmålet Friere (1999) stiller er; *hva slags pedagogikk trenger en for at ethvert menneske skal ta sine rike muligheter i bruks?* (s.12). Det er i dette frigjørende pedagogikk kommer inn (Friere, 1999, s.12). Som en

forutsetning for den frigjørende pedagogikken, må mennesker ikke være passive og undertrykte (Friere, 1999, s.12.) I dette må hver enkelt gjennom veiledning og støtte bygge opp identitet og selvaktelse i møte med tillit og forventning og kjenne seg som en likeverdig deltaker i fellesskapet (s.13). Altså; elevene må ha ansvar, for i bli fritatt ansvar, så undertrykker man mennesket (Friere, 1999, s.13). I det kan vi bli bevisst på oss selv og virkeligheten, og dermed behandle og navigere i den med intensjon om å forandre for å forbedre (Friere, 1999, s.13).

## ***2.5 Didaktiske forutsetninger***

Ettersom oppgaven i sin helhet søker etter lærernes ansvarsforståelser, handlingsrom og bruk av ressurser i undervisning om seksualitet og kjønn vil det være relevant å se på didaktiske forutsetninger i undervisning. I de didaktiske forutsetningene vil jeg redegjøre for den didaktiske relasjonsmodellen.

Lyngsnes og Rismark (2020) gir i sin bok *Didaktisk arbeid* en redegjørelse for den didaktiske relasjonsmodellen og dens rammer. De påpeker at modellen gir lærere en ramme og et redskap for å planlegge, analysere og forberede undervisning (s.85). Det er Bjørndal og Lieberg som har utviklet denne fremdelte modellen, men den har i senere tid blitt inndelt i seks kategorier (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.85). Dette argumentere de gjennom å påpeke at læringsforsetninger handler om elever og deres forutsetninger, mens rammefaktorer også dreier seg om andre aspekter ved undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.85). De seks inndelingene i den didaktisk relasjonsmodellen er *lærerforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktivitet og vurdering*.

*Læreforutsetninger* i den didaktiske relasjonsmodellen handler om at alle elever kommer til skolen med ulike forutsetninger i form av forventinger, kunnskap, erfaringer, evner og hjembakgrunn (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.87). I dette trekkes frem det mangfoldige klasserommet der elever har ulike vaner, skikker, holdninger og normer. I dette påpekes at lærerforutsetninger ikke er statiske (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.87). I dette trenger lærere å kjenne elevers læreforutsetninger og møte de der de er. Dette står i tråd med sosiokulturell læringsteori, både med Piagets og Vygotskys tekninger om lærerforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.87). I læreforutsetningen må alltid læreren møte elever, og måten de gjør dette på er avgjørende for hvilke forutsetninger elever stiller med (Lyngnes & Rismark, 2020,

s.87). I dette er elevens anerkjennelse og respekt for seg selv og andre viktig, og relasjonen mellom lærer og elev, og elev og elev er viktig (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.89)

*Rammefaktorer* i den didaktiske relasjonsmodellen handler om de ulike forholdene som gir en muligheter og begrensinger i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.89). Rammefaktorer blir sett på som rammer fra myndighetenes side gjennom lærerplanene og skolens formål, men det kan også være tid, lærebøker og manglete tilgang til læremidler (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.90). En viktig moment i rammefaktorer er hvordan de tolkes og forstås av lærerne. I disse forståelsene og tolkningene preges og styres arbeidet og læreren blir en rammefaktor i seg selv (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.90). Et annet viktig moment i rammefaktor er læreres kunnskap, holdninger og innsats. I dette ligger også samarbeidet med andre kollegaer. På mange måter kan en se læreres rammefaktorer i et vakuum (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.90).

*Mål* i den didaktiske relasjonsmodellen handler om at elevenes læringsutbytte må stå i sentrum når en planlegger og gjennomfører undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.92). Dette reflekteres igjen i vår sosiokulturelle læringssyn gjennom Vygotskys tekning om at mål for elevenes læring bør være i fokus (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.93). I mål er det snakk om både elevens kunnskap, ferdigheter og holdninger som skal gjenspeile de overordnede målene som er satt gjennom læreplaner, opplæringsloven og skolens mandat (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.95-95).

*Innhold* i den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg hvordan mål og innhold går som hånd i hanske. Ethvert læringsmål har innhold som referer og beskriver innholdet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.98). Innholdet speiler blant annet verdier og kvaliteter som verdsettes i samfunnet, og i norsk skole kontekst skal for eksempel utdanningen være dannende og utvikle elever til demokratiske deltakere i samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.99). I innhold legges det til grunn tre forhold som tar utgangspunkt i innhold; fagets egenart, samfunnets interesse og elevenes behov (Engelsen, 2011, i Lyngsnes & Rismark, 2020, s.99).

*Læringsaktivitet* i den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg hvilke aktiviteter som foregår i læringssituasjonene. Disse avhenger ofte av hvilke lærestoff det jobbes med, og hvilke mål som skal jobbes med. I dette er også læreres kompetanse avgjørende (Lyngsnes & Rismark,

2020, s.101-102). Med læringsaktiviteter mens alt som skjer i klasserommet, og hvilke type arbeidsmetoder en bruker, altså den pedagogiske metodikken (s.101).

*Vurdering* i den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg hvordan en vurderer elevs prestasjon i skolen. Formålet med vurdering er at den skal fremme læring og utvikling, motivere, stimulere og veilede (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.121). I vurderingen kan en som lærer se og kartlegge hver enkelt elevs utvikling, og den er også med på å se vurdering helhetlig i en større samfunnskontekst (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.121).

Den didaktiske relasjonsmodellen bygger på mange måter på samspillet mellom læreren, eleven og faginnholdet. Den didaktiske relasjonsmodellen tar hensyn til alle aspekter ved læring, både det følelsesmessige, og kunnskapsmessige (Lyngsnes & Rismark, 2020). Dette er relevant i denne masteroppgaven for å se et helhetlig bilde av hvordan både ansvar, handlingsrom og ressurser henger sammen i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen.

## ***2.6 Relasjonens viktighet i klasserommet***

I Boken *Elevenes Psykiske helse i skolen – Utdanning til å mestre egne liv* av Marit Uthus (Red.) (2017), har Roger Andre Federici og Einar M. Skaalvik skrevet kapittelet lærer-elev-relasjonen. I dette gjør de rede for hvordan lærer-elev-relasjonen kan forstås og hvilken betydning den har for elevenes psykiske helse (s.200). Selv om denne masteroppgaven ikke omhandler elevs psykiske helse spesifikt, gir det et innblikk i relasjonens viktighet, både i læring og trivsel.

Federici og Skaalvik (2017) påpeker at gode lærer-elev relasjoner ofte blir trukket frem som den mest sentrale faktoren i et godt læringsmiljø, og elevenes utvikling og trivsel (s.186). De viser også til at elever som har gode relasjoner til læreren ofte tar mer initiativ i klasserommet og opplever mestring i større grad og lærer-elev relasjonen har betydning for elevenes trivsel og psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017, s.186). I forskning knyttet til relasjoner mellom lærer-elev, men det ofte betegnet som sosial støtte.

Federici og Skaalvik (2017) trekker inn Skaalvik og Skaalviks (2011) perspektiv på to dimensjoner av lærer-elev relasjonen, den ytre og indre dimensjon (s.196). Denne ytre dimensjonen omhandler hvordan lærere behandler og omtaler elevene, og i hvilken grad en møter elevene med respekt, forståelse og vennlighet, og om en inkluderer elevene i faglig og

sosialt. Den indre dimensjonen omhandler hvordan og i hvilke grad elevene opplever å bli akseptert og respektert (Federici & Skaalvik, 2017, s.196). Federici og Skaalvik (2017) påpekte viktigheten av relasjon gjennom emosjonell støtte, og sier at dersom læreren viser emosjonell støtte, vil elevene ha bedre psykisk helse i skolen (s.199). De viser også til at elever som opplever læreren som støttende opplever mindre prestasjonsstress i skolen og mindre utseendepress og kroppspress. Deres forklaring på dette er at emosjonell støtte bidrar til økt trygghet hos elevene (Federici & Skaalvik, 2017, s.199).

Slik jeg forstår Federici og Skaalvik (2017) er god lærer-elev relasjon viktig for elevenes velgående. I gode lærer-elev relasjoner der elevene føler emosjonell støtte fra læreren gjennom trygghet, vil elevene ha en bedre skolehverdag, være mer aktiv på skolen og ha bedre psykisk helse. Dette ser jeg av relevans til denne masteroppgaven da trygghet blir sett på som en nøkkelfaktor i å få til god undervisning om seksualitet og kjønn i skolen, det gjenspeiles i teori hittil i kapittelet.

Goldschmidt-Gjerløw, mfl (2022) trekker også inn relasjonenes viktighet i skolen, og særlig da i undervisning som er av kontroversielle, emosjonelle og sensitive karakter. For å understreke dette trekker de inn læreres mandat til å påvirke elever i bestemte retninger, og i det innebærer en evig etisk bevissthet og refleksjon (s.22). Dette mandatet kommer til uttrykk i forskrifter, lærerplaner og lærerprofesjonens etiske plattform. I dette kommer både makt og ansvar i utøvelsen i sin profesjon. Goldschmidt-Gjerløw, mfl (2022) påpeker at en som lærer har et dobbelt etisk ansvar; som lærer har du ansvar for innholdet i elevens skolehverdag, men også for relasjon til eleven. Som lærer har du makt til å påvirke elevens hverdag (s.23). Undervisning som et etisk anliggende handler derfor også om å anerkjenne at relasjonen mellom elev og lærer er asymmetriske, fordi læreren i utgangspunktet står i en overordnet maktposisjon (Ohnstad, 2018, I Goldschmidt-Gjerløw, mfl, 2022, s.23). Denne makten er forankret institusjonelle og politiske, men utspiller seg i situasjoner i praksis i møter mellom lærer og elev. De påpeker at en grunnleggende visjon for er å forstå at relasjonskompetansen er læreres aller viktigste verktøy (s.23).



## 3 Metode

Masteroppgavens hensikt er å kunne si noe om KRLE-læreres forståelser, tanker og erfaringer i undervisningen om seksualitet og kjønn i skolen. For å kunne si noe om dette, er det hensiktsmessig å redegjøre for- og reflektere over veien til det analyserte datamaterialet som presenteres senere i oppgaven.

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for valgene jeg har tatt og metoden jeg har brukt i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil gjennom relevant metodelitteratur begrunne og særlig reflektere over valgene som er tatt, fra start til slutt. Med det vil dette kapitlet starte med en redegjørelse av forskningsdesignet der tilnærming, forberedelser og valg av metode er i fokus. Deretter vil jeg reflektere over utvalg, intervju som datainnsamling, gjennomføring av intervju og analysestrategi. Til slutt vil jeg drøfte og reflektere over forskningsetiske prinsipper i henhold til masteroppgavens metode og dens forskningskvalitet.

### 3.1 *Forskningsdesignet*

Enhver masteroppgave starter med å utarbeide et forskningsdesign som en plan for hvordan den utarbeidede problemstillingen skal besvares. Gleiss & Sæther (2021) påpeker at et godt arbeid med forskningsdesignet begrenser oppgaven gjennom å spisse inn problemstilling, metode, utvalg, begreper og teorier, som forhåpentligvis fører til at masteroppgaven får en helhet og henger sammen på en god måte (s.25-26).

Tjora (2020) påpeker at gode ideer til forskning gjerne oppstår gjennom en nysgjerrighet i et fenomen, et spørsmål eller et konkret problem (s.16). Etter å ha utarbeidet problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det tydelig at jeg ønsket å utforske læreres forståelser og erfaringer i undervisning om seksualitet og kjønn. Jeg ønsket å etablere en dypere forståelse av læreres tanker om ansvar, utfordringer, muligheter og ressurser knyttet til tematikken. Det å vektlegge en forståelse snarere enn en forklaring er essensen i kvalitativ forskning (Tjora, 2020, s.24).

For å utforske og svare til problemstillingen og forskningsspørsmålene bruker jeg derfor kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskningsmetode har egenskaper som fleksibilitet og åpenhet. Det skaper mulighet for å undersøke spørsmål i dybden der deltakerne i forskningen

bidrar med perspektiver som kan gi styrende kunnskap til å gå i dybden i tematikken, eller en problemstilling (Gleiss & Sæther, 2021, s.30).

Et viktig aspekt i planlegging av forskningsdesignet foruten tematikken, var de praktiske forholdene rundt. Tjora (2020) påpeker at hvilke metoder og analyser man planlegger ofte i stor grad er preget av praktiske forhold. Det kan være hvilken tilgang man har til relevante miljøer, eller hvilke erfaringer og kunnskaper man er ute etter (s.24). Ettersom jeg har tilgang til lærere gjennom tidligere arbeidsplasser og et stort bekjentskap til lærere, var det også en metode jeg fant gjennomførbart. Ofte kan det være slik at studenter har vanskelighet i få tak i informanter, som kan være krevende. I de bekjentskapene og kontaktene hadde jeg god tro på mulighetene til å intervju lærere.

### ***3.2 Kvalitativt intervju som datainnsamling***

I kvalitativ forskning har en mange metoder og muligheter til hvordan en innhenter og samler datamateriale, både observasjon, individuelle intervjuer, gruppeintervjuer og innhenting av dokumenter for å nevne noe (Anker, 2020, s.34). I denne masteroppgaven falt valget på kvalitative intervjuer som datainnsamlingsmetode. Dette fordi gjennom intervjuer kan en få tilgang til menneskers livsverden og utvikle kunnskap om menneskers erfaringer, tanker og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s.78). Jeg ønsket å intervju lærere fordi jeg så det som en mulighet til å innhente deres erfaringer og tanker om å undervise om seksualitet og kjønn i skolen.

En fordel ved å innhente datamaterialet gjennom intervjuer er at de er tidsavgrensede. Selv om veien til å skaffe informanter kan være tidskrevende, er selve intervjuprosessen og intervjuene tidsavgrenset. Anker (2020) sier at dette er fordelene med intervjuer, og selv lange intervjuer kan gi deg tilgang til hva informantene mener, tenker eller har erfart, men med et håndterbart datamateriale (s.37). Ettersom arbeidet med masteroppgaven er en førstegangserfaring, ønsket jeg ikke å ta meg vann over hodet med datainnsamling. Det å skulle skrive en masteroppgave kan være overveldende, og med det var det viktig for meg å ha håndterbart datamaterialet, men som ga dybde og kunne svare godt til problemstillingen.

Etter å ha landet på kvalitative intervjuer valgte jeg hvilken struktur jeg ville intervjuene skulle være, og valget falt på semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer lander et sted mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s.80). Gjennom

semistrukturert intervju ga det meg mulighet til å formulere spørsmål på forhånd, men samtidig holde intervjuet åpent for hvilke spørsmål som ble stilt, i hvilken rekkefølge og måten spørsmålene ble stilt på, som er av karakter ved semistrukturerte intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s.80).

### **3.2.1 Intervjuguide**

Anker (2020) påpeker at det å intervju kan være utfordrende og med det kan det være viktig å utarbeide en god intervjuguide som støtte i intervjuene (s.38). Gleiss & Sæther (2021) definerer en intervjuguide som en oversikt over de spørsmålene man ønsker å stille informantene (s.82). Med det utarbeidet jeg en intervjuguide (Se vedlegg 2) med spørsmål som omfanget essensen i hva jeg ville informantene skulle dele tanker og erfaringer om. I arbeidet med intervjuguiden hadde jeg i minne at intervju betyr «en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om felles tema» (Dalen, 2011, s.13). Dalen påpeker også at kvalitative intervjuer er spesielt egnet til å få frem innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (s.13). Intervjuguiden ga meg derfor en forhåndsbestemt struktur på intervjuet og dens hensikt. Samtidig ga den meg rom for å stille oppfølgingsspørsmål og la informantene få frem sine egne innsikter, erfaringer, tanker og følelser.

Gleiss & Sæther (2021) påpeker at det kan være hensiktsmessig i noen tilfeller å sende intervjuguiden til informantene på forhånd, slik at en har mulighet for å forberede seg (s. 82). Min førstetanke var å ikke sende informantene intervjuguiden på forhånd, men heller et detaljert informasjonsskriv. En av informantene spurte etter intervjuguiden på forhånd for å forberede seg, og i frykt for å miste en informant til, ga jeg etter. I ettertid ser jeg at i dette intervjuet var informantene veldig opptatt av intervjuguiden, og refererte til den flere ganger. I det kom det noen avbrytelser og informanten påpekte «*ja nå svarte jeg kanskje på det spørsmålet som kommer senere*». Fordelen i dette var at informanten var godt forberedt, samtidig kan det hende at spontaniteten forvart i noen grad i informantens svar. Samtidig ble informanten fort vant til at jeg ikke fulgte informasjonsguiden slavisk, men stilte spørsmålene der det passet seg, som er kjennetegn i semistrukturerte intervjuer (Anker, 2020, s.38)

### **3.2.2 Lydopptak av intervjuene**

Tjora (2020) påpeker at lydopptak gir oss en betryggelse på at vi får med oss det som er sagt i intervjusituasjonen. I det kan en fokusere på hva deltakerne sier og skape god kommunikasjon

og flyt i intervjuet (s.166). Jeg benyttet meg av UiOs Nettskjema-diktafon mobilapp som lagrer alle opptak umiddelbart og kryptert på telefonen. Opptakene ble lagret i et nettskjema som en bare får tilgang til gjennom ens private feidekonto (UiO, 2017). Nettskjema er Norges sikreste og mest brukte datainnsamlingsverktøy (UiO, 2017). Alle lydopptakene ble gitt fiktive navn fra start, og lydopptakene ble slettet fra Nettskjemaet så fort transkriberingen var avsluttet. I nettskjemaet kunne jeg lytte til lydopptakene sikkert i transkriberingsprosessen.

Jeg benyttet meg bare av UiOs Nettskjema-diktafon mobilapp, og i etterpåklokskap burde jeg hatt en backup-løsning. I det siste intervjuet ble lydopptaket avsluttet midt i, Heldigvis, og ikke mist flaks, var informanten på toalettet når dette skjedde, og jeg kunne sende inn lydopptaket i nettskjemaet, og starte et nytt lydopptak. I dette risikerte jeg å miste store deler av lydopptaket, noe som ville vært uheldig for masteroppgaven, men også for informanten som tok seg tiden til å bli intervjuet.

### **3.3 Utvalg**

Med utgangspunkt i problemstillingen jeg ønsket å besvare, var det gitte kriterier som var absolutte i valg av representasjon. Dette for å kunne svare til problemstillingen på en best mulig måte. For det første måtte informantene være lærere, og for det andre måtte de ha KRLE som et av fagene de underviser i. I tillegg ønsker jeg å rekruttere erfarne lærere ettersom problemstillingen og forskningsspørsmålene i størst grad omfatter nettopp erfaringer. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at hvilke kriterier som brukes er avhengig av hva som er hensiktsmessig til problemstillingen som skal besvares (s.39). Mitt valg av tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål er som nevnt tidligere farget av en nysgjerrighet og interesse om å lære om tematikken og av de lærerne jeg intervjuet. Med det var det viktig at de utvalgte lærerne jobbet på ungdomsskole eller i videregående skole da dette gjenspeiler min egen utdanning.

I et slikt utvalg med de gitte kriteriene, falt ikke utvalget på tilfeldige personer. Gleiss og Sæther (2021) definerer dette som et ikke-sannsynlighetsutvalg der enheten ikke er tilfeldig valgt ut, og derfor heller ikke mulig å generalisere fra utvalg til en større populasjon (s.38). Samtidig som nevnt tidligere vil jeg påpeke at i kvalitativ forskning søker man etter en forståelse snarere enn et svar, og med problemstillingen hensikt kommer en ikke unna at utvalget som ikke-sannsynlig med dens gitte kriterier (Tjora, 2020, s.24).

For å få kontakt med mulige informanter benyttet jeg meg av Portvakter. Portvakter er mennesker som allerede har en forbindelse eller kontakter til de sosiale miljøene en ønsker tilgang til (Gleiss & Sæther, 2021, s.31). Ettersom jeg har mye bekjentskap gjennom tidligere arbeidsplasser, og lærere på ulike skoler kunne jeg med det ta kontakt med de som av høyest sannsynlighet ønsket og hadde lyst til å hjelpe meg finne informanter. Portvaktene fungerer som mulige døråpnere til deltakerne og kan gjøre prosessen med å rekruttere deltakerne mer smidig (Gleiss & Sæther, 2021, s.41). Gjennom disse portvaktene fikk jeg kontaktinformasjon til mulige informanter der portvaktene på forhånd hadde gjort seg tanker om hvem som kunne være aktuelle og på forhånd spurt om dette kunne være noe av interesse.

Det er verd å bemerke seg at ved å bruke portvakter er de med på å påvirke hvem som rekrutteres som deltakere, og dermed også hva slags kunnskap en får tilgang til i forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s.41). Portvaktene sitter på mange måter med nøkkelen til forskernes tilgang til forskningsfeltet og kan med det få mye makt i relasjonene. I det kan det være at informantene holder igjen informasjon, eller ikke uttrykker seg med full ærlighet da det kan være en redsel for at informasjonen viderefremmes (Gleiss & Sæther, 2021, s.42.) Portvaktene kan også legge press på informantene til å si ja til å være med på forskningsprosjektet, og med det var det viktig for meg at jeg selv tok kontakt med informantene. Portvaktene hjalp meg bare med å skaffe kontaktinformasjonene. I det sørget jeg for at det var jeg som var primærkontakten informantene kunne stille spørsmål og fikk informasjon fra, slik at de ikke skulle føle på presset i å måtte si ja.

Utvalget falt i første omgang på seks informanter, men ettersom to av informantene trakk seg satt jeg igjen med fire informanter. En av informantene trakk seg på grunn av tidsmessige årsaker, mens den andre trakk seg etter å fått et mer deskriptivt informasjonsskriv om tematikken. Etter å ha lest dette fikk læreren kalde føtter med grunnlaget «*jeg har ikke noe å bidra med, jeg har ingen kunnskap om tematikken*». Gleiss og Sæther (2021) påpeker at en må være bevisst på antakelsen de gitte kriteriene innebærer, da det antas at informantene har kunnskap og tanker som kan tilfredsstillende elementene masteroppgaven skal belyse (s.39). I det vil jeg påpeke at gjennom utvelgelsen av deltakerne og deres samtykke -og ønske om å delta på mange måter skaper en antakelse om at informantene har kunnskap og om ikke annet, tanker om masteroppgavens elementer.

De fire utvalgte lærerne som blir intervjuet til det analyserte datamaterialet presentert i denne masteroppgaven er;

**Hanna:** KRLE, samfunnsfag og norsklærer, jobber i ungdomsskolen.

**Lise:** KRLE, samfunnsfag og norsklærer, jobber i ungdomsskolen.

**Sara:** KRLE, matematikk og naturfagslærer, jobber i ungdomsskolen.

**Heidi:** KRLE, norsk og naturfagslærer, jobber i ungdomsskolen.

### ***3.4 Gjennomføring av intervju og samtykke***

Gleiss & Sæther (2021) påpeker at å gjennomføre intervjuer kan være utfordrende da man ikke kan planlegge alt på forhånd. I dette er det viktig å reflektere både på forhånd og i etterkant rundt hva som skjer i intervjuet (s.86). På forkant hadde jeg et formål og en plan for samtalen, og gjennom arbeidet med intervjuguiden forberedte jeg meg til intervjuene. Intervjuguiden besto av fire overordene temaer; ansvar, utfordringer, KRLE-fagets muligheter og ressurser. Disse overordene temaene brukte jeg da de reflekterte forskningsspørsmålene mine, og ga meg et formål. I disse overordene temaene hadde jeg forhåndsskrevet spørsmål, men gikk stadig vekk fra de. Gleiss & Sæther (2021) påpeker at samtaledynamikken påvirkes av hvordan samtalen mellom forsker og informant forløper (s.90). Dette førte til at ingen av intervjuene ble like, men elementene i de overordnede temaene var til stede og ga noe struktur. Intervjuene var preget av den semistrukturert formen for intervju. Det ga de ulike intervjusituasjonene rom for åpne spørsmål der informantene fikk reflektert og delt tanker uten at jeg la føringer for hvor jeg ville de skulle.

Informantene hadde på forhånd fått et detaljert informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 1) om masteroppgavens formål og tematikken. Jeg ønsket å gi så mye informasjon som mulig til deltakerne, slik at de visste hva de sa ja til, og mulighetene de hadde for å trekke seg når som helst, både før og etter intervjuet.

Intervjuene fant sted på lærernes kontorer og grupperom på skolene de arbeidet på. Gleiss & Sæther (2021) påpeker at det å gjennomføre intervjuer på informantenes hjemmebane kan få de til å føle seg mer avslappet og trygge (s.90). Det var et prioritert at informantene følte seg komfortable da en ikke hadde en tidligere relasjon. Ettersom jeg ikke hadde en relasjon til informantene, ble de etablert og utviklet gjennom intervjuet. Gleiss & Sæther (2021) bruker begrepene insider og outsider når de snakker om relasjoner mellom forsker og det det sosiale

feltet som studeres (s.88). I møte med lærerne jeg intervjuet sto jeg i en outsider posisjon. Jeg formidlet hele veien at jeg ønsker å intervju de som lærere for å tilegne meg kunnskap gjennom deres tanker, erfaringer og meninger om å undervise om seksualitet og kjønn i skolen. På den måten var jeg som intervjuer en outsider, og informantene var insiders med sine erfaringer, meninger og tanker. Samtidig kunne jeg som lærerstudent relatere meg og være en insider i deres rolle som lærer. I det hadde vi noe til felles, en felles interesse, et felles fagfelt.

Etter intervjuene var over transkriberte jeg datamaterialet. Ettersom intervjuene fant sted med en til to ukers mellomrom, transkriberte jeg gjennomgående i prosessen. Brinkmann & Kvale (2015) påpeker at en forsker som transkriberer egne intervjuer ofte lærer mye om ens egen intervjustil. Ved å transkribere direkte etter intervjuene ga det meg en fordel der jeg hele tiden kunne forbedre meg. Både i måten jeg stilte spørsmålene, hvilken rekkefølge, og i hvilken spørsmål jeg valgt å stille. I dette kunne jeg reflektere over spørsmål jeg så gjennom transkriberingen, ikke ble like godt forstått eller misforstått.

### **3.5 Analysestrategi**

I arbeidet med analysen brukte jeg Trine Ankers (2020, s.64-103) fire steg i analyse fra boken *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter* som utgangspunkt. Etter å ha arbeidet med denne i tidligere metodefag, følte jeg meg trygg i denne analysestrategien.

#### **Analysefase 1: Materialinnsamling og tidlig analyse**

Etter å ha samlet inn datamaterialet gjennom intervjuet, starter jeg allerede i transkriberingsprosessen å etablere ideer og tanker om interessante elementer som jeg ville ha med i analysen. Samtidig som denne delen av prosessen er nyttig for å etablere ideer og tanker påpeker Anker (2020) at den første fasen av analysene er tilfeldige og usystematiske. Samtidig påpeker hun at dette er nyttig for å etablere slike tanker og ideer fordi de kan brukes til senere systematiske analyser, og i arbeidet med å videreutvikle teoretiske perspektiver (s.64).

I denne tidligere analysefasen brukte jeg mye tid på å skrive ned tankenotater. Anker (2020) påpeker at tankenotater er et middel for å bearbeide tanker en har når en hører intervjuet og transkriberer. På den måten kan man sikre at tankene en får i transkriberingsprosessen, ikke

blir borte. Det er rett og slett et redskap for hukommelsen (s.67). I ettertid ser jeg at dette tankenotater var nyttig i den forstand at jeg så den røde tråden i intervjuet, og helheten i intervjuobjektets tanker og refleksjoner. I ettertid ser jeg at en kunne satt av enda mer tid i transkriberingsprosessen til disse tankenotatene da jeg brukte de flittig og fikk stor nytte av de (Anker, 2020, s.67).

Samtidig som jeg brukte tankenotater, startet jeg også prosessen med å markere ut særlige sitater jeg syntes var interessante. Anker (2020) sier at en samler ofte mye mer materiale enn det vi bruker (s.69). I denne prosessen var det derfor nyttig å se helheten i intervjuene gjennom tankenotater og markeringer.

### **Analysefase 2: Koding og kategorisering**

Å kode er å dele opp intervjuene, feltnotatene eller teksten i mindre enheter og gi de koder. Dette for å avgrense råmaterialet og finne interessante koder som kan svarer til problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173). Anker (2020) sier at enkelt forklart er koding å sette merkelapper på et materiale (s.75). I denne analysefasen fikk jeg oversikt over det store tekstmaterialet gjennom koding og kategorisering.

Etttersom jeg gjennom intervjuguiden hadde kategorisering intervjuene i ansvar, utfordringer, ressurser og KRLE-fagets muligheter ga det meg allerede gitte overkategorier. Jeg ønsket samtidig å finne hva Anker (2020) kaller for in-vivo koder, altså levende koder (s.77). Jeg startet derfor med en induktiv form for koding der jeg fant relevante begreper og fenomener i materialet, og prøvde å se etter brudd og likheter i disse (Anker, 2020, s.79). I dette kunne jeg senere gå til teorien og se kodene i lys av den. Dermed var min form for koding helhetlig deduktiv der jeg kombinerte empirinære koder med teorinære koder. Anker (2020) påpeker at denne type bevegelsen gjør at kodene spisses, og en kan videreutvikle det teoretiske materialet (s.80).

### **Analysefase 3: Å skrive ut analysene**

I den tredje analysefasen var det tid for å skrive ut analysen. Dette var arbeidet jeg syntes var utfordrende og tidskrevende der analysen både skulle svare til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I dette arbeidet skal man også få frem tanker til ord, og formuleringene blir ikke alltid slik en har tenkt. Anker (2020) påpeker at når en skal presentere og skrive ut



det analyserte materialet er det viktig at leseren klarer å følge analysene (s.83). Etter å ha sendt første utkast til veileder, fikk jeg tilbakemelding på at jeg måtte omstrukturere noen av analysene mine. I det var det utfordrende å skulle omstrukturere noe som ga mening og logikk i mitt hode.

Analysen blir present som en tematisk innholdsanalyse. I dette fokuserte jeg ikke på hvor mange ganger en informant sier ordet «ansvar», eller «ubehag», men mer i en større tematisk kontekst i hvordan begreene brukes (Anker, 2020, s.40). Braun & Clark (2006) definerer tematisk analyse som en metode for å indentifisere, analysere og vise til mønster, eller tematikk, i et datamateriale. De trekker frem fleksibilitet som en fordel ved å bruke tematisk analyse (Clark & Braun, 2006). I tematisk analyse kan en få frem informantenes realistiske erfaringer, meninger og virkelighet, og i dette kan en analysere hvordan disse erfaringene og meningene finner sin plass i en samfunnsdiskurs (Clark & Braun, 2006). Jeg valgte å bruke denne strukturen i analysen da hensikten var å få frem informantenes meninger, forståelser og erfaringer. Ved å bruke tematisk analyse kunne jeg med det finne gjennomgående tematikker og gå i dybden i de gjennom koding. Samtidig er det verdt å bemerke seg Ankers (2020) poeng i at det kan være problematisk med tematisk innholdsanalyse der en trekker ut deler som er tatt ut fra en større helhet (s.40). I det sier hun det er viktig at en veksler mellom å vise til de små enhetene og de store enhetene (s.40). I den presenterte analysen har jeg derfor forsøkt å veksle mellom små enheter og større enheter. Dette gjennom å se mønster, sammenhenger og brudd i både det små og store enhetene.

#### **Analysefase 4: Drøfting og teoretisering**

Det er gjennom drøfting problemstillingen og forskningsspørsmålene besvares (Anker, 2020, s.95). Med det har jeg valgt å skille analysedelen og drøftingsdelen da jeg så det som hensiktsmessig og ryddig. Analysen er presenter i hva Gleiss & Sæther (2021) kaller IMRAD-strukturen. IMRAD strukturen står for introduksjon, metode, resultater/funn og diskusjon (s.180). I dette viser jeg til mønstre og tendenser i datamaterialet i analysekapittelet, deretter drøfter jeg utvalgte deler av analysen i lys av teoretiske perspektiver i eget kapittel.

Anker (2020) påpeker at å teoretisere ikke bare handler om å bidra til teorifeltet eller utvikle en ny teori, men å legge den allerede eksisterende teorien til analysen. I det er det interessant å se informantenes uttalelser i et større bilde (s.99). Teorien brukes mer som støtte, særlig i små

utvalg der en ikke kan generalisere (Anker, 2020, s.99). Ettersom problemstillingen og forskningsspørsmålene omfatter læreres meninger, erfaringer og tanker, bruker jeg teori i drøftingsdelen som støtter til og viser nyanser i det som problemstillingen skal svare på.

### **3.6 Forskningsetikk**

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsetiske refleksjoner og valg som er tatt. Trine Anker (2020) påpeker at i de fleste kvalitative prosjekter er det mennesker det forskers på og opplysningen en tilegner seg gjennom disse menneskene, må behandles forsvarlig (s.105). Jeg velger å dele dette delkapittelet opp i tre deler der jeg skiller mellom forskningsetiske refleksjoner *i* og *utenfor* analyseprosessen, og til slutt min egen posisjonaltet. Dette for å kunne vise til etiske refleksjon både i prosessene rundt, prosessen i arbeidet av den presenterte analysen, og min egen rolle i det hele.

#### **3.6.1 Forskningsetiske refleksjoner *utenfor* analyseprosessen**

Gleiss & Sæthre (2021) påpeker at alle forskere, til og med oss masterstudenter har etiske plikter i forskningen vi gjør, både på individ og samfunnsnivå (s.43). De tre prinsippene de peker ut som helt sentrale i forskningsetikken er informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering. I denne masteroppgaven intervjuet jeg fire lærere som alle ga muntlig og skriftlig samtykke om å være deltaker. Jeg sendte også ut informasjonsskriv på forhånd slik at de var innforstått med hva de ga samtykke til. Jeg ga de også muntlig informasjon over telefonen slik at det ikke ble noen misforståelser og at de var innforstått i hva intervjuene skulle omhandle. Som nevnt tidligere trakk 2 av deltakerne seg av ulike årsaker. I dette vil jeg påstå reflekterer grunnprinsippet med samtykke og at deltakelsen skal være frivillig, informert og dokumenterbar, opprettholdt (Gleiss & Sæther, 2021, s.44).

Med konfidensialitet og anonymisering har en også et ansvar for at datamaterialet med personopplysninger ikke kommer på avveie og det er viktig å ivare ta deltakerens personvern ved å lagre på en sikker måte (Gleiss & Sæther, 2021, s.48). Som tidligere benyttet jeg meg av UiOs Nettskjema-diktafon mobilapp. Gjennom den teknologien kunne jeg sikre at intervjuene ikke kom på avveie. Disse lydopptakene ble også slettet direkte etter at transkriberingen var over. I transkriberingsprosessen utelukket jeg også navn, skoler og gjenkjennbare markører for å anonymisere intervjuene. Nettskjemaet er Norges sikreste og

mest brukte datainnsamling verktøy (UiO, 2017), og i det kan jeg med trygghet si at informantenes konfidensialitet og anonymisering ble ivaretatt.

Tjora (2020) trekker også inn tillit og respekt som etiske betraktninger i kvalitativ forskning (s.46). I det var det viktig for meg at informantene hadde tillit til meg som intervjuer, men også tillit til prosjektet. I forskning opprettholder man gjerne denne tilliten ved å sikre at personversopplysninger blir behandlet forsvarlig (Anker, 2020, s.105). Gjennom Norsk senter for forskningsdata (NDS), som nå heter SIKT, melder man inn masterprosjektet og dens detaljer for å få godkjent metodikk (Anker, 2020, s.105). Anker (2020) påpeker at en ikke trenger å få godkjenning fra NSD/SIKT dersom materialet ikke inneholder personopplysninger (s.105). Ettersom denne masteroppgaven ikke skulle behandle personopplysninger, hadde jeg ikke trengt å sende inn søknad, det fikk jeg beskjed om i ettertid. Samtidig ønsket jeg likevel å sende inn for sikkerhetskyld, og fikk med det automatisk godkjenning av NSD (se vedlegg 3). I dette kunne jeg betrygge informantene og skape tillit til prosjektet og min rolle som forsker.

### **3.6.2 Forskningsetiske refleksjoner i analyseprosessen**

Gleiss & Sæther (2020) påpeker at å skrive om empiri som omhandler mennesker, krever etisk refleksjon (s.189). I intervjuer presentere informantene deres egne forståelser, tanker og meninger som førstegradstolkninger. Når en analyserer det innsamlede datamaterialet vil ens tolkning av det være andregradstolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s.189). Dermed er det viktig å reflektere over hvordan en presenterer de fortolkende tilnærmingene. I veiledning på førsteutkastet av analysen fikk jeg kommentar av veileder at jeg hadde vært streng mot den ene informanten, i et avsnitt. Dette fikk meg til å reflektere over hvordan en formidler og fortolker informantens tanker og meninger. I dette leste jeg analysen og lyttet til intervjuet på nytt, med et nytt blikk og gjorde endringer. Særlig i formuleringer som kunne få informantene til å fremstilles på urett vis sammenlignet med førstegangstolkningene.

Konfidensialitet og anonymisering er viktig å bevare for å opprettholde de etiske prinsippene i forskning. Dette for at det ikke skal være mulig å spore informasjonen som er gitt i intervjuet tilbake til bestemte personer (Gleiss & Sæther, 2021, s.44). I denne masteroppgaven referer jeg til alle informantene som «hun». Alle informantene har fått fiktive jentenavn. Bevisst har jeg valgt å gjøre det slik for å fjerne fokus på kjønn. En kunne også valgt å ikke gi

informantene navn eller kjønn, men for å gjøre det behagelig for leseren ga jeg informantene fiktive navn og fiktivt kjønn. Dette også fordi det allerede ligger to identitetsmarkører; lærere som jobber på ungdomsskole. Gleiss & Sæthre (2021) påpeker at indirekte opplysninger som kjønn, alder, arbeidssted, yrke sjeldens er gjenkjennbart hvis det bare er en av opplysningen tilgjengelig. Men hvis en kombinerer disse kan det bli lettere å indentifisere personene som passer beskrivelsen (s.47). Med det valgte jeg å utelukke kjønn for å minske de gjenkjennbare markørene. Samtidig kunne det vært en interessant å se om det er markante forskjeller i intervjuene med utgangspunkt i kjønn. Det kan være en svakhet i forskningen, men et valg jeg tok for å bevare anonymiseringen til intervjudeltakerne i så godt som mulig.

### **3.6.3 Forskningsetiske refleksjoner om ens posisjonalitet**

Avsluttende vil jeg reflektere over min posisjonalitet i denne masteroppgaven. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at ens forskerrolle ikke bare påvirkes av konkrete valg gjennom prosessen, men også av ens identitet og erfaringer (s.49). Mitt utgangspunkt i denne masteroppgaven er på mange måter farget av min interesse for å lære om tematikken. Som nevnt i innledning starter jeg med et ønske om å tilegne meg kunnskap om å undervise om seksualitet og kjønn i skolen.

Gleiss og Sæther (2021) beskriver ens posisjonalitet som utgangspunktet man ser verden fra, og i det ligger det et utgangspunkt som er med på å påvirke forskningsprosessen, fra start til slutt. Både i utarbeidet med forskningsdesign og problemstilling, og gjennomføring av datainnsamlingen som analyseres og skrives ut (s.49). I min interesse for å tilegne meg kunnskap om tematikken, hadde jeg allerede et utgangspunkt i at jeg tenker kunnskap om tematikken er viktig. Som fremtidig lærer ser jeg et ansvar i å kunne gi god undervisning om tematikken. I det er jeg i en posisjon der det allerede er antatt at tematikken er viktig, og at lærere har et ansvar i undervisningen.

Slik jeg forstår tematikken knyttet til min fremtidige profesjon, kan undervisning om seksualitet og kjønn i skolen bidra til elevene blir trygge i seg selv og i møte med andre. Seksualitet og kjønn, er i min øyne, tematikk som angår alle mennesker og er en del av det å være menneske, samhandle med mennesker og ens eksistens sammen i samfunnet. I det posisjonaliserer jeg meg med et allerede antatt formål og ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn. Tjora (2020) trekker frem at i all type samfunnsforskning, vil forskeren har ett eller

annet engasjement i tematikken det forskers på. Han understreker at det ikke er av viktighet å være i feltet uten forkunnskaper eller forutforståelser, men heller være åpne om de og forberedt på at de kan justeres (s.235). Jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst på min posisjonalitet. Samtidig som at jeg har hatt forutforståelser for tematikken, var nysgjerrighet og ønske om å lære det som veide tyngst. Det er *lærerens* forståelser av ansvar, deres erfaringer i handlingsrommet og hvilke ressurser de benytter seg av, som har vært i fokus.

### **3.7 Forskningskvalitet**

I dette delkapittelet vil jeg reflektere over forskningskvaliteten i denne masteroppgaven. Gleiss og Sæther (2021) sier at å vurdere og reflektere over kvaliteten på eget forskningsarbeid er et ansvar en har som forsker (s.201). Med det vil jeg se på reliabiliteten og validiteten i forskningsarbeidet for å styrke dens troverdighet.

#### **3.7.1 Reliabilitet**

Gleiss og Sæther (2021) forklarer reliabilitet som en kvalitetssikring av datamaterialet, og dens troverdige egenskaper (s.201). Gjennomgående i denne masteroppgaven har jeg etterstrebet å være så transparent i prosessen som mulig. I alt fra utfordringer knyttet til informanter som trakk seg, til utvalg og analyseprosessen. Jeg har også vist transparens gjennom refleksjon av forskningsetiske prinsipper, både utenfor- og i analyseprosessen, og min posisjonalitet i det hel.

Spørsmål av viktighet når en skal reflektere over forskningens reliabilitet sier Gleiss og Sæther (2021) er; I hvilken grad undersøkelse er til å stole på ? Hvordan har datainnsamlingen blitt påvirket i prosessen? Kan forskningen reproduseres? (s.202). Denne masteroppgaven legitimeres gjennom tidligere forskning og aktuell teori. Jeg vil særlig trekke frem tidligere forskning som redegjort for i innledning og teorikapittelet, der den på mange måter støtter opp til funnene gjort i analysen. Som tidligere nevnt har jeg gjort grundige refleksjoner både i og utenfor analyseprosessen, for å styrker datainnsamlingens troverdighet. Samtidig skal en ikke utelukkes at datainnsamlingen kan ha blitt påvirket av måten jeg har stilt spørsmål på, og kodet materialet. Gleiss og Sæther (2021) understreker at istedenfor å strebe etter full objektivitet, vil en innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon ta utgangspunkt i at forskningen alltid vil ha spor av forskeres subjektivitet (s.203). Denne subjektiviteten har jeg reflektert over gjennomgående i dette metodekapittelet.

### 3.7.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, defineres av kvaliteten på datamaterialet og ens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s.201).

Problemstillingen i denne masteroppgaven er svart på gjennom datamateriale fra intervjuer av erfarne KRLE-lærere på ungdomsskolen. Problemstillingen og metoden er nærliggende hverandre da oppgavens problemstilling søker etter læreres forståelser, erfaringer og tanker. Det skal også sies at masteroppgaven i stor grad er preget av den tematiske analysen, noen som resulterer i at både intervjuguide, forskningsspørsmål og analyse blir nærliggende hverandre, og skaper en rød tråd i oppgaven. Samtidig sier ikke intervjuene noe om lærerens faktisk praksis, dermed kunne det vært interessant å også observere undervisningen om seksualitet og kjønn. Forskningsspørsmålenes formuleringer er derfor preget av å stille spørsmål til lærernes forståelser, tanker og refleksjoner, ettersom datamaterialet kun er samlet inn fra læreren muntlig gjennom intervju. Metoden er derfor egnet til å svare på problemstillingen og dens forskningsspørsmål.

Gleiss og Sæther (2021) påpeker at en måte å styrke validiteten er å reflektere over hva slags kunnskap ulike metoder kan gi, og hvilke begrensninger de har (s.206). Denne masteroppgaven har sin styrke i kunnskapen den gir, både gjennom måten analysen er gjort på, og at den er forankret i tidligere forskning. Samtidig har den også begrensninger. Begrensninger at det er et relativt lite utvalg av informanter. Jeg vil også trekke inn analysearbeidet som en begrensning. Gjennomgående på studieløpet har vi gjort lite analysearbeid, det kan på mange måter være en begrensning der analyse av datamaterialet var en førstegangserfaring i denne masteroppgaven. Å jobbe analytisk med et datamaterialet kan være utfordrende og det skal tas mange hensyn. Som en førstegangserfaring, er det garantert ting jeg kunne gjort annerledes. Både i valg av metode i analyseprosessen, og koding. Samtidig må en ta valg, og de valgene jeg har tatt har vært i beste hensikt å svare til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Det påpekes at i kvalitativ forskning vil ikke en statistisk generalisering være mulig, fordi undersøkelsene ofte er av mindre utvalg, og kan dermed ikke sies å være representative (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Samtidig kan denne masteroppgaven gi overføringsverdi gjennom dens forankring i tidligere forskning og teori. Den viser også til en relevans i

tematikken i forskningsfeltet. Tjora (2020) trekker frem at gyldighetskravet ofte vektlegges for lite i intervjuer for å studere noens praksis. I det er det viktig å reflektere over kilden av gyldighet gjennom å se om forskningen er preget av faglighet og forankret i relevant annen forskning (s.234). Forskningsspørsmålene som stilles i denne masteroppgaven er for å svare til problemstillingen. Forskningsspørsmålene gir mulighet til å «plukke fra hverandre» de ulike delene i problemstillingen, analyse disse, og se de i et helhetlig bilde.

### ***3.8 Oppsummering***

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og drøftet metodikken i arbeidet med denne masteroppgaven. Gjennom å redegjøre og reflektere over valg av forskningsdesign, kvalitative intervjuer som metode, utvalg, analyseprosessen har jeg gitt innsikt i arbeidet med masteroppgaven, fra start til slutt. Avsluttende reflektere jeg over forskningsetiske prinsipper og oppgavens kvalitet gjennom reliabilitet og validitet.

## 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere datamaterialet samlet inn gjennom dybdeintervju av fire KRLE-lærere på ungdomstrinnene. Analysen vil gjenspeile forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen i oppgaven. Analysen er delt opp i fire delkapitler; ansvar og rolleforståelse, utfordringer i undervisning om seksualitet og kjønn, bruk av ressurser i denne undervisningen og KRLE-fagets relevans og muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. Denne kategoriseringen har jeg gjort i henhold til forskningsspørsmålene slik at analysen skal være oversiktlig og for drøftings rolle i neste kapittel slik at jeg kan presentere et helhetlig bilde av empiri, analyse og drøfting.

Forskningsspørsmålene som speiler kategoriene i analysen er;

*1.Hvilke ansvarsforståelser har et utvalg lærere i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen?*

*2.Hvilke utfordringer møter et utvalg lærere knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i skolen?*

*3.Hvilke ressurser benytter et utvalg lærere seg av i denne undervisningen?*

*4. Hvordan beskriver et utvalg lærere KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn?*

### **4.1 Lærernes ansvarsforståelse**

I dagens skole har lærere et stort ansvar ovenfor elevene. Ansvar i læring, ansvar for trivsel og ansvar for elevers velgående for å nevne noen av mange områder. I læreplanverkets overordnede del blir en lærer beskrevet som en rollemodell som skal skape trygghet og veilede elevene på deres vei gjennom opplæringen. Det påpekes at lærer er avgjørende for å skape et læringsmiljø som bidrar til at elevene lærer, utvikler seg og er motiverte. Med det kreves det at lærere viser omsorg for den enkelte eleven gjennom å arbeide for at samhold og tilhørighet blant elevene slik at en skaper god kultur for lærer, både gjennom faglig og emosjonell støtte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne beskrivelsen er et pålagt ansvar til lærere fra Utdanningsdirektoratet. I dette delkapittelet presenterer jeg lærernes tanker om



hvilket ansvar de har i undervisningen om seksualitet og kjønn og dets ulike tilnærming de har til det.

#### **4.1.1 «Det viktigste ansvaret jeg har er at folk ikke går ut av timen med en dårlig følelse»**

I alle fire intervjuene har lærerne mange tanker om hvilket ansvar de har i undervisning om seksualitet og kjønn. Ikke bare i tematikken, men også i mellommenneskelige relasjoner. Ansvar blir sett i lys av omsorg, men også i lys av kunnskap og danning. I intervjuet med Hanna beskriver hun relasjonen hun har med elevene som veldig personlig og nær. Hun forteller om elever som har mye humor og klassens gode fellesskap. Ansvaret for elevene tar hun på alvor, særlig elevenes trivsel og velgående.

*Hanna: «nei jeg tenker at det viktigste ansvaret jeg har er at folk ikke går ut av timen med en dårlig følelse. Hvis en diskusjon skir helt ut, må man jo på en måte prøve å betrygge ubehaget i klasserommet og ikke la noen elever som siter i klasserommet sitte der og kjenne på at.. dette liker jeg ikke.. oi.. i klassen min aksepterer de ikke hvordan jeg er».*

At elevene føler seg sett og akseptert er viktig for Hanna, og hun påpeker at det er en stor del av hennes ansvar som klasseleder i klasserommet. For selv om sjargongen er at de kan tulle og har mye humor i relasjonene, har hun et ansvar for hver og en av elevene og deres trygghetsfølelse i klasserommet. Hun beskriver et klasserom der det er stor åpenhet, og med det kan det også komme mye tull. Det er i dette vakuumet hun særlig legger vekt på ansvaret.

Hanna forsetter å beskrive ansvaret og sier:

*«Ja, også selvfølgelig er det viktig at elevene skal være så tolerante som mulig på en måte, og at man tar hensyn til hver enkelt elev... og at de respekterer hverandre på tvers av ulikheter. Man vet jo aldri om man kjenner alle elevene sine 100%».*

For Hanna er det viktig at elevene tolererer og respekterer hverandres ulikheter. Hun beskriver et nok så homogent klasserom, men som også har sine ulikheter. I sin rolle som lærer sier hun at en aldri kan kjenne elevene sine helt, og med det mener hun usikkerheter, indre tanker og konflikter. Det er i dette hun ser sitt ansvar å lære elevene til å være tolerante og respektere hverandre. Både innad i gruppa men også som gode medborgere ut i samfunnet. Hannas

ansvarsforståelse i undervisning om seksualitet og kjønn omhandler i stor grad å beskytte elevenes selvværd og å danne de til å være tolerante mennesker som respekterer andres ulikheter.

Sara er kontaktlærer på ungdomsskolen og forteller om ansvaret i den rollen i intervjuet. Hun snakker om en arbeidshverdag med mye kontakt med elevene og et nært samarbeid med elevene og hjemmet. Hun tar dette ansvaret på høyest alvor, men snakker også om det i fellesskap. Saras forståelse av ansvar ligger ikke bare i relasjonen mellom hun og elevene, men også i samarbeid med hjemmet og andre ansatte på skolen. Å dele ansvaret med helsesykepleier og andre kollegaer er viktig. Det er et stort ansvar å bære ene og alene. Samtidig ser hun ansvar i skape åpenhet og være godt forberedt til undervisningen, både ved å kjenne og tilpasse seg til elevgruppen, men også være forberedt i tematikken.

*Sara: «Mitt ansvar, det er jo på en måte å undervise i tematikken så godt som mulig og med mye åpenhet og bredde.. men også selvfølgelig ta vare på hver enkelt da.. eller sette meg inn i elevene. Hva slags elevgruppe er det jeg har? Være godt forberedt på en måte og em.. ja for det kan jo sitte noen der som kanskje har en annen legning.. eller kanskje opplever at de er født i feil kropp? Ja, det er sanne ting da. Det er mitt ansvar...».*

Sara fortsetter å beskrive nyansen av ansvaret ved å fortelle om at hun ikke står alene i det. Hun er glad for å ha ressurser rundt seg å dele ansvaret med, og sier det er viktig.

*Sara: «Vi har jo ganske mye ansvar også, så jeg tenker at det er viktig at man har støtte fra helsesykepleier og andre på skolen. Ja.. at man bruker hverandre og til å drøfte.. Det var en elev i fjor i 8.trinn som ikke hadde lyst til å delta i seksualundervisningen med klassen.. han synes det liksom var forferdelig og ekkelt og.. nei off.. Så da samarbeidet vi med helsesykepleier og foreldrene. Ansvaret er delt på en måte.. man kan ikke ha hele ansvaret alene».*

I likhet med Hanna ser Sara et stort ansvar i å ta vare på elevenes selvværd og at de har det bra i klassen. Samtidig kommer et spenning mellom hva de fokuserer mest på i det ansvaret. Hanna snakker ikke så mye om selve innholdet i undervisningen, men mer om elevene og et overordnet ansvar. Sara snakket mer om ansvaret i hva hun underviser om, og det å være

forberedt faglig med også å kjenne elevgruppen. Et interessant aspekt ved disse to lærerne er deres fagkombinasjon. Hanna er KRLE, samfunnsfag og norsklærer, mens Sara er KRLE, naturfag og matematikk lærer. Mitt inntrykk er at det som kan skille disse to lærernes syn på ansvaret i å undervise om seksualitet og kjønn er spennet mellom fag og elever. Hanna snakker gjennom en tilnærming der hun ser ansvaret i hva hun lærer *for* elevene, mens Sara snakker mer om ansvaret i en tilnærming i hva hun lærer elevene *om*. Samtidig flyter også Sara over i Hannas tilnærming der hun trekker inn det å ta vare på elevene og elevenes trivsel og selververd som en del av ansvaret.

#### **4.1.2 Spenning i forståelsen av hvor ansvaret ligger**

Når jeg intervjuet Lise snakket hun utfra 15 års erfaring i skolen. I denne erfaringen hadde hun kjent på ansvaret i lærerrollen på godt og vondt. Både med classesammensettinger med mange utfordringer, og classesammensettinger med lite utfordringer. Hun er opptatt av at elevene skal være- og bli bra mennesker, og ser sitt ansvar i å skape et inkluderende klasserom.

*Lise: «Det er jo et stort ansvar, å skulle sørge for at alle elevene føler seg ivaretatt og inkludert i undervisningen. Jeg har jo ansvar for at elevene blir bra mennesker.. at de respekterer hverandre... at de er inkluderende og snille med hverandre..»*

I likhet med Hanna kommer trygghet frem som noen Lise ser på som viktig. Hun trekker frem trygghet sammen med respekt for mangfoldet og påpeker at hun særlig har erfart at i klasser hvor man respektere hverandre og er trygge, skapes et rom hvor det er mye mer høyde for å ha gode samtaler og det skjer god læring.

*Lise: «ja.. det er jo så viktig.. ja det er jo viktig fordi elevene skal jo lære om seg selv og være trygge.. og respektere mangfoldet i skolen og i samfunnet.. og klare å se andre sine syn og perspektiver..»*

Selv om Lise ser sitt ansvar i å skape trygghet for elevene og skape rom for at elevene skal kunne respektere hverandre og se andres perseptive legger hun ikke skjul på at det ansvaret er vanskelig. Hun påpeker flere ganger at hun ikke har hatt noe «opplæring» i det å skulle undervise om seksualitet og kjønn, det er kun gjennom undervisningserfaringer hun har lært. Hun savner mer kompetanse i tematikken, både for seg selv, men også i skolen.

Lise: *«Ja.. og jeg syns det er kjempe vanskelig. Skulle gjerne hatt noen flere verktøy for å undervise om temaet.. jeg har jo mye påvirkningskraft på elevene.. så det er jo viktig at jeg er bevisst på det ansvaret».*

Lises tilnærming i hvordan hun ser ansvaret i undervisningen om seksualitet og kjønn er på mange måter lik Hannas tilnærming. Lise er også KRLE, norsk og samfunnsfagslærer som er med på å farger hennes forståelse av hva ansvaret hennes er i undervisningen. Både Lise og Hanna har en tilnærming der de er opptatt av hva de lærer *for* elevene, og legger trykket mer i hva elevene skal få ut av undervisningen på et mellommenneskelig nivå. Her er det interessant å se kontrastene opp mot Saras forståelse der hun legger trykket mer i hva elevene skal lære *om*. Om dette er påvirket av fagkombinasjonene og interessefeltene til lærerne vil jeg si er høyt sannsynlig.

Den fjerde læreren jeg intervjuet var Heidi. Heidi var den læreren med flest år på baken som lærer. Hun har jobbet i skolen i 20 år og har vært på tvers på alle trinn. De siste ti årene har hun jobbet på en skole med stort mangfold. Hun beskriver en arbeidshverdag der hun trives i rollen som lærer, og har mange gode kollegaer rundt seg. Hun, som de tre andre lærerne, ser på ansvaret i undervisningen i seksualitet og kjønn som viktig. Viktig i den forstand at hun ønsker et trygt og åpent klasserom med elevenes selvværd og trivsel i fokus. Heidi er KRLE, naturfag, samfunnsfag og norsklærer. Når hun snakker om ansvaret i undervisning om seksualitet og kjønn snakker hun både om hvorfor det er viktig at elevene lærer om seksualitet og kjønn, og også hva elevene får ut av denne undervisningen på et mellommenneskelig nivå. Når hun blir spurt om hva ansvaret hennes var i denne undervisningen, snakker hun først om ansvaret i en tilnærming der hva elevene lærte *om* er i fokus.

Heidi: *«Jeg tenker at vi har jo den viktige oppgaven med å lære dem hva som skjer i kroppen og seksualitet for at de skal ta med seg det videre i livet.. og ja ha et grunnlag. Hva er det som skjer i kroppen? At de har mulighet til å lære om det. Det kan jo være at de ikke snakker om det i det hele tatt hjemme.. ja skape interesse.»*

Det er tydelig at Heidis fagkombinasjon og interessefelt farger hennes tilnærming til ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn. Som naturfaglærer ser hun ansvaret i å gi elevene god undervisning om kropp og seksualitet. Hun trekker også inn hjemmet der hun ser sitt ansvar i å gi elevene mulighet til å lære om tematikken. Som nevnt over jobber Heidi på en skole med

stort mangfold, i den erfaringen ser hun ansvaret i at det ikke alltid er en selvfølge at alle elever har god kunnskap om kropp og seksualitet hjemmefra. Uten antakelser, er det likevel en bekymring fra Heidi at elevene ikke får tilstrekkelig kunnskap hjemmefra, og ser derfor ansvaret i at elevene får den muligheten på skolen. Selv om Heidi starter med å snakke om ansvaret i hva hun underviser om, trekker hun også inn psykisk helse, åpenhet og toleranse som aspekter ved ansvaret.

*Heidi: «Ja, jeg tenker jo at kunnskap om seksualitet og kjønn kan bidra til å fremme bedre psykiske helse.. altså jo mer kunnskap de har, jo bedre. Jeg har jo et ansvar for at elevene har det bra da og er tolerante. Da tenker jeg det er viktig å være åpen og tørre å stille spørsmål. Ja.. ha gode dialoger.. det tenker jeg er viktig.. der har jeg et ansvar.»*

Gjennomgående i alle fire intervjuene snakker lærerne om ansvaret de har i at elevene skal ha en trygg og lærerik undervisning. De er alle opptatt av at i undervisningen om seksualitet og kjønn er det viktig at elevene føler seg trygge og er tolerante i møte med andre medelever. Helhetlig ser en et skille i tilnærming til hvor ansvaret ligger i undervisningen.

I dette delkapittelet har jeg sett på hvordan lærerne forstår deres ansvar i undervisningen om seksualitet og kjønn. Jeg vil trekke et skille der en har Sara og Heidi på den ene siden, og Hanna og Lise på den andre. I dette skille ser man en ulik tilnærming til hvor ansvaret ligger. Hos Sara og Heidi, som begge også er naturfaglærere, fokuseres det mye mer på ansvaret i hva elevene skal lære *om* der det naturfaglige er i fokus. Hos Hanna og Lise, som ikke har naturfag som undervisningsfag, fokuseres det i større grad på ansvaret i hvem man lærer om seksualitet og kjønn *for*. Samtidig ser en at Sara og Heidi også i stor grad ser sitt ansvar i å undervise om seksualitet og kjønn *for* elevene der de trekker frem toleranse, trygghet og respekt som viktige egenskaper å etablere hos elevene. Sara og Heidi kan derfor sies å ha en tilnærming til ansvar i hva de underviser om, altså innholdet i undervisningen, men flyter også over i hvem de underviser om seksualitet og kjønn *for*, som Hanna og Lise.

## **4.2 Lærernes tanker om utfordringer**

I dette delkapittelet presentere jeg lærernes tanker om utfordringer i undervisningen om seksualitet og kjønn. I intervjuene stilte jeg spørsmål om hva lærerne tenker er, og kan være utfordrende i å undervise om tematikken. Det var ingen tvil om at utfordringene hadde mange nyanser. Selv om lærerne snakker om utfordringer direkte i intervjuet når spørsmålene om utfordringer blir stilt, blir det også samtaleemne når vi snakker om ansvar og KRLE fagets muligheter. Overordnet blir det særlig trukket frem at undervisning om seksualitet og kjønn kan være utfordrende når tryggheten blir satt i spill av «dragkamper» og ubehagelige meningsutbytter mellom elevene. Hva lærerne jeg intervjuet ser på som utfordrende i undervisningen om tematikken, henger i stor grad sammen med ansvaret i undervisningen; I ansvaret ligger også en risiko for brudd i klasserommet, hvor utfordrende ting kan skje.

### **4.2.1 «Hvis ikke tryggheten opprettholdes kan det gjøre mye skade for senere undervisning»**

Når Hanna snakker om utfordringer i å undervise om seksualitet og kjønn har hun mye på hjerte. Hun snakker særlig om spenningen mellom å ha ansvar for elevene og ta vare på deres trygghet. I det ansvaret ser hun også utfordringer. Som nevnt tidligere i analysen er hun opptatt av at elevene skal føle seg bra, og at deres selvverd blir beskyttet i klasserommet. Det er også her hun ser utfordringer. For det å undervise om seksualitet og kjønn er- og kan være personlig for elevene. Hanna ser det derfor utfordrende å skulle skape god undervisning og dialog om tematikken, og samtidig passe på at elevene ikke føler seg utrygge i klasserommet. Med denne utryggheten mener Hanna et brudd mellom elevene i krenkende eller sårende kommentarer og meninger.

*Hanna: «Ja det er mye som kan være utfordrende egentlig men egentlig syns jeg det kan være utfordrende på forskjellige måter. Både fordi elevene kan føle seg krenker eller såret.. eller at noen føle seg angrepet da, av å snakke om teamet.. hvis noen er veldig uenig. Ja det er jo vanskelig å undervise om temaet og få til det å treffe alle uten å være krenkende. Men jeg tenker de skal gå ut av klasserommet med en grei følelse».*

Det er i denne uenigheten hun ser utfordringene. Hanna trekker frem gjennomgående i intervjuet at uenighetsfelleskap er viktig, samtidig ser hun det også utfordrende å skulle stå i

situasjoner der elevene føler seg dårlig eller krenket. Det vil Hanna unngå. Hanna trekker også inn åpenhet som et utfordrende aspekt. Hun forsetter samtalen ved å understreke dette og sier:

Hanna: *«Men det er jo vanskelig for til og med kollegaer er jo uenig i det du underviser om på en måte.. Det er ikke alle som er åpne for å snakke om seksualitet og kjønn»* .

Det er åpenbart at hun ser på utfordringene å undervise om seksualitet og kjønn som en helhet. Hun ser både utfordringene i klasserommet med elevene, men også hvordan det er utfordrende å stå stødig i det når det til og med er kollegaer som ikke er enig i det man underviser om. Hun påpeker at det kan være utfordrende når kollegaer ikke ser de samme verdier å undervise om seksualitet og kjønn og trekker frem skolens mandat i dette. Hanna poengterer at som lærer har man et overordnet ansvar i å gi elevene verdier ut fra læreplaner og skolens formål. I dette ser hun utfordringer der hun ser spenningen mellom å gi verdier og pålegge verdier.

Hanna: *«Det er utfordrende med skoles mandat også, for jeg skal jo på sett og vis gi de noen verdier men samtidig skal jeg heller ikke pålegge noen verdier. Ja så blir det sann at jeg sier.. dette her er riktig.. men jeg skal heller ikke si at selvfølgelig kan du få mene hva du vil, men du må akseptere dette her.. og for noen så er det veldig vanskelig særlig på det temaet her. Særlig når det er religiøst forankret... Men samtidig må man jo skape medborgere da.. som er tolerante ovenfor hverandre så man må finne en balanse i det»*.

Helhetlig ser Hanna på det å skape en balanse mellom å praktisere uenighetsfellesskapet og beholde tryggheten i klasserommet som utfordrende. Utfordrende i den forstand at det er vanskelig. Jeg får inntrykk av at Hanna i sin lærerhverdag reflektere mye over denne spenningen mellom ansvaret i undervisningen og utfordringene ansvaret også bringer.

Sara og Lise deler også denne tilnærmingen til hva som er utfordrende å undervise om seksualitet og kjønn. Særlig Lise trekker frem samme aspekter i hva som er utfordrende når man underviser om seksualitet og kjønn. Lise trekker særlig frem at det kan være utfordrende å undervise om tematikken da det er nærliggende elevene personlig, og kan på mange måter

utfordre elevenes verdensbilde. Lise trekker også frem religion og religiøse verdier som noe som kan være utfordrende hvis det blir ytret i klasserommet der elever føler seg utsatt.

*Lise: «Jeg tenker det er utfordrende å snakke om kjønn, for jeg vet at enkelte elever har religiøse fordommer både mot homofili og transseksualitet, og ikke er enig i at det finnes flere kjønn enn to. På en annen side tror jeg det kan være mange som reagere på at ikke alle er for disse temaene, og dermed blir sinte i møtet med eventuelle motforestillinger. Jeg tror derfor det kan bli vanskelig å skape gode diskusjoner som åpner for mer toleranse og åpenhet, uten å tvinge noen til å endre synspunkt. Det kan være utfordrende.. ja for eleven kan jo bli såra».*

Slik jeg tolker det ser Lise på undervisning om seksualitet og kjønn utfordrende i enighetsfellesskapet. I likhet med Hanna ser Lise på det som utfordrende å skulle åpne opp for meningsutbytte der det er mulighet for motforestillinger i verdensbilde. Lise forsetter å poengtere denne utfordringer og sier;

*Lise: «Ja hvis tryggheten blir satt på prøve, og ikke opprettholdes kan det gjøre mye skade for senere undervisning.. for da kan det jo hende at elevene ikke stoler på hverandre.. eller meg».*

Sara snakker også om disse utfordringene, og poengtere at det særlig kan være utfordrende i klasser hvor det kan være mye utfordrende atferd. Med utfordrende atferd mener Sara elever som kan være uforutsigbare i hva de sier og gjør.

*Sara: «Det kan jo være en klasse hvor det er mye utfordrende atferd, også vil man som lærer kanskje ofte bli utfordret av disse elevene, ikke sant? Da er det jo viktig å være godt forberedt, hvordan undervisningen passer best til den klassen. Men det er ikke alltid så lett.. det kan være litt skummelt».*

I dette poengtere Sara at relasjoner er viktig. Både relasjoner mellom lærer og elev, men også elever til hverandre. Det er i de fraværende relasjonene Sara ser det utfordrende å undervise om seksualitet og kjønn.

*Sara: «Det er jo viktig å være bevisst på fallgruvene i et klasserom.. det kan jo bli veldig utfordrende hvis man går inn i et klasserom og skal undervise om et sant tema*



*og ikke kjenne klassen.. eller ikke tenke gjennom klassedynamikken i den undervisningen liksom».*

I likhet med Sara snakker også Heidi om relasjonene og hvordan det kan være utfordrende om de ikke er tilstede. I det snakker Heidi mye om åpenhet og hvor viktig det er, men samtidig også hvordan det kan være utfordrende særlig hvis en ikke har tillit hos elevene, eller at de føler seg trygge på deg som lærer. Heidi sier:

*Heidi: «Ja ungdom er jo kanskje mer åpne seg imellom, men hvis bare kunnskapen kommer fra meg, er det jo viktig med relasjon i undervisningen da, meg og eleven, og ikke bare elevene sammen. For i ungdomsskolen kan det jo være veldig personlig det å skulle snakke om seksualitet og kjønn.. Det angår mange elever.. og det kan jo være masse usikkerhet blant elevene, og det er jo selvfølgelig utfordrende».*

Som nevnt tidligere i analysen jobber Heidi på en skole med stort mangfold og i det poengterer hun at religion er et stort aspekt når hun underviser om seksualitet og kjønn. Samtidig som hun ser på det som en mulighet, ser hun også på det som en utfordringer i likhet med Lise i det å skulle undervise om tematikken. Dette fordi seksualitet og kjønn kan innholdet elementer som er personlig for elevene og i et mangfoldig klasserom kan det være ulike syn på seksualitet og kjønn. I dette ser også Heidi spenningen mellom ansvaret og utfordringene;

*Heidi: «Og akkurat sanne ting kan være vanskelig å ta opp da, homofili, kjønnsroller.. Ja som går direkte på de egentlig. Så da bør man være litt forsiktig rett og slett. Ja, å snakke om sanne ting bør du kjenner elevene godt og vite liksom litt om bakgrunnen til elevene da. Det kan jo være elever som synes det er ubehagelig å snakke om og ikke vil snakke om seksualitet og kjønn da».*

Helhetlig og gjennomgående i alle fire intervjuene, uttrykker lærerne de utfordrende aspektene gjennom spenningen i ansvar. I ansvaret ligger også utfordringer, særlig knyttet til å det å skulle beskytte elevens trygghet i klasserommet. Alle fire lærerne uttrykker at det kan være utfordrende med uenighetsfellesskapet da det kan skape utrygghet for elevene, men ser samtidig ansvaret i det for å skape tolerante og gode medborgere.

#### 4.2.2 Når situasjoner blir ubehagelig

Gjennomgående i alle intervjuene blir begrepet ubehag trukket frem ved flere anledninger når vi snakker om utfordringer i undervisning om seksualitet og kjønn. Heidi har som nevnt mange års erfaring fra klasserommet. Selv om hun har denne erfaringen er det fortsatt elementer hun tenker kan være og er utfordrende, særlig i undervisning om seksualitet og kjønn. Når Heidi snakker om å undervise om seksualitet og kjønn til elevene virker hun selvbevisst og selvsikker. Hun snakker om et ubehag som kan oppstå i klasserommet, men er rask til å påpeke at hun selv ikke har opplevd det i denne tematikken. Selv om hun sier dette, kommer det frem aspekter som åpenbart er reflektert over. Om dette er fra erfaring som hun ubevisst har opplevd eller fra antatte utfordringer, kommer ikke frem. Det er tydelig at Heidi selv har erfart utfordrende situasjoner, men som hun selv ikke har opplevd som ubehagelig. Likevel snakker hun om dette ubehaget, både hos seg selv som lærer, og hos elevene.

*Heidi: «Ja, om jeg har sagt noe som går litt over streken.. Eller at elevene syns noe er ubehagelig. Ja, sann at det også blir ubehagelig for meg, det er jo utfordrende. Men jeg syns jo ikke det er ubehagelig.. eller jeg har ikke opplevd det i undervisning om seksualitet og kjønn».*

Hanna trekker også frem ubehag i undervisningen om seksualitet og kjønn, og påpeker at tematikken kan være tabu og ubehagelig for elevene. I dette ser en igjen spenningen mellom ansvaret der Hanna trekker frem at det er viktig å åpne opp for diskusjon for å lære elevene om tematikken, men også for elevenes identitetsbygging. Hun sier:

*Hanna: «Jeg tror det er viktig å sette litt mer lys på det.. og åpne for diskusjon og samtale om seksualitet og kjønn.. for det er jo fortsatt ganske tabu og kan være ubehagelig for elevene.. og jo mer man snakker og lærer om det jo tryggere kan jo elevene bli i seg selv.. Det kan jo være utfordrende hvis det blir ubehagelig for elevene».*

Særlig trekker Hanna frem ubehaget hos elevene og trekker paralleller til at lærernes ubehag kan smitte over på elevenes holdninger til undervisning om tematikken. Hanna trekker igjen frem at mange lærere syns det er ubehagelig å undervise om seksualitet og kjønn, men påpeker at hun selv ikke syns det er ubehagelig, men hun ser utfordringene i ubehaget.

Hanna: *«Jeg tror det er mange som tenker når det kommer til seksualitet og kjønn at.. ja det har de jo lært om.. de unge kan mye mer.. ikke sant, også da tror jeg mange lærere synes det er ubehagelig å snakke om. At man føler man kommer til kort. At elevene kan så mye mer enn meg.. og det kan jo komme ubehagelige diskusjoner.. hvis det eksempel sitter en elev i klassen som identifiserer seg med et annet kjønn også sitter det en annen elev og sier at det ikke er riktig. Ja hvordan skal man håndtere det. Det er kjempe vanskelig».*

Slik jeg tolker det ser både Heidi og Hanna på ubehag som utfordrende i klasserommet. Samtidig snakker begge om ubehaget som noe de er bevisst over, men selv ikke har erfart. Likevel kommer begrepet opp mange ganger og det er tydelig at det er noe de har reflektert over.

Lise og Sara trekker også inn ubehag i klasserommet. Lise snakker om at det kan være utfordrende hvis det blir ubehagelig for elevene i klasserommet, men snakker ikke om egne erfaringer med ubehag. Lise poengterer også i intervjuet at hun føler seg trygg og stødig i undervisningen om seksualitet og kjønn men ser utfordringene særlig knyttet til elevenes trivsel hvis det blir ubehagelig.

Lise: *«Hvis det blir sikkerlig ubehagelig i klasserommet.. at noen blir såra eller lei seg for noe noen sier, det er jo selvfølgelig utfordrende. For man vil jo at elevene skal ha det bra, og føle seg trygge i klasserommet».*

Sara trekker inn ubehaget i elevers selvverd og identitet. Sara ser særlig utfordringer ved ubehagelige situasjoner som kan virke mot sin hensikt i å skulle hjelpe elevene på veien i identitetsbygging. Sara er særlig opptatt av at ubehaget kan unngås ved å være forberedt i undervisningen og ha gode relasjoner, men utelukker ikke at ubehaget kan skje uansett, og ser det som utfordrende i undervisning om seksualitet og kjønn.

Sara: *«Man vil jo unngå at det blir ubehagelig for elevene. Ja at noen sier noe som ikke er hyggelig om seksualitet, og det angår jo elevene, identitet deres, eller kan angå de hvis de for eksempel sitter der da, og er usikre på om de liker jenter eller gutter.. så det er jo viktig at jeg er forberedt og kan fagstoffet.. og at jeg kjenner elevgruppa.. men det er jo absolutt utfordrende hvis det blir ubehagelig for elevene».*

Alle lærerne nevner ubehag. Det som er spennende å se på i dette er hvordan de snakker om dette ubehaget. For alle lærerne er enig om at det er utfordrende hvis det blir ubehagelig for elevene. Men de snakker alle om ubehaget som noe «der borte», noe som kan skje, noe som kan være utfordrende. Samtidig er det tydelig at de har reflektert over dette, og ser på det som en utfordring i undervisningen om seksualitet og kjønn. Samtidig kan en se at ubehaget er nærliggende ansvaret. Ansvaret for elevenes identitet og trygghet.

I dette delkapittelet har jeg sett på hva lærerne ser på som utfordrende i undervisningen om seksualitet og kjønn. Det er tydelig at det er mange aspekter som er og kan være utfordrende. Gjennomgående er brudd på relasjoner, trygghet, trivsel, identitet og mangfold. Alle disse aspektene blir sett på som en helhetlig utfordring, at alle aspektene henger sammen og blir flettet i hverandre, som en domino-effekt.

### ***4.3 Læreres tanker om KRLE-fagets muligheter***

Et av KRLE-fagets kjerneelementer i lærerplanen å kunne ta andres perspektiver. Elever skal gjennom faget utvikle egne holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver, dialog og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette skal elevene utvikle interesse og respekt for andre mennesker uavhengig av religiøs, sosial, kulturell eller livssynsmessig bakgrunn. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette inngår også i tematikk som er knyttet til kjønn og seksualitet. Et klart kompetansemål i KRLE faget etter 10.klasse er at elevene skal «Gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn». I støtteressursen i undervisning om kjønn og seksualitet påpekes det at elever må gis muligheten til å reflektere over hvilke forventninger til seksualitet og kjønn som møter kvinner og menn i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det påpekes også at elevene trenger å lære om og forstå verdien av kjønns mangfold for å skape innsikt og respekt slik at de kan bli trygge på sin egen kjønnsidentitet og forstå og respektere andres (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dette delkapittelet presenteres jeg de utvalgte lærernes tanker om KRLE- fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn.

#### **4.3.1 KRLE-fagets mange personlige aspekter**

I alle fire intervjuer var det en sterk optimisme i KRLE-fagets muligheter i undervisningen om seksualitet og kjønn. Det var særlig i denne delen av intervjuene jeg kunne se en felles forståelse av KRLE-faget. Alle lærerne ser faget som ytterst relevant i å kunne skape god

undervisning med tematikken seksualitet og kjønn. Gjennomgående i alle intervjuene er identitet, toleranse og mangfold begreper som gjentar seg. I intervjuet med Sara ser hun særlig KRLE-fagets mulighet å det å bygge identitet hos elevene. Hun understreker også at dette er viktig, særlig hos ungdommen som er i en alder hvor det kan være tøft og vanskelig å være helt trygg i sin egen identitet. Ungdomstiden kan være tøff for mange, og er ofte en berg og dalbaner av følelser.

*Sara: «Ja, det er viktig å bygge identitet.. Hvem er jeg? Hva liker jeg? På en måte.. Disse tingene er viktig, særlig i KRLE-faget der det er snakk om personlige aspekter. Ja flytte fokuset litt over til den menneskelige delen.. følelser som har med identitet å gjøre da.. ja finne ut hvem de er.. ikke bare snakk om seksualitet, men.. det er et viktig aspekt ved å undervise om seksualitet og kjønn i skolen, å gjøre de trygge i sin identitet».*

Sara snakker videre om hvordan KRLE-faget kan bidra til å skape gode samtaler om identitet og understeker også ansvaret i det med å trekke inn viktigheten av å ha inkluderende og kunnskapsrik undervisning.

*Sara: «I det med identitet er det viktig å også ha undervisning som er rik.. altså inkluderende sann at de på en måte får kunnskap som fører til at er åpne og tolerante i forhold til andre.. at alle er forskjellige da..»*

Jeg tolker dette som at Sara ser ansvar i hva hun underviser om i samsvar med å skape identitet hos elevene i KRLE-faget. Hun er opptatt av å ha kvalitet i innholdet i undervisningen med hensikt i at den kunnskapen og den inkluderende undervisningen hun skaper, skal betrygge og hjelpe elevene i deres identitetsbygging. Hun trekker også inn at elever er forskjellige. Det er i lys av dette en kan se hennes hensikt med å ha inkluderende undervisning med hensikt i å skape toleranse.

Lise har en lik tilnærming til hvordan undervisning om seksualitet og kjønn i religionsfaget kan være positivt i elevenes identitetsbygging. Lise snakker om det personlige aspektet i KRLE-faget og hvordan det kan bidra til at elevene reflektere over eksistensielle spørsmål, ja det som angår elevene helt personlig.

Lise: *«KRLE-faget er jo veldig personlig for mange.. ja personlig for religion, livssyn og etikk angår jo elevene.. man snakker jo om store livsspørsmål og hvordan man ser verden.. og da tenker jeg at KRLE har en god inngang i å gi elevene innsikt i ulike perspektiver da.. sann hva syns jeg.. ja reflektere og se ulike perspektivers..»*

Lise trekker også inn det å ta reflektere og se ulike perspektivers som en mulighet i KRLE-faget. Hun understøtter KRLE fagets relevansen i nettopp dette ved å snakke videre om hvordan faget kan åpne for god dialog og ruste elevene til å møte en verden med mange nyanser.

Lise: *«Jeg tenker at religionsfaget har en viktig rolle i undervisningen, for det åpner for my diskusjon, som jeg tror kan være det viktigste «våpenet» når elevene skal måte fordommer, uvitenhet og stereotypier.. og også å se mangfold av meninger i religion.. at selv om man er muslim må man ikke nødvendigvis være mot homofili.. eller om man er kristen syns noen det er greit med homofilt ekteskap i kirken mens andre ikke.. det er jo noe med at gjennom religionsfaget så gjenspeiles jo hvordan samfunnet fungerer.. altså religion og livssyn er jo så dominerende i hvordan man se på verden.. og hvordan ting fungerer».*

Heidi trekker også inn identitet som et aspekt i KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. Som nevnt tidligere i analysen er Heidi lærer i en klasse med stort mangfold. Hun har både uttrykket ansvaret i undervisningen og utfordringer i dette. Når vi snakker om KRLE-fagets muligheter snakker hun om identitet i en annen tilnærming enn Sara og Lise. Hun er veldig opptatt av at elevenes ulike bakgrunn og erfaringer, og trekker med det inn KRLE-faget som mulighet til å skape gode dialoger i klasserommet. Hun fokuserer ikke så mye på at elevene personlig skal bygge identitet, men mer i fellesskap. Dette tolker jeg er farget av hennes erfaringer fra et mangfoldig klasserom hvor religion kan være veldig framtreddende i klasserommet.

Heidi: *«Jeg tenker jo på identitet da.. det sitter jo elever der med mange ulike bakgrunner og erfaringer. Så det er viktig at man ser elevene i undervisningen om seksualitet og kjønn. At man ikke undervurderer elevenes erfaringer de allerede har. De kan jo brukes til å ha gode samtaler i klasserommet».*

### 4.3.2 Mulighetene til å skape toleranse i et uenighetsfelleskap

En av lærerne som særlig knytter KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn til uenighetsfelleskap er Hanna. Hanna som nevnt tidligere i analysen beskriver et klasserom der det stor takhøyde for å dele meninger og det kan bli mye tull. Hun forteller om en situasjon der et par elever dro en diskusjon om Donald Trump litt for langt, og i det måtte hun styre elevene på riktig vei for å unngå konflikt. Hennes poeng i dette er å beskrive et uenighetsfelleskap. Hun trekker frem at KRLE faget er et muntlig fag, og i det er det store mulighet til å løfte frem samtaler om seksualitet og kjønn i klasserommet. Hun påpeker at det er viktig å gi elevene perspektivers slik at det kan fokusere på mangfold og meningsutbygging.

*Hanna: «KRLE faget er jo et muntlig fag, så man kan jo hele tiden kjøre diskusjon, men selyfølgelig til en viss grad.. uten at man på en måte trenger å finne en fasit, bare at man løfter ting frem og snakker om det. Man kan jo se ulike syn på kjønn og seksualitet.. på begge sider på en måte.. liksom flere sider av en sak.. også tenker jeg man kan fokusere på mangfold og uenighetsfelleskap i faget».*

I dette ser også Sara KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. Hun påpeker at ungdom i dag får kunnskap fra mange ulike kilder gjennom sosiale medier som TikTok og Instagram og med det kan det være vanskelig for elevene å sortere tanker om den kunnskapen og være kritiske til det de ser, leser og hører. Det er i særlig i dette hun ser KRLE-fagets relevansen.

*Sara: «Det er viktig å høre innspill fra andre og klare å se andres synspunkter og meninger, å tåle å stå i ting man kanskje ikke er enig i. for da lærer man kanskje å være kritisk til det man har lært før.. og kanskje se i andre sammenheng».*

Sara poengterer dette med eksempler om stereotyper og antatte holdninger;

*Sara: «Sann.. tanker rundt kjønnsroller i islam og oppfatningene av de. Hva er det som faktisk står i koranen på en måte? Og hvilke ulike syn er det i ulike religioner? Det tenker jeg man kan bruke KRLE-faget til. Kanskje på en måte fjerne stereotyper i religioner, og da spesielt syn om seksualitet og kjønn. Særlig i Islam hvor mange kanskje tenker at kvinnesynet er dårlig».*

Både Sara og Hanna har likheter i hvordan ser på det å bruke KRLE-faget til å ha gode samtaler og diskusjoner om ulike holdninger, perspektivers og stereotypier. Dette gjenspeiler KRLE-fagets overordene mål og kompetansemål. Samtidig kan en se en sammenheng i hva de ser på som utfordrende. Både Sara og Hanna trekker frem tidligere i analysen at det kan være utfordrende å kjenne å stå i det ubehaget hvis det blir delt meninger som kan være sårende for elever personlig i klassen. Det er derfor interessant å se at det Hanna og Sara ser på som utfordrende, også blir sett på som en mulighet i undervisningen om seksualitet og kjønn. Det hele handler nok om en hårfin balanse mellom å skape rom for uenighetsfelleskap og det mellommenneskelige instinkt i å beskytte elever for ubehag og budd i tillit i klasserommet.

#### **4.3.3 Hva betyr det å være en god medborger? Tolerant?**

Begrepet medborger ble nevnt i alle fire intervjuer. Ingen av lærerne har noen særlig dype refleksjoner over begrepet. Begrepet blir brukt mer som noe selvsagt i KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. Selvsagt i den forstand at det legitimiteten og understreker «*hvorfor*»; *hvorfor* elevene skal lære om mangfold, *hvorfor* elevene skal kunne ta andres perspektiver, *hvorfor* de skal være tolerante, *hvorfor* de skal bygge identitet, *hvorfor* de skal lære seg å navigere i uenighetsfelleskapet. Hanna nevner medborgere i sammenhengen i spenningen mellom det å skulle pålegge verdier og undervise med gode verdier. Hun trekker frem at i KRLE-faget kan det bli spenninger, særlig for religiøse elever. Det er i dette kun trekker frem begrepet medborgere der hun sier;

Sara: «*Å for mange religiøse. Særlig i diskusjonen om det finnes flere enn to kjønn, og homofilt ekteskap. Ja det vet jeg mange sliter med å akseptere*».

Når jeg spurte om å utdype hva hun mener med dette sier hun;

Sara: «*man skal jo ikke dytte verdier ned i halsen på dem.. men samtidig så skal man jo skape medborgere da, som er tolerante overfor hverandre.. ja finne balansen i det.*»

Det som er interessant i dette er den balansen Sara snakker om. På den ene siden ser hun hensikten med å skape verdier som er tolerante og mangfoldige for å skape gode medborgere. På den andre siden ser hun problematisk på å pålegge andre verdier. Denne balansen reflektere på mange måter spenningene mellom all ansvaret en har som lærer i et klasserom.



For Sara ser ansvaret sitt i å undervise om seksualitet og kjønn i det å skape trygghet, men hun ser også utfordringene ved at det kan være ubehagelig for elever å høre perspektiver som ikke akseptere de på et personlig nivå; og i alt dette ser hun også alle mulighetene til å lære elevene til å være reflektere medborgere som tåler uenighetsfelleskapet og har verktøy til å navigere i det. Sara er ikke den eneste som nevner begrepet medborger i spørsmålet om KRLE-fagets relevans i undervisning om seksualitet og kjønn. Både Heidi, Lise og Sara nevner begrepet tilknyttet KRLE-faget. Men i motsetning til Sara er det ingen systematikk i hvor de legger begrepet. Jeg tolker dette som at lærerne ser på det å være tolerant som nærliggende det å være en god medborger. Det er ikke overraskende da dette reflektere læreplanens formuleringer.

I dette delkapittelet kan en se gjennomgående i alle intervjuene at lærerne har en nokså lik tilnærming hva KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. Det er tydelig at faget har gode muligheter til å gi elevene kunnskap om mangfoldet i samfunnet. I denne kunnskapen ser også lærerne mulighet for å kunne reflektere og jobbe med identitet og skape rom for uenighetsfelleskap. Lærerne ser i stor grad ser nyansene i disse mulighetene og sammenhengene mellom de.

#### ***4.4 Læreres tanker om ressurser***

En skole og en lærer er avhengig av gode ressurser. Ressurser kan være så mangt, lærebøker, ressurshefter og digitale læringsmidler, men også ressurser i ledelse, helsesykepleier, miljøarbeidere, assistenter, lærerfelleskap. Læreprofesjonenes etiske plattform påpeker at det er læreres ansvar å sammen i kollegium å videreutvikle kunnskap, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt med også i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer (Utdanningsforbundet, 2012). Læreprofesjonens etiske plattform påpeker også at en skal skape og delta i et positivt samhandlingskultur der alle synspunkter lyttes til og tas på alvor og støtte og ta medansvar når kollegaer møter særlige utfordringer i arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012). I dette delkapittelet presentere jeg lærernes tanker om hvilke ressurser de benytter seg av i undervisningen om seksualitet og kjønn, hva de tenker er bra og hva som bør forbedres.

#### 4.4.1 Ansvar og menneskelige ressurser; som hånd i hanske

Gjennomgående i denne analysen har vi hittil sett hvordan lærerne forstår sitt ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn, og hvordan det ansvaret farger lærernes tanker om utfordringer i tematikken og mulighetene i KRLE-faget. Med ingen unntak ble dette ansvaret også gjennomgående tematikk når vi snakker om hvilke ressurser lærerne bruker i undervisningen. For selv om lærerne selvfølgelig pratet om lærebøker, ressurshefter og eksterne ressurser på nett, var det særlig samarbeid og kollegafelleskap som ble trukket frem som en viktig ressurs i undervisning om seksualitet og kjønn. Alle fire lærerne er enig om at godt samarbeid er avgjørende og en utrolig viktig ressurs for god undervisning om seksualitet og kjønn, og særlig snakker de om samarbeid i kollegafelleskapet, samarbeid med helsesykepleier og hjemmet. Dette er viktige ressurser, både for å støtte, men også å utvikle god undervisning. Samtidig er det ulike erfaringer i hvor mye disse ressursene faktisk brukes.

Hanna ser på kollegafelleskap og samarbeid som viktig for å skape god undervisning i undervisning om seksualitet og kjønn. Hanna beskriver et kollegafelleskap der de samarbeider lite, og ser hvordan dette påvirker undervisningen. Hanna har tidligere nevnt at det er kollegaer som ikke er enig i hva det undervises om i seksualitet og kjønn, og unngår ofte tematikken fordi det er ubehagelig. I dette ytrer Hanna en bekymring at det kan være mye ansvar å skulle stå alene i planlegging og gjennomføring når en skal undervise om seksualitet og kjønn.

*Hanna: «Jeg tror jo at det å samarbeide er en viktig ressurser og en forutsetning for god undervisning. Altså jeg tror ikke man kan sitte helt alene uten innspill fra noe som helst sted og lage god undervisning. Man må på et aller annet plan ha innspill fra andre.. ja særlig når man har jobbet i skolen så lenge.. da kan man bli litt sann dette har jeg gjort før.. jeg bare kjører på.. også kunne det egentlig kanskje funka mye bedre hvis man hadde samarbeida med andre.. hvis man ikke får samarbeide så tror jeg man på en måte aldri får fornyet seg og det er jo ikke bra».*

Når jeg videre spør Hanna hvordan kollegafellesskapet er på skolen hun jobber, går tonefallet ned og det kan virke som at det er en skuffelse at samarbeidet ikke er der hun ønsker.

*Hanna: «Kollegafelleskapet er både og.. Vi er få på mitt team som jobber med KRLE, men han ene samarbeider jeg mye med, og han er kjempeflink og bidrar masse... men*

*andre er sann, ja dette har jeg gjort før og det funker.. og sann er mange egentlig.. og da er det jo litt vanskelig å få til et godt samarbeid da».*

Det er tydelig at Hanna ser på samarbeid i kollegafelleskapet som en ressurs, og selv om hun har en kollega hun samarbeider mye med, virker det som at det er vanskelig å få til gode samarbeid i undervisning om seksualitet og kjønn. Når jeg spør Hanna om hvorfor hun tror det er slik at mange lærere unngår å undervise i tematikken, og ikke er med på samarbeidet, ytrer hun spenningen mellom ansvar og samarbeid, hvordan det kan være vanskelig når en står alene i det, og hvordan dette påvirker elevene.

*Hanna: «ja jeg vil si det er lite kunnskap om seksualitet og kjønn hos lærerne. Jeg har jo ikke noe opplæring i det her.. nei jeg vet ikke om jeg klarer å lage helt perfekt undervisning der man er helt sikker på at ingen er krenka.. det er jo supervanskelig.. det kommer jo aldri ut en klasse hvor 30 elever er akkurat som det står i læreboka.. ja de sitter jo med ulike erfaringer og meninger, og om seksualitet og kjønn er det jo så viktig at elevene får den gode kunnskapen».*

Slik jeg forstår dette ytrer Hanna en bekymring for at hvis en ikke samarbeider og bruker ressursene som er i kollegafelleskapet, vil dette gå utfor kunnskapen til elevene om tematikken. Hun begrunner dette ved å påstå at det er for lite kunnskap om seksualitet og kjønn hos lærerne, og i det står man alene i ansvaret og får ikke brukt kollegafelleskapet som en ressurs i like stor grad. Dette poengtere også Hanna når jeg spør hun hvordan hun planlegger undervisningen om seksualitet og kjønn hvis det ikke er godt samarbeid i kollegafelleskapet;

*Hanna: «ja, når det kommer til planlegging prøver jeg jo alltid å planlegge med andre. Men så var et par av lærerne som er sann oi skal du ha om kjønn, det er en brannfakkell det orker ikke jeg... og da tenker jeg ok men det må jo undervises om selv om det er en brannfakkell, da får man vel bare møte elevene der de er da».*

Det er tydelig at Hanna er bevisst og tar ansvaret på alvor. Hun ser ikke sin vei ut av å undervise om tematikken bare fordi det kan være utfordrende tematikk å undervise om. Slik jeg oppfatter det ser Hanna på ansvar og samarbeid som noe som må gå sammen. En må

samarbeide for å få til god undervisning og tilfredsstillende ansvar i å gi elevene kunnskap om seksualitet og kjønn.

Sara ser i likhet med Hanna samarbeid som en viktig ressurs i undervisning om seksualitet og kjønn. Til den grad at når jeg avsluttende i intervjuet spurte om hun kunne trekke ut de tre viktigste tingene vi hadde snakket om, ble kollegafelleskap og samarbeid trukket frem;

*Sara: «Ja, en av de tre viktigste tingene vi har snakket om er jo det her med ressurser og bruke de til å samarbeide i skolen. Samarbeid med helsesykepleier, kollegaer og eventuelt ledelsen. Det er veldig viktig».*

Slik jeg tolker det, ser ikke Sara bare en ressurs i det å samarbeide med kollegaer, men også helsesykepleier og ledelsen. Tidligere i intervjuet spurte jeg om hvilke ressurser Sara benyttet seg av i undervisningen om seksualitet og kjønn, og det er tydelig at Sara ser en stor ressurs i det å samarbeide.

*Sara: «Ja det er utrolig viktig med samarbeid. Man kan lære mye av det som lærer også. Ja, man kan liksom ikke gå inn i klasserommet og seile sin egen sjø».*

Når jeg spør Sara videre om hvorfor det samarbeid er en viktig ressurs i undervisning om seksualitet og kjønn trekker hun også inn helsesykepleier og hjemmet. Det er tydelig at dette er viktig for Sara da hun tidligere også har fortalt om hvordan hun samarbeidet med hjemme når det var en elev som ikke ville være i klasserommet i seksualitetsundervisningen.

*Sara: «hvis det skjer noe utfordrende, eller når jeg planlegger undervisning så snakker jeg alltid først med kollegaene mine, ja eller helsesykepleier eller hjemmet.. hjemmet er alltid veldig viktig å samarbeide med fordi det må jo være mål og mening i undervisningen, det blir jo ikke like bra om man ikke bruke ressursene rundt seg, ja man trenger jo ofte tips og at man deler undervisningsopplegg da».*

Selv om Sara ikke eksplisitt nevner ansvar, forstår jeg ut fra hennes tanker om samarbeid med kollegafelleskapet, helsesykepleier og hjemmet som en ressurs noe som er nærliggende ansvaret. Sara har tidligere snakket om hvordan det er viktig å ikke stå alene i ansvaret i undervisning om seksualitet og kjønn, og en kan se at dette farger hvilke ressurser hun bruker i undervisningen om seksualitet og kjønn.

Lise har i likhet med Sara et godt kollegafelleskap hvor de samarbeider godt. Lise ser også på samarbeid og kollegaer som en viktig ressurs når en underviser om seksualitet og kjønn i skolen. Hun forteller om hvordan de er som team på skolen hun jobber der det deles undervisningsopplegg og legges periodeplaner som alle er delaktige i. Det virker som at Sara har stor tillit til sine kollegaer, og trekker med det frem de som en viktig ressurs hun bruker, ikke bare når hun underviser om seksualitet og kjønn. Her trekker også Lise frem at en ikke kan stå alene i ansvaret i undervisningen. Som Lise tidligere har sagt kan det være utfordrende å undervise om seksualitet og kjønn, og i det ser hun på de menneskene rundt seg som en viktig ressurs;

*Lise: «Ja det går jo litt i det med ansvar da.. det er jo viktig at man bruker de ressursene rundt, at man samarbeider med kollegaer og ledelsen.. og miljøarbeidere og helsesykepleierne og hele pakka.. man kan jo ikke stå i det alene. Så det er viktig å bruke de ressursene man har rundt seg».*

Lise beskriver et nært forhold til kollegaene sine, hvor det er stor takhøyde for å dele både det gode og det dårlige;

*Lise: «Vi samarbeider veldig godt sammen på teamet.. vi er der for hverandre på en måte.. vi har jo de samme elevene og kjenner de jo godt.. så da samarbeider vi om det er utfordringer eller om det er ubehagelige ting.. og også når vi planlegger undervisning, hva vi tenker passer godt i klassen, hvilke oppgaver skal vi ha, gruppearbeid, nei det passer, det passer ikke».*

I likhet med Hanna, Sara og Lise ser også Heidi på samarbeid som noe som viktig for å skape god undervisning. Samtidig er det spennende å se hvordan Heidi, som av de fire lærerne jeg har intervjuet har mest erfaring fra klasserommet, faktisk bruker kollegaer som en ressurs. Når jeg spør Lise om hun bruker kollegaer som en ressurs i undervisning sier hun;

*Heidi: «Det viktigste på skolen her er jo samarbeid. Jeg må jo si at lærerne her på ... er flinke til det. Vi er egentlig veldig gode på å samarbeide.. hvis man trenger tips og råd og veiledning og sant. Ja det er jo alltid noen å spørre, så det har jeg inntrykk av».*

Når jeg senere spør om de samarbeider når de planlegger og gjennomfører undervisning om seksualitet og kjønn, sier Heidi:

*«Vi samarbeider ganske lite om tema, fordi det er så forskjellig fra folk til folk. Jeg har jo undervist i mange år, så jeg føler meg ganske trygg i lærerrollen sann sett i møte med elevene. Så hvis det er utfordringer eller at elevene har mye på hjerte, så tar jeg dialogen ofte med elevene».*

Når jeg senere spør om hva de faktisk samarbeider om sier Heidi at de samarbeider med forberedelser og etterarbeid og at det er viktig å samarbeidet, og i dette nevner hun også ansvar.

*Heidi: «Vi samarbeider med både forberedelser og etterarbeid.. Ja og orientere oss på hva vi driver med. Altså en ting er jo å planlegge og gjennomføre undervisning, men man har jo ansvar for så mange mennesker også da, og det å kunne ha noen å sparre seg med hvis det er utfordrende og sant. Det gjør vi hele tiden, snakker sammen».*

Slik jeg forstår Heidi ser hun på samarbeid som en viktig ressurs, men samtidig er det et tomrom i samarbeidet når det kommer til undervisning om seksualitet og kjønn. Det kan virke som at Heidi bruker kollegaer som en ressurs når hun planlegger undervisning i annen tematikk og i andre fag, men ikke i undervisning om seksualitet og kjønn.

Helhetlig ser alle de fire lærerne på samarbeid med andre lærere, helsesykepleier og andre menneskelige ressurser som viktig og avgjørende i undervisning om seksualitet og kjønn. Samtidig kan en se en ulikhet i hvor mye og hvordan de bruker disse menneskelige ressursene. Noen bruker de flittig, mens andre bruker de mindre i undervisning om seksualitet og kjønn. Uansett synes det å virke som at alle fire lærerne tenker at i all ansvar en har som lærer, må en ha gode samarbeid og kollegafelleskap for å skape gode undervisning i seksualitet og kjønn for elevene. Ansvar og menneskelige ressurser; som hånd i hanske.

#### **4.4.2 Lærerbøker som fort blir irrelevante**

Hittil i dette delkapittelet har jeg presentert og analysert lærernes tanker om hvilke ressurser de bruker der de menneskelige ressursene har vært i fokus. En annen ressurs som også blir brukt og snakket om av lærerne er lærerbøkene. Alle lærerne snakker om hvordan de bruker lærerbøkene i intervjuene, og de har ulike meninger om hvor vidt det er en god ressurs. Det er

gjennomgående at lærerne ofte må supplere med andre ressurser som arbeidshefter fra kommune, arbeidsoppgaver fra internett og andre ressurser som er digitalt tilgjengelig. Mitt helhetlig inntrykk gjennom de fire intervjuene er at lærebøkene blir brukt når en underviser om seksualitet og kjønn, men i liten grad da undervisningen må suppleres med andre ressurser. Dette fordi lærebøkene fort kan bli irrelevante, og henger ikke med i samfunnets utvikling.

I intervjuet med Sara snakker vi om ressurser og hvordan disse blir brukt i undervisning om seksualitet og kjønn. Når vi snakker om å planlegge og designe undervisningsopplegg spør jeg hvilke ressurser hun bruker.

*Sara: «Ja jeg bruker jo litt forskjellig, sann ressurshefter, også lærerboka da.. og skolestudio til Cappelen Damm.. Ja etter fagfornyelsen er det jo gode ressurser der.. men jeg må også bruke andre ressurshefter utenom.. for det er viktig med praktiske øvelser og caser.. at elevene skal få noe å bryne seg på.. utfordrende situasjoner de kan havne i.. ja ta egne valg og stå på egne bein og tenke kritisk.. der er lærerboka og skolestudio litt knapp.. så jeg bruker ressurshefter som har ulike dilemmaer og oppgaver».*

Når jeg spør videre om hvorfor læreboka og skulestudio er knapp snakker hun særlig om hvordan lærebøkene er et produkt farget av læreplanen, og hvordan samfunnet endrer seg og lærebøkene blir for irrelevant, hun sier hun;

*Sara: «Ja for lærebøkene er jo skrevet tett opp mot læreplanen.. men ja samfunnet endrer seg jo på en måte raskere enn lærerplanen og lærebøkene kan henge med. Tang kan fort bli irrelevant. Men jeg føler det har mye å si på hvordan jeg planlegger undervisningen.. hva jeg tenker er relevant. Hva jeg opplever at er relevant i samfunnet».*

Denne tanken om lærebøkens irrelevans deler hun også med Hanna. Hanna himler med øynene når hun forteller at de lenge har brukt 15 år gammel lærebøker på skolen hun jobber. Det var ikke før i 2022 de kjøpe inn de nye lærebøkene, to år etter LK20s inntredelse.

*Hanna: «Jeg bruker lærerboka mye, men i fjor hadde vi en 15 år gammel lærerbok og den funka ikke i det hele tatt.. den var alt for utdatert, men den nye, den jeg bruker nå,*

*den er veldig god med den dekker jo ikke alt, så jeg bruker mest eksterne ressurser egentlig».*

Felles for både Sara og Hanna er at de bruker læreboka som en ressurs i undervisning om seksualitet og kjønn. Samtidig forstår jeg det slik at læreboka ikke tilfredsstillende og dekker hele tematikken, og det må derfor brukes eksterne ressurser fra internett og ressurshefter fra kommunen og ulike organisasjoner. Som et eksempel trekker Hanna inn NDLA som en god ressurs;

*Hanna: «Jeg bruker NDLA mye, det er sikkerlig bra, for det oppdateres hele tiden med nye oppgaver, begreper, aktuelle ting».*

Heidi påpeker også lærebøkene mangler og trekker særlig inn skolens rolle i å sikre at det er gode ressurser til undervisning om seksualitet og kjønn tilgjengelig på skolene;

*Heidi: «Jeg tenker jo at skolen har en viktig rolle her, for det står jo i læreplanen at man skal undervise om seksualitet og kjønn.. men så blir det jo veldig opp til hver enkelt lærer da.. ja hvordan man legger opp denne undervisningen. For det er jo nesten ikke snakk om det i lærebøkene».*

Heidi, som Sara og Hanna, bruker andre eksterne ressurser som nettsiden sex og samfunn, når hun skal designe undervisningsopplegg i tematikken;

*Heidi: «Jeg bruker jo ofte internett da, og henter ut andre ressurser derfra som ikke er i boka, men jeg pleier jo å undervise litt sann kapittel for kapittel, men jeg må legge til andre ressurser fra sex og samfunn og så videre..*

Når jeg videre spør hvorfor hun ofte bruker internett og henter ut andre ressurser som ikke er i boka, sier hun;

*Heidi: «Ungdommen får jo så mye informasjon hele tiden, fra internett ikke sant? Man må være oppdatert»*

En ser at det er gjennomgående hvilke ressurser lærerne bruker når de designer undervisning i tematikken seksualitet og kjønn. Lærebøkene blir brukt, men med støtte i andre ressurser fra kommuner og organisasjoner. I lærernes tanker om hvilke ressurser de benytter seg av, og hva



som er bra og dårlig med de kan en se et mønster. Det er en felles enighet at lærerbøker som ressurs i undervisning om seksualitet og kjønn fort blir irrelevante og det må suppleres med andre ressurser.

#### ***4.5 Oppsummering***

I dette kapitlet har jeg analysert materialet jeg tilegnet meg gjennom dybdeintervju av fire lærere. I denne analysen har jeg gjennom fire overordene kategorier som er nærliggende forskningsspørsmålene sett på nyansene av likheter og brudd av lærernes forståelser og tanker om å undervise om seksualitet og kjønn. De fire overordene kategoriene jeg har analysert i dette kapitlet er lærernes forståelse av ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn, lærernes tanker om utfordringer i undervisning og seksualitet og kjønn, lærernes tanker om KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn og hvilke ressurser de benytter seg av i denne undervisningen. Selv om analysen tar utgangspunkt i ulike kategorier, ser vi at alle kategoriene på mange måter flettes sammen. Vi ser også at det er nyanser i de ulike kategoriene og annen tematikk kommer også frem.

## 5 Drøfting

Gjennomgående i analysen ser et helhetsbilde av ansvar, handlingsrom og ressurser. Det er ikke slik at de utvalgte lærerne som ble intervjuet skiller de ulike elementene fra hverandre. De betrakter det heller som noe som går sammen. I handlingsrom og ressurser ligger ansvaret. I ressurser ligger handlingsrom og ansvar, og i ansvar ligger handlingsrom og ressurser. De går som hånd i hanske. Som tidligere nevnt omfatter problemstillingen i sin helhet hvordan et utvalg KRLE-lærere forstår deres ansvar og handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen og hvilke ressurser de benytter seg av i denne undervisningen. Som en avgrensning har denne masteroppgaven tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål; Hvilke ansvarsformåler har et utvalg lærere i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen? Hvilke utfordringer møter et utvalg lærere knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i skolen? Hvilke ressurser benytter et utvalg lærere seg av i denne undervisningen? Og Hvordan beskriver et utvalg lærere KRLE-fagets muligheter i undervisningen og seksualitet og kjønn?

I dette kapittelet trekker jeg ut funnene fra analysen og drøfte disse i lys av teori redegjort for i teorikapittel.

### ***5.1 Hvordan forstår lærerne ansvaret i undervisningen?***

Som nevnt i innledning søkte jeg etter en forståelse av læreres tanker om deres ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn. Med blick på analysen ser en gjennomgående i alle fire intervjuene at lærerne snakker om ansvaret de har med en grunntanke om at alle elevene skal ha en trygg og lærerik undervisning. De er alle opptatt av at det viktige i undervisning om seksualitet og kjønn er at elevene føler seg trygge og er tolerante i møte med andre medelever og mennesker rundt seg. Denne grunntanken gjenspeiler de fleste pedagogiske og teoretiske perspektiver der trygghet blir sett på som et premiss for å i det hele tatt få til god og lærerik undervisning (Iversen, 2017, Goldsmith-Gjerløw, m.fl, 2022, Lyngsnes & Rismark, 2020). Overordnet er det trygghet lærerne ser på som sitt ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn.

Formuleringene i overordnet del av lærerplanen gjenspeiler skolens mandat og læreres ansvar. I disse formuleringene gjenspeiles det at skolen har et demokratisk, men også solidarisk ansvar. I ansvar ligger dannelse gjennom utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er presisert i overordnet del av læreplanverket at en har ansvar for å skape trygge og gode

læringsmiljøer for elevene, og i det skal mangfold anerkjennes som en ressurs i skolen. Det skal legges til rette og at alle elever er og føler seg inkludert og hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er tydelig gjennom analysen av de utvalgte lærerne forstår en del av deres ansvar for elevene. Det legges vekt på et ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn der dannelse og utdanning er viktig. Analysen viser at lærerne ikke ønsker at elevene skal føle seg utrygge eller ha en dårlig følelse, og å beskytte elevenes selvverd er viktig. Dette gjenspeiler også Frederic & Skaalvik (2017) der det påpekes at der elevene får god emosjonell støtte gjennom lærer-elev relasjonen, opplever eleven høyere grad av mestring, god psykisk helse, og velgående. I det ligger ansvaret i å opprettholde den tryggheten i lærer-elev relasjonen slik at elevene har et godt utgangspunkt for selvverd. Dette ansvaret understrekes også i skolen overordnet del. Gjennom verdier som likeverd, likestilling, demokrati og medvirkning skal lærere sørge for at elevene får tilstrekkelig dannelse og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samtidig som lærerne forstår det overordnede ansvaret i undervisning om seksualitet og kjønn, kan det virke som et helhetlig ansvar som inngår generelt i undervisning. I analysen ser en også en spenning mellom ansvarsforståelse når det snakkes om innholdet i undervisningen. Spenningene ligger i hva de anser som ansvarsområder. Hanna snakker ikke så mye om selve innholdet i undervisningen og ansvaret i det, men mer om elevene og det overordnede ansvaret gjennom dannelse, trivsel og velgående. Hanna ser også sitt ansvar i å skape elever som respekterer hverandre og tolererer hverandre i mangfoldet. Lise forstår ansvaret i undervisning om seksualitet og kjønn på en lignende måte som Hanna. I analysen kan en se at Lise er opptatt av at elevene skal utvikle seg til å bli gode mennesker. Hun anser det altså som sitt ansvar å skape et inkluderende klasserom som vektlegger toleranse og respekt for mangfold. Dette er en tilnærming Støle-Nilsen (2022) kaller kjønns- og mangfoldstilnærmingen, som fokuserer på kunnskap om kjønn og seksualitetsmangfold med hensyn til identitet, kjønn, kultur og seksualitet (s.20). Denne tilnærmingen påpeker Støle-Nilsen (2022) en finner i samfunnsfag og KRLE (s.20). For Hanna og Lise handler altså ansvaret om å tilpasse undervisningen mottakeren, og at den skal bidra til at elevene har respekt og toleranse for mangfoldet.

Heidi snakker også om ansvaret gjennom hva elevene får ut av undervisning om seksualitet og kjønn. Samtidig er ansvarsforståelsen forankret i et ønske om å skape trygghet og åpenhet i

klasserommet med elevenes selvvord og trivsel. Hun snakker om ansvar for å gi eleven kunnskap om tematikken på en måte for å fremme god helse, både psykisk og fysisk.

Sara er i likhet med Heidi også opptatt av undervisning i tematikken for å fremme god helse. Denne tilnærmingen er den Støle-Nilsen (2022) kaller helsetilnærming der fokuset ligger på å fremme god helse og seksuell atferd som kan føre til uhelse (s.20). Denne tilnærmingen påpeker Støle-Nilsen (2022) har vært den dominerende tilnærmingen i norsk skole der naturfag har vært faget som har omfanget seksualitetsundervisningen (s.20).

De fire lærerne har med det en overordnet lik tilnærming til hva ansvaret i undervisning om seksualitet og kjønn er når det gjelder i lærer-elev relasjonene og det å etablere kunnskaper og ferdigheter hos elevene som bidrar til respekt for andre, likeverd, selvvord og mangfoldskompetanse. Samtidig trekker de frem ulike tilnærmingen til hva det skal fokuseres på i undervisningen og formålet med undervisningen. Det kan muligens være preget av deres fagkombinasjoner, slik Støle-Nilsen (2022) presenterer det. Samtidig ser de overordnet på ansvaret i helhetlig seksualitetsundervisning slik Støle-Nilsen (2022) presenterer den. I den helhetlige seksualitetsundervisning skal undervisningen favne alle aspekter knyttet til seksualitet, kjønn og kropp, som barn og unge trenger for å kunne leve gode og selvstendige liv, og å ta gode valg i møte med andre og seg selv (s.18). Det er tydelig at de utvalgte lærerne ser ansvaret i å undervise om seksualitet og kjønn i skolen i lys av skolens mandat og overordne verdier og prinsipper. Samtidig vektlegger de ulike ansvarsområder, som på mange måter kan være preget av deres tolkning av læreplanen. Ball, m.fl (2012) trekker frem dette i hans teori om «Policy enactments» der han påpeker at lærere gir lærerplanene betydning gjennom å tolke og implementere den (s.149). I dette er det ikke slik at «one-size-fits all», da det politiske idealet kan være begrenset av ressurser og andre faktorer (Ball, m.fl, s.154). I det ser en også ulike forståelser av lærerens ansvar, men i stor grad forankret i skolens overordnede formål, gjennom læreplanverket.

## **5.2 Handlingsrommet, mulighetene og utfordringene**

I denne masteroppgaven omhandler to av forskningsspørsmålene handlingsrommet til lærerne gjennom muligheter og utfordringer. Som nevnt i innledningen omhandler handlingsrommet nettopp muligheter og fraværet av muligheter. Fraværet av muligheter vil her omtales som utfordringer. Gjennom forskningsspørsmålene søker jeg etter hva de utvalgte lærerne syntes er utfordrende i undervisning om seksualitet og kjønn, og hvilke muligheter KRLE-faget har i undervisning om tematikken.

Analysen viser til at det som gjentagende ble tatt opp som utfordrende i undervisningen om seksualitet og kjønn er når tryggheten blir satt i spill av «dragkamper» og ubehagelige meningsutbytter mellom elevene. I analysen kommer det også frem at hva lærerne ser på som utfordrerne i undervisningen om tematikken, i stor grad henger sammen med ansvaret i undervisningen. Lærerne vurderer risikoen for brudd i klasserommet som de forsøker å forutse når de manøvrerer seg inn i temaene, og de føler et ansvar for å ivareta elevene hvis utfordrende ting skjer. I analysen kommer det også frem at det kan være utfordrende å skulle undervise om seksualitet og kjønn, hvis relasjonene er fraværende. I de fraværende relasjonene kan det være utfordrende å undervise om seksualitet og kjønn da tematikken kan være personlig for elevene og krever relasjoner bygget på tillit og trygghet. Både den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2020), uenighetsfellesskapet (Iversen, 2017) og Federici & Skaavik (2017) legger vekt på at det er i positivt støttende læringsmiljøer eleven får rom for å utvikle seg. Relasjoner er viktig for å kunne skape gode læringsmiljø for eleven, og får å få til uenighetsfellesskap. I de relasjonen må trygghet være til stede, og elevene må føle seg anerkjente gjennom tillit. Goldschmidt-Gjerløw, m.fl. (2022) trekker også frem denne bevisstheten der hun understreket at særlig i tematikk som seksualitet og kjønn, har lærere mye makt til å påvirke elevene i bestemte retninger, og det innebærer evig etisk bevissthet og refleksjon (s.22). En lærer har et dobbelt etisk ansvar; både for innholdet i elevenes skolehverdag, men også i relasjon til elevene. Derfor er relasjonskompetansen en læreres aller viktigste verktøy elevene (Goldschmidt-Gjerløw, m.fl, 2022, s.23).

Analysen viser at det er utfordrende å skulle ta være på elevers trygghet gjennom å skape god undervisning og dialog om tematikken. I analysen kommer det frem at det er utfordrende å skulle stå i situasjoner der elevene føler seg dårlig eller krenket. En ser tydelig at lærerne er preget av å skape en balansegang mellom å praktisere uenighetsfellesskapet og beholde

tryggheten i klasserommet. Iversen (2017) poengterer at i et uenighetsfellesskap er trygghet en forutsetning for å ha åpen uenighet i klasserommet (s.103). Han trekker frem at for å navigere i meningsmangfoldet og ikke undertrykke uenigheten må en se nytten av de små og store felleskapene som uenighetsfellesskap (Iversen, 2017, s.101). Iversen ser mulighetene for å skape uenighetsfellesskap der en respekterer hverandres ulikheter og uenigheter. Ved å akseptere et uenighetsfellesskap kan elevene navigere de ulike arenaene i samfunnet hvor det vil være uenighet.

I analysen ser en også at religion og religiøse verdier blir trukket inn i utfordringer i undervisning om seksualitet og kjønn. I det ses det som en utfordring å skulle åpne opp for meningsutbytte der det er muligheter for motforestillinger i verdensbildene til elevene. Mangfoldet blir både sett på som en mulighet, men også en utfordring. Å skulle navigere og balansere uenighetsfellesskapet i mangfoldet. Åse Røthing (2020) påpeker at mangfoldskompetanse er et premiss for å undervise om seksualitet og kjønn i skolen. Dette fordi det handler om hvordan en forstår seg selv og menneskene rundt seg (s.11). I det mener hun at en må se etter mangfoldet for å synliggjøre det og skape aksept og rom for ulikheter (Røthing, 2020, s11). Samtidig understreker Røthing (2020) at skolen skal være trygt for alle, og det skal ikke bare handle om å akseptere mangfold, men også å aktivt bidra til å skape økt mangfold. I det understreker hun det store ansvaret der skolen og lærere må ha et bevisst forhold til det mangfoldet (Røthing, 2020, s.71). Det er tydelig at lærerne ser det utfordrende i denne balansegangen å skulle ivareta elevers trygghet og tillit, men samtidig være bevisst det mangfoldet som er i skolen og åpne opp for uenighetsfellesskapet i det.

### **5.2.1 Ubehaget som ressurs?**

I analysen er det særlig ubehag som kommer frem som en utfordring. Det er en fellesnevner at det kan være utfordrende å undervise om seksualitet og kjønn hvis det blir ubehagelig for elevene. Samtidig ser de at ubehaget er nærliggende ansvaret. Ansvar for elevenes identitet og danning. Røthing (2019) argumentere gjennom normkritisk perspektiv at ubehaget skal ses som en ressurs. Ved å stille spørsmål til å etablere verdier og oppfatninger, kan ubehag gjennom undervisning være en mulighet for å skape endringer i elevenes etablerte oppfatninger og verdier. Ubahaget blir forstått som en forutsetning for utvikling av kritisk tenkning og demokratisk danning (Røthing, 2020). Analysen viser til at lærerne er bevisste på forholdet mellom ubehag og ansvar for elevenes identitet og danning, samtidig ser de på som

en utfordring å få til den balansegangen. For det er en balansekunst å skulle stå i ubehaget som krever gode relasjoner, elevers trygghet og tillit. Samtidig stiller Røthing (2019) spørsmålet; ubehag for hvem? Hun argumentere med at idealet om trygge og behagelige klasserom faktisk også kan være ubehagelig for elevene. Behag for noen elever, kan være ubehagelig for andre (Røthing, 2019). Samtidig som Røthing har et poeng i spørsmålet om hvem det er ubehagelig for, vil en understreke at lærere har et stort ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn. I det ansvaret kreves det mye av lærerne, både gjennom relasjonsbygging, tillit og danning gjennom utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis ubehaget skal ses som en ressurs for å bidra til kritisk tenkning og demokratisk dannelse, må det også erkjennes at lærere som aktør ikke står alene (Imsen, 2020). Goldschmidt-Gjerløw, m.fl. (2022) påpeker det er en balanse å skape rom for et mangfold av meninger og ivare ta elevers menneskeverd og opplevelse av anerkjennelse (s.13). Når tematikk angår og berører elever og læreres identitet, menneskeverd, vil undervisningen få en sensitiv karakter, og i det er det viktig med kompetanse i tematikken (s.13). Goldschmidt-Gjerløw, m.fl (2022) påpeker at i den manglede kunnskap om tematikken, vil lærere ofte unngå ubehaget, for å beskytte elevene som en måte å vise omsorg (s.15).

Gjennomgående er utfordringer i handlingsrommet brudd på relasjoner, trygghet, trivsel, identitet og mangfold. Alle disse aspektene blir sett på som en helhetlig utfordring, der aspektene henger sammen, og blir fletter i hverandre. Disse utfordringene viser til begrensingene i handlingsrommet for lærerne i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen.

### **5.2.2 KRLE-fagets muligheter**

Som en del av handlingsrommet var jeg i denne masteroppgaven ute etter hva de fire KRLE-lærerne så på som muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn i faget. Som nevnt tidligere er et av KRLE-fagets kjerneelementer i lærerplanen å kunne ta andres perspektiver. Elevene skal gjennom faget utvikle egne holdninger i møte med andre gjennom innefra- og utenfra perspektiver, dialog og refleksjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dette skal elevene utvikle interesse og respekt for andre mennesker uavhengig av religiøse, sosiale, kulturelle eller livssynsmessig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Analysen viser at alle fire lærere ser KRLE-faget som ytterst relevant i å kunne skape god undervisning i tematikken seksualitet i skolen. Gjennomgående ble identitet, toleranse og

mangfold begrepet sett på som muligheter i faget. I det ser de KRLE-fagets muligheter til å bygge identitet hos elevene og KRLE fagets bidrag til å skape gode samtaler om identitet. De understreker ansvaret i denne undervisningen med å trekke inn viktigheten av å ha inkluderende og kunnskapsrik undervisning. Dette samsvarer i stor grad skolens overordnede del som skal implementeres i alle fag og lærerplanenes formål (Kunnskapsdepartementet, 2017, Kunnskapsdepartementet, 2019). Skolen har et mandat om å være støttende og veiledende i å bygge elevers identitet gjennom danning og utdanning. KRLE-faget er en særlig god arena for å etablere gode rom for dialog og kunnskap om seksualitet og kjønn, blant annet på grunn av fagets fokus på identitet, toleranse og perspektivmangfold. I støtteressursen for undervisning om seksualitet og kjønn blir det påpekt at elevene trenger å forstå verdien av kjønns mangfold for å skape innsikt og respekt, slik at de kan bli trygge på sin egen kjønnsidentitet og forstå og respektere andres (Utdanningsforbundet, 2022). Gjennom KRLE-fagets overordnede mål og kompetansemål kan faget bidra til dette, og gi gode handlingsrom for lærerne gjennom dialog og samhandling med elevene.

Analysen viser også at KRLE-faget kan bidra til at elevene reflekterer over eksistensielle spørsmål. Faget kan åpne opp for god dialog, og ruste elevene til å møte verden med mangfoldskompetanse. KRLE faget er et muntlig fag og i det er det store muligheter til å løfte frem samtaler om seksualitet og kjønn i klasserommet. Det påpekes at det er viktig å gi elevene perspektiver slik at det kan settes søkelys på mangfold og meningsutbygging, noe som er grunnleggende for å åpne for muligheten til å skape toleranse i uenighetsfellesskapet. Iversen (2017) poengterer at det kan være nyttig for lærere som underviser i et demokratisk og religionspluralistisk samfunn å se på religionsfaget som et uenighetsfellesskap (s.101). I det legger han ned tre premisser for hvordan faget kan brukes; til å nyansere underliggende premisser for fagets politiske begrunnelse, representere begrepet «religioner» der en ivaretar religionsmangfold og fellesskap, og til å beskrive et pedagogisk klasseromsideal (Iversen, 2017, s.1010). Disse premissene gjenspeiler seg også i de fire lærernes syn på KRLE-fagets muligheter i undervisning om seksualitet og kjønn. Gjennom religion, etikk og livssyn kan en utforske og skape rom for meningsutbygging og identitetsbygging som fremmer danning og utdanning.



### **5.2.3 Utøvelse i handlingsrommet**

Gjennomgående i drøftingen over gjenspeiler det seg en spenning mellom rollen i handlingsrommet. Lærerne trekker inn ansvaret som formulert i overordnet del for grunnskoleopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017), også som en påvirkning på handlingsrommet. Dette kan ses i samsvar med Imsens (2020) teori om «Teacher agancy». I det påpeker hun at lærere som aktører blir sett i lys av indre og ytre faktorer, der de ytre er de kulturelle og politiske kreftene utenfor klasserommet (s.179). Hun sier at en læreres dyktighet vises i samspillet mellom de ytre og indre strukturene. I disse vil lærere møte begrensinger, men også muligheter. Dermed trekker hun inn balansekunsten i det å ha friheten til å handle gjennom de indre faktorene og samtidig ta hensyn og være bevisst på de politiske krav og rammer som ligger rundt (Imsen, 2020, s.180). Det er dermed av relevans å påpeke at lærernes perspektiver, meninger, tanker og refleksjoner er påvirket av den balansekunsten lærere utøver i handlingsrommet. Læreren som selvstendig aktør er den som er bevisst disse strukturene. I de fire lærerens refleksjoner og perspektiver vises denne bevisstheten. Lyngsnes og Rismark (2020) påpeker i redegjørelsen av den didaktiske relasjonsmodellen at rammefaktorer er muligheter og begrensninger i undervisningen. Rammefaktorer er rammer fra myndighetenes side gjennom lærerplaner og skoles formål, men også tid, lærebøker og manglede tilgang til læremidler (s.90). Det er et viktig moment at lærere kan tolke og forstå rammefaktorene ulikt. I dette er læreren en rammefaktor i seg selv.

### **5.3 Ressursene**

En skole og en lærer er avhengig av gode ressurser. Ressurser kan være så mangt, lærebøker, ressurshfter og digitale læremidler, emn også ressurser i ledelse, helsesykepleier, miljøarbeidere, assistenter og lærerfellesskap.

I analysen kommer det frem at lærerne i særlig stor grad er opptatt av de menneskelige ressursene. Alle fire lærerne er enig i at gode samarbeid er avgjørende og en utrolig viktig ressurs for god undervisning om seksualitet og kjønn, og særlig snakker de om samarbeid i kollegafellesskap, samarbeid med helsesykepleier og hjemmet. Dette er viktige ressurser, både for å støtte med også å utvikle god undervisning. Samtidig er det ulike erfaringer i hvor mye disse ressursene faktisk blir brukt. Det kommer frem at noen samarbeider mye, mens andre lite. Dette begrunnes i at det er for lite kunnskap om seksualitet og kjønn hos lærerne og dette påvirker undervisningen. Hanna for eksempel, ytrer en bekymring for at hvis ikke

samarbeidet og bruker ressursene i kollegafellesskapet, vil det gå utover kunnskapen til elevene om tematikken. Det trekkes også frem ansvaret, i det er det viktig å samarbeide og bruke de menneskene rundt seg for å få til god og kunnskapsrik undervisning for elevene. Det er særlig samarbeid mellom kollegafellesskap, helsesykepleier og hjemme som ses som viktig ressurs. Dette fordi det er et stort ansvar å bære ene og alene, ansvar og menneskelige ressurser: som hånd i hanske.

Afdal (2014) påpeker i sin analyse av lærerprofesjonen etiske plattform at lærere ofte står alene i vanskelige situasjoner og må handle, vurdere og avgjøre raskt. I det påpeker hun at som lærer har man både en rolle som enkelt individ og som profesjonell. I det ligger et ansvar for både elevene, deres foreldre og samfunnet (s.89). Det er tydelig gjennom analysen at de fire lærerne ser samarbeid i profesjonsfellesskap som en viktig ressurs, nettopp fordi det er et stort ansvar å stå alene i. Lærerprofesjonens etiske plattform påpeker at det er læreres ansvar å sammen i kollegium i videreutvikle kunnskap, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt men også i samspill med utdannings- og forskingsmiljøer (Utdanningsforbundet, 2012). Lærerprofesjonens etiske plattform påpeker også at en skal skape og delta i et positivt samhandlingskultur der alle synspunkter lyttes til og tas på alvor og støtte og ta medansvar når kollegaer måter særlige utfordringer i arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012).

De fire lærere trekker frem de menneskelige ressursene som de aller viktigste i undervisning i seksualitet og kjønn, gjennom et helhetsbilde av sammenhengen mellom ansvar, ressurser og handlingsrommet. For å få til gode handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn, trengs det samarbeid og målrettet arbeidet med å praktisere, videreutvikle og reflektere over felles verdier i skolen. Dette ligger også i overordnet ansvar fra læreplanverket der skolen og lærere har ansvar for å skape gode profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 6 Avsluttende tanker

I denne masteroppgaven har formålet vært å svare på problemstillingen «*Hvordan forstår et utvalg KRLE-lærere deres ansvar og handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn, og hvilke ressurser benytter de seg av i denne undervisningen?*». Gjennom

Oppgaven i sin helhet sier ikke noe om *alle* læreres tanker om ansvar, handlingsrom og ressurser i undervisningen om seksualitet og kjønn i skolen. Men samtidig viser den til en legitimitet av de utvalgte lærernes refleksjoner, erfaringer og tanker gjennom tidligere forskning og teori.

Som nevnt helt i starten av denne masteroppgaven, startet dette masterprosjektet med en tanke om manglende kunnskap om tematikken, og for min egen del, om ikke annet, har det vært en spennende og utrolig lærerik prosess. Lærerikt i å tilegne seg kunnskap gjennom å lese tidligere forskning, didaktiske og pedagogisk litteratur, og ikke minst lytte, lære og tolke de utvalgte lærernes erfaringer, tanker og refleksjoner. Deres bidrag til denne masteroppgaven har gitt meg mulighet til å besvare problemstillingen og drøfte og reflektere over den.

Avsluttende vil jeg i dette kapittelet presentere hovedfunnene i denne masteroppgaven.

### 6.1.1 Hovedfunn

I lys av oppgavens forskningsspørsmål har jeg gjennom analyse og drøfting besvart de. Oppgavens forskningsspørsmål spurte etter; Hvilke ansvarsforståelser har et utvalg lærere i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen? Hvilke utfordringer møter et utvalg lærere knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i skolen? Hvilke ressurser benytter et utvalg lærere seg av i denne undervisningen? Og Hvordan beskriver et utvalg lærere KRLE-fagets muligheter i undervisningen og seksualitet og kjønn?

I lærernes ansvarsforståelse er det overordnet trygghet lærerne så på som sitt ansvar i undervisning om seksualitet og kjønn. Det er en grunntanke om at alle elevene skal ha en trygg og lærerik undervisning. De ser sitt ansvar i å skape toleranse i møte med andre medelever og menneskers rundt seg. I ansvarsforståelse legger de vekt på danning og utdanning. Men det er spenninger i hvordan de vektlegger ansvar i innhold i undervisningen. Hoved essens i deres ansvarsforståelse er å beskytte elevenes velgående og selvverd.

I lærernes tanker om utfordringer er det særlig trygghet, ubehag og meningsutbytter mellom elevene som blir sett på som utfordringer, og som begrensninger i handlingsrommet. Lærerne ser det utfordrende å skulle ta vare på elevenes trygghet samtidig som en har ansvar i skape dialog og god undervisning om tematikken. Det er tydelig at lærerne ser det utfordrende å skape en balanse mellom å praktisere uenighetsfellesskapet og beholde tryggheten i klasserommet. De ser det også som et begrenset handlingsrom i undervisning om seksualitet og kjønn hvis de gode relasjonene ikke er tilstede. Ubehaget ses særlig på som en utfordring og en begrensning i handlingsrommet der det kan være utfordrende å undervise om seksualitet og kjønn dersom det blir ubehagelig for elevene. Dette ser de nærliggende ansvaret for elevens identitetsbygging og trygghet. Alle disse aspektene blir sett på som en helhetlig utfordring, der aspektene henger sammen, og blir fletter i hverandre. Disse utfordringene viser til begrensningene i handlingsrommet for lærerne i undervisning om seksualitet og kjønn i skolen.

I lærernes tanker om KRLE-fagets muligheter blir begrepene identitet, toleranse og mangfold gjentakende. I det ser de KRLE-fagets muligheter til å bygge identitet hos elevene og bidra til å skape gode samtaler om identitet. KRLE-faget blir også sett på som en mulighet i handlingsrommet der den kan bidra til at elevene reflektere over eksistensielle spørsmål, knyttet til det å være menneske, og gjennom det skape god undervisning om seksualitet og kjønn. Det er også et funn at lærerne ser KRLE-faget som en mulighet til å gi elevene perspektiver slik at det kan bidra til mangfoldskompetanse og dannelse. I det ser de mulighetene til å skape toleranse i uenighetsfellesskapet.

I spørsmålet om hvilke ressurser de benytter seg av kommer det frem at lærerne i særlig stor grad er opptatt av de menneskelige ressursene i undervisning om seksualitet og kjønn. Det kommer frem at gode samarbeid og kollegafellesskap er den avgjørende ressursen for å gi god undervisning om seksualitet og kjønn. I det ses viktigheten med samarbeid med andre lærere, helsesykepleiere, hjemmet og andre ansatte i skolen. Et funn er at det er ulike erfaringer i hvor mye disse menneskelige ressursene blir brukt. Det kommer frem at noe står helt alene i denne undervisningen. I det kommer det frem at det er for lite kunnskap om tematikken, som resulterer i lite samarbeid og refleksjon rundt tematikken i kollegafellesskapet.

Helhetlig ser lærerne på ansvar, handlingsrom og ressurser sammensatt. Det er tydelig at ressursene påvirker handlingsrommet, og ansvaret påvirker deres syn på handlingsrommet og

ressurser. I undervisning om seksualitet og kjønn ser lærerne på menneskelige ressurser som en absolutt i å stå i ansvaret og få til gode handlingsrom.

## 7 Litteratur

- Afdal, H. W. (2014). Det gode og det rette i profesjonsutøvelsen – Et diskursanalytisk blikk på utviklingen av Lærerprofesjonens etiske plattform. I Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetne, E. (red.) *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser – Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 89-107). Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012) *How schools do policy: Policy enactments in secondary Schools. Taylor & Francis Group*. E-bok hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/mf-ebooks/detail.action?docID=987948>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3.utg.). SAGE Publications Inc.
- Braun, Virginia; Clark, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 1-25.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, A, R. & Skaalvik, M, E. (2017) lærer-elev-relasjon. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen – Utdanning til å mestre egne liv* (s.186-202). Gyldendal Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, G. K. & Jore, K, M. (2022a) Undervisning som balansekunst. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, G. K. & Jore, K.M. (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s.13-28). Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022b) Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, G. K. & Jore, K.M. (red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s.169-185). Universitetsforlaget.

- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Imsen, G. (2020). *Læreres verden. Innføring i generell didaktikk* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, L, L. (2017). Uenighetsfelleskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. Von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen – Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.101-116). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020) *Didaktisk arbeid* (4.utg). Gyldendal
- NAOB = *Det Norske Akademis ordbok*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no> (mars 2023).
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2017-06-09-711) Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Paulo, F. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (1.utg). Ad Notam Gyldendal
- Representantforslag. 91 S (2022-2023). *Representantforslag om seksualitetsundervisning i skolen*. Fra Berg, L.M.N., Raja, A., Øvstegård, F.A. & Nyholt, H.B.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? I *FLEKS – Scandinavian journal of intercultural Theory and Practice*, 6 (1).
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning – Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Røthing, Å. (2021). Perspektiver på kjønn i skolen. I Heldal, J. & Wittek, L. (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s.299-312). Cappelen Damm Akademisk.
- Stubberud, E., Aarbakke, M.H., Svendsen, S.T.B. & Hammeren, G.R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisning i skolen – En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6» (KUN-rapport 2017: 2)
- Stortingsforhandlinger. Innst. 222 S (2022–2023) *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag om seksualitetsundervisning i skolen.*
- Støle-Nilsen, M. (2017) *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomskolen.* (Masteroppgave, Universitet i Bergen. Henter fra: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/16082>)
- Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter.* (Universitetsforlaget).
- Sex og samfunn (2022) *Seksualitetsundervisning i skolen – En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker.* Hentet fra: <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Tjora A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet.* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/om-denne-stotteressursen/>
- Universitetet i Oslo (2017, 26/09). *Nettskjema-diktafon mobilapp.* <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsforbundet (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra: [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer\\_prof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larer_prof_etiske_plattform_a4.pdf)



## 8 Vedlegg

### 8.1 Informasjonsskriv

**Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET I SKOLEN»*

**Forespørsel om å delta i studie i forbindelse med min masteravhandling – Lektor Samfunnsfag og Religion.**

Jeg er lektorstudent ved MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn. I mai 2023 skal jeg levere den avsluttende masteravhandlingen i utdannelsen min og håper du vil være med dette prosjektet.

Temaet for masteroppgaven er undervisning om seksualitet og kjønn i skolen der det er fokus på lærerens forståelse og tanker om ansvaret og handlingsrommet en har i undervisningen.

Gjennom intervjuene ønsker å jeg å få innsikt i læreres forståelse og tanker om undervisning i seksualitet og kjønn i skolen, og da særlig innen religion og samfunnsfag. Dette innebærer læreres syn på egen undervisning, bruk av ressurser, og også handlingsrommet og de institusjonelle rammene rundt undervisningen i skolen.

I dette prosjektet er jeg opptatt av læreres forståelse, erfaringer og refleksjon rundt undervisning i seksualitet og kjønn i skolen.

#### **Formål**

Formålet denne masteroppgaven er å få innsikt i læreres erfaringer og forståelser av deres ansvar og handlingsrom knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet. Denne masteroppgaven vil bli skrevet i samarbeid med Dembra. Dembras kjerne er å forebygge fordommer, fremmedfrykt, ekstremisme, rasisme, antisemittisme og muslimfiendtlighet gjennom å bygge demokratisk kompetanse der inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse står sentralt. Dembra for lærerutdanning er et samarbeid med seks andre lærerutdanningsinstitusjoner der det utvikles undervisning og ressurser knyttet til

Dembra-relaterte temaer. Dembra er finansiert av kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet.

Opplysningene jeg samler inn til min masteroppgave vil ikke bli brukt til andre formål enn å besvare min problemstilling i denne masteroppgaven.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

MF vitenskapelige høyskole for teologi, samfunnsfag og religion har ansvaret.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å besvare mine problemstilling er det viktig at jeg skaffer meg innsikt i læreres forståelse og opplevelser rundt undervisning om seksualitet og kjønn. Nettopp du blir spurt fordi du underviser i faget KRLE og Samfunnsfag, som er av høyest relevans da det er i disse fagene læreplanen omtaler begrepene «seksualitet og kjønn» i kompetansemålene. Dette kan mulig si noe om læreres rolle i undervisningen og kan eventuelt ha overføringsverdi i samtalen om teamet i skolen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i masteroppgaven innebærer et intervju våren 23.

Intervjuet vil ta cirka en time og jeg ønsker å ta opp disse med lydopptak. Det er mulig å ha intervjuet over zoom, men det er foretrukket å kunne møte deg personlig.

Deltakelsen vil også innebære at jeg får tilgang til dine tanker og refleksjoner rundt tematikken. Intervjuguiden for de innledende intervjuene består av åpne spørsmål om eventuelle erfaringer og refleksjoner rundt det å undervise om seksualitet og kjønn i skolen og ansvaret en har overfor elever og skolen som en helhet. Jeg ønsker at intervjuene blir så åpne som mulig, og at kan skape en god samtale og refleksjon om temaet seksualitet og kjønn.

Dine opplysninger vil bli tatt opp med lydopptak, og slettet så fort intervjuet er transkribert. Intervjuet vil bli transkribert med koder som anonymiserer deg, og det vil ikke være mulig å indentifisere deg som person i det transkriberte materialet.

Opplysningen som publiseres om deg er dine forståelser av seksualitet og kjønn i skolen og refleksjoner rundt undervisningen om temaet i lys av handlingsrommet og ansvaret en har. Alle opplysninger vil være anonymisert.

### **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.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen din, eller elever.

Dersom du ønsker å trekke deg kan du si ifra til meg muntlig eller ta kontakt på xxxxx eller telefon xxxx.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg behandler opplysningene konfidensielt i samsvar med personvernreglementet.

- 1) Det er bare jeg som har tilgang til opplysningene som du gir i intervjuet.
- 2) For å sikre at ingen andre får kjennskap til din identitet, vil du i transkripsjonene av intervjuet av deg gis en kode (lærer 1, lærer 2, lærer 3 osv.). I avhandlingen vil du gis et fiktivt navn. Skolen du jobber ved vil også omtales med et fiktivt navn. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

- 3) Lydopptaket av intervjuet med deg oppbevares med sikret datalagring bare jeg har tilgang til. Etter transkriberingen vil lydopptaket slettes. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere deg eller andre deltakere i den endelige masteroppgaven. Alle lagrede datamaterialet vil være kryptert.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Opplysningen som publiseres er overordnet «læreres» erfaringer og refleksjoner rundt undervisning om temaet seksualitet og kjønn i undervisningen. Altså ens rolle som lærer.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avsluttet masterprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2023, men opplysningene om deg vil bare eksistere på opptak frem til de er transkribert. Jeg anonymiserer personopplysningene gjennom å kode i transkriberingen. Avhandlingen trykkes av MF vitenskapelig høyskole og legges ut på nett. Du vil ikke kunne indentifiseres av andre enn deg selv og meg. Hvis du ikke vil at oppgaven skal publiseres på nett, kan dette la seg gjøre. Datamaterialet vil ikke bli arkivet eller lagret til videre forskning.

### **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 for teologi, samfunnsfag og religion* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs 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:

- **Meg**
- **Veileder**
- **Vår personvernkontakt: Berit Widerøe Hillestad ([personvern@mf.no](mailto:personvern@mf.no))**

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

-----  
-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET I SKOLEN** 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 Intervjuguide**

# **INTERVJUGUIDE**

### **TEMA 1: SEKSUALITET OG KJØNN I SKOLEN**

-Hvilke aspekter ved undervisning i seksualitet og kjønn mener du er relevant og viktig i dagens skole?

-Har du hørt eller lest noe om tematikken fra før av?

### **TEMA 2: REFLEKSJON OVER ANSVARET**

-Hva tenker du om skolens rolle i undervisning om seksualitet og kjønn?

-Hvordan påvirker dette undervisningen?

-Hvilke hensyn tar du ? Hvordan går du frem når du planlegger undervisning om denne tematikken?

-Hva tenker du er ansvaret ditt når du underviser om seksualitet og kjønn i klasserommet?

### **TEMA 3: HANDLINGSROM OG RELIGION**

-Hvordan tenker du man kan bruke religionsfaget til å undervisning om seksualitet og kjønn?

-Hvordan respektere mangfold og religiøs-tro i undervisningen?

-Kollegafelleskap? Hvordan jobber dere sammen om tematikken?

-Tenker du at dette er en forutsetning for godt handlingsrom i undervisningen?

-Hva tenker du kan være utfordrende i undervisning om seksualitet og kjønn?

-Hvordan takler man eventuelle utfordringer i klasserommet? Hjelp av kollegaer, ledelse? Samarbeid med elevene?

### **TEMA 4: RESSURSER**

-Hvordan går du frem når du skal planlegge undervisning om kjønn og seksualitet?

-Hvilke hjelpemidler benytter du deg av? Hvorfor akkurat disse ressursene?


-Hva tenker du om de ressursene du har tilgjengelig?

## 8.3 SIKT-Godkjenning

[Meldeskjema](#) / [KJØNN- OG SEKSUALITETSMANGFOLD I SKOLEN](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
876506

**Vurderingstype**  
Automatisk 

**Dato**  
16.12.2022

**Prosjekttittel**  
KJØNN- OG SEKSUALITETSMANGFOLD I SKOLEN

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

**Prosjektansvarlig**  
[Redacted]

**Student**  
[Redacted]

**Prosjektperiode**  
29.11.2022 - 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](#) 

#### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

#### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

## 8.4

<https://meldeskjema.sikt.no/638672e4-770f-4cc9-b09a-7a3edb1825c8/vurdering/0>

1/2



- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.