



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging (ISS)

## **-«Det er ikke så lett»**

*Undervisning om kjønn og seksualitet i skolen*

**Idunn Marie Thode**

*Masteroppgave i sosiologi for lektorutdanning trinn 8-13*

*Mai 2017*







## Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
2	Prosjektets utgangspunkt: samfunnsfaglig og skolepolitisk sammenheng.....	5
2.1	Grunnlaget for all opplæring.....	5
2.2	Likestilling i Norge .....	5
2.3	Kompetansemål i Kunnskapsløftet .....	6
2.4	Relevante og tilgjengelige ressurser for lærerne .....	7
3	Metode .....	9
3.1	Etablering av kontakt med informanter.....	9
3.2	Utvalg .....	10
3.3	Skolene som har deltatt i studien .....	10
3.4	Forberedelse til intervjuer .....	12
3.5	Kvalitative intervjuer.....	12
3.5.1	Fokusgruppeintervju .....	14
3.5.2	Individuelt intervju.....	15
3.6	Transkribering.....	16
3.7	Analyse.....	16
3.8	Refleksjon.....	18
3.9	Etikk .....	19
3.10	Pålitelighet.....	21
3.11	Gyldighet.....	22
4	Teoretisk utgangspunkt .....	25
4.1	Tidligere forskning i Norge.....	25
4.1.1	Den selvsagte heteroseksualiteten .....	25
4.1.2	Fremstillinger av homoseksualitet .....	28
4.1.3	Skeiv på bygda.....	29
4.2	Antidiskriminerende undervisning.....	30
4.3	Begrepsavklaring .....	33
4.4	Seksualitet i dagens vestlige samfunn.....	34
4.5	Kjønn og seksualitet.....	35
4.6	Heteronormativitet og makt.....	38
5	Analyse – Forståelsen av kjønn og seksualitet i skolens undervisning.....	41
5.1	Hvordan snakker man om homofili: annerledes eller normalt? .....	41
5.2	Undervisning om kjønn og seksualitet.....	46
5.2.1	Lærernes oppfatninger av uklare retningslinjer .....	47
5.2.2	Undervisning om prevensjonsmidler.....	48

5.2.3	Å sette gutter og jenter opp mot hverandre .....	50
5.3	Holdninger utfordres og oppfordres .....	52
5.4	Strategi: ufarliggjøring og synliggjøring av de homofile .....	54
5.5	Et spørsmål om prioritering?.....	58
5.6	Forventningen om uttalt seksuell preferanse .....	59
5.7	Eksempler på brudd med heteronormativiteten .....	62
5.8	Utfordringer .....	64
5.8.1	Selvopplevd mangel på kompetanse.....	65
5.8.2	Å ikke støte noen.....	66
6	Avslutning.....	71
6.1	Konklusjon .....	72
6.2	Utfordrende aspekter og mulige løsninger .....	73
7	Referanseliste.....	77
8	Vedlegg.....	80
1:	Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger .....	80
2:	Bekreftelse på endring.....	83
3:	Informasjonsskriv .....	84
4:	Intervjuguide lærere .....	87
5:	Intervjuguide helsesøstre .....	90
6:	Intervjuguide MSO.....	92

Tromsø, mai 2017

Å skrive masteroppgave har vært en lærerik, frustrerende, inspirerende, provoserende, utmattende, hektisk, koselig og absurd prosess. Jeg er ubeskrivelig glad for at jeg har fått muligheten til å ta en mastergrad, og for all hjelp jeg har fått. Dette er en erfaring jeg aldri ville vært foruten, men jeg kommer aldri til å gjøre det igjen.

Jeg vil takke mine åtte informanter. Dere vet hvem dere er. Uten dere hadde jeg ikke hatt noe å skrive om. Takk for at dere tok dere tid til å snakke med meg, og for innblikket dere ga meg i deres hverdag. Jeg håper dere føler dere rettferdig fremstilt i teksten som følger.

Min veileder Anne Britt Flemmen vil jeg takke for tålmodighet, inspirasjon, refleksjon og kritikk. Takk for at du stadig utvider horisonten min! Takk for hjelpen til min biveileder Sissel Eriksen.

Til mine foreldre vil jeg benytte muligheten til å uttrykke min takknemlighet, ikke bare for å ha satt meg til live, men også for at dere tvang meg til å ta høyere utdanning. Takk for at dere alltid stiller opp, og at dere uttrykker ubegrenset tro på meg og til mine kvaliteter.

Takk til mine studiekamerater Pia og Kaja for fem gode år med solid støtte, matglede, saklighet, humor, kritisk refleksjon, prokrastineringshjelp, festligheter, og mest av alt: vennskap. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Og sist, men ikke minst, takk til min kjæreste Pia for at du gjør ting bedre



# 1 Innledning

Skolen er en sentral sosialisering sinstitusjon i vårt samfunn. I læreplanen finner man formuleringer om at skolens primære oppgave er å skape forutsetninger for at elevene skal være best mulig rustet til å håndtere egne liv, og til å være til støtte for andre (Kunnskapsdepartementet 2015a). Skolen skal produsere respektfulle samfunnsborgere som vet verdien av demokrati og likestilling (ibid.). Likevel opplever flere grupper i samfunnet at de fremdeles ikke er likestilte, eller er utsatt for diskriminering. Deriblant homofile.

Seksualitet og undervisning om dette er tema som er del av den offentlige debatten for tiden. Tidligere i år havnet et fylkeslag i SV i vinden etter sitt forslag om å ta inn seksualundervisning allerede i barnehagen (Suvatne 2017), og lærerstudenter har gått ut i media og argumentert for at det snakkes for lite om sex og seksualitet i lærerutdanningen og dermed i skolen (Havdal 2017). Flere TV-programmer som ble sendt høsten 2016 handlet om seksualitet og homofili blant ungdom. I NRK-serien ”Ut av skapet” møter vi norsk ungdom som beskriver seg selv som ”skeive”, altså at de har en annen seksuell legning enn heterofil. Flere av ungdommene har i møte med profilerte norske politikere problematisert og diskutert skolens oppdragerrolle, spesielt med tanke på å spre informasjon om, og drive holdningsskapende arbeid til, homofili. Ungdommene i TV-serien hadde til felles at ingen av dem var fullstendig ”ute av skapet”, og skulle i løpet av serien ”komme ut” til familie og venner. Flere av ungdommene forklarte at en av grunnene til at de ikke hadde ”kommet ut” tidligere var skolen. Kunne skolen jobbet annerledes for å bidra til å lette prosessen for disse ungdommene?

Ungdomsskolen er en spesielt viktig arena for sosialisering. Elevene i ungdomsskolen er i en alder hvor de utvikler sin identitet, og gjør opprør mot foreldre, skole og samfunn i større grad enn i barneskolen. I den generelle delen av læreplanen formuleres følgende:

Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare

i egen vokster, og individuell egenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig. Oppfostringa skal fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser (Kunnskapsdepartementet 2015a: 3).

Ser man homofili som tema i lys av denne formuleringen er synet som skal ligge til grunn for undervisningen at homofile er likeverdige med heterofile, og at homofiles menneskeverd er ukrenkelig. Homofili gjer samfunnet rikt og mangfoldig, og undervisningen skal fremme at homofili er likestilt med heterofili i verdi og rettigheter.

Samtidig er det også spesifisert i læreplanen at ”kristne og humanistiske verdier” skal legges til grunn for opplæringen, og viderefremmes til elevene (Kunnskapsdepartementet 2015a). Særlig når det gjelder temaet homofili kan denne formuleringen forstås som utfordrende – et omstridt tema i kristne miljøer er hvordan Bibelens formuleringer om homofili skal tolkes. Den norske kirke har med flertall i kirkemøtet vedtatt liturgi for likekjønnede par (Den norske kirke 2017). Med dette signaliserer kirken at homofile er velkomne i kirken, og dermed er ikke homofili nødvendigvis motstridende kristne verdier. Samtidig er det sånn at ”Det er teologisk begrunnede syn i kirken” (ibid.), og under kirkemøtet var det flere som stemte mot den nye liturgien, ”[...] fordi det strider mot deres forståelse av ekteskapet” (ibid.).

Det er med andre ord hensiktsmessig for samfunnet å finne ut av hvordan skolen arbeider med temaer som gjelder kjønn og seksualitet. Etter fullført praktisk-pedagogisk utdanning er det fremdeles uklart for meg hvilket fokus dette skal ha i skolen, hvilke temaer og verdier skolen er pålagt å videreføre til elevene, og hvem sitt ansvar det er at dette gjennomføres. Min mistanke er at disse temaenes fokus, omfang og innhold er avhengig av den enkelte lærer, og at mange temaer som er relevante for elevene ikke blir prioritert.



***Min problemstilling er dermed følgende: Hvilke forestillinger om kjønn og seksualitet ligger til grunn for den undervisningen som gis om temaet i ungdomsskolen?***

For å besvare denne problemstillingen vil jeg støtte meg på følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan organiseres undervisning i kjønn og seksualitet?
- Hvordan forstår lærerne de styrende dokumentene på dette temaet?
- Hva oppleves som utfordrende for underviserne?

For å svare på problemstillingen vil jeg legge til grunn det faglige utgangspunktet lærerne har med tanke på hvilke bestemmelser som står i skolens styrende dokumenter. Deretter vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på dette temaet, og presentere mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg vil analysere uttalelser fra mine informanter for å diskutere hvordan vi kan forstå de forestillingene som ligger til grunn for den praksisen som utøves.



## 2 Prosjektets utgangspunkt: samfunnsfaglig og skolepolitisk sammenheng

### 2.1 Grunnlaget for all opplæring

Formuleringene i den generelle delen av læreplanen spesifiserer hva som skal ligge til grunn i enhver undervisningssituasjon, uavhengig av fag, alder, kompetansenivå eller andre variabler. Den generelle delen av læreplanen innledes med følgende formulering: ”Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp” (Kunnskapsdepartementet 2015a: 2). Ettersom dette er de første setningene i det styrende dokument for opplæring, er det nærliggende å anta at dette prinsippet skal gå foran andre i viktighet. I læreplanens generelle del spesifiseres det også at kristne og humanistiske verdier skal legges til grunn for opplæringen, og videreformidles til elevene. Nøyaktig hvilke verdier som skal gjelde når spesifiseres ikke.

### 2.2 Likestilling i Norge

I et land som Norge, hvor likestillingen har stått sterkt som verdi i over 20 år (Danielsen og Larsen 2015: 186), inkluderes også homopolitikk i likestillingsbegrepet. Hilde Danielsen og Eirinn Larsen har redegjort for homotoleransen i det de kaller likestillingslandet Norge. Etter en redegjørelse av historien for hvordan homofiles rettigheter ble tatt opp i den offentlige debatten, og ble en del av likestillingsbegrepet, formulerer de at ”Diskusjonene dreide seg både om hvordan homofile kunne integreres i felles ordninger, og hvordan homofile trenger løsninger som tar hensyn til deres samlivs- og familieformer” (2015: 193). Det ble med andre ord del av den offentlige debatten at homofile trenger særskilte løsninger ettersom det er en annerledes samlivsform. De særskilte løsningene baserte seg på økonomiske og sosiale rettigheter, som for eksempel redefinering av begrepsbruken rundt foreldrepermisjon, til å ikke være kjønnsbestemt i et heterofilt begrepspar (2015: 194). Målet var å utjevne forskjellene mellom heterofile og homofile samlivsformer, hvor enkelte institusjoner, som ekteskapet og familien, tidligere var forbeholdt de heterofile gjennom lovgivning. ”De politiske motivene for den kjønnsnøytrale loven som ble vedtatt i 2008, var likestilling av

homofile og heterofile, og å sørge for at de fikk mest mulig like betingelser for å danne parforhold, få og ha omsorg for barn” (Danielsen og Larsen 2015: 195). Hadde det ikke vært for arbeidet som var gjort med partnerskapsloven i første rekke, ville det være vanskelig å se for seg at innføring av kjønnsnøytral ekteskapslov skulle få gjennomslag i samfunnet, til tross for å være vedtatt politisk. Gjennom den juridiske likestillingen av homofiles rettigheter med heterofiles rettigheter endret samfunnet seg.

Velferdsstaten gikk over fra å beskytte samfunnet mot homofile til å beskytte homofile mot samfunnet. Endringen i homofiles rettigheter utfordret og utvidet den tradisjonelle kjernefamilien. Ideen om den norske normaliteten ble utvidet, samtidig som likekjønnspar og regnbuefamilier ventet å slutte opp om majoritetsverdier. Likestilling mellom heterofile og homofile skjedde slik på den norske majoritetens premisser (Danielsen og Larsen 2015: 196).

Slik jeg forstår det mener Danielsen og Larsen at gjennom likestillingen av homofiles rettigheter med heterofile, tok velferdsstaten ansvar for homofiles liv, og på denne måten ble normbegrepet utvidet. Likevel var det minoriteten, de homofile, som måtte tilpasse seg majoriteten, og ikke omvendt, og det var majoriteten som innlemmet de homofile i sitt fellesskap.

Skolen er en primær sosialiseringsinstitusjon i velferdsstaten, som skal likestille homofile med heterofile. Hvordan følges dette opp i læreplanen?

### 2.3 Kompetansemål i Kunnskapsløftet

Kompetansemål er mål for opplæring, og kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne etter utdanning. For ungdomsskolen gjelder kompetansemål etter 10. årstrinn. Hvert fag har kompetansemål som undervisningen skal planlegges etter, og elevene skal vurderes etter i hvilken grad de har oppnådd de gitte målene. Målene gjelder for alle offentlige skoler i

Norge. Kompetansemål som angår seksualitet finnes i naturfag, samfunnsfag, kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter KRLE) og norsk.

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

<b>Samfunnsfag</b>	Drøfte viktige omveltningar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltningar	Drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer	Forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn
<b>KRLE</b>	Reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjonar, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur	Drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder	
<b>Naturfag</b>	Drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulik seksuell orientering, prevensjon, abort og seksuelt overførbare infeksjoner		
<b>Norsk</b>	Drøfte hvordan språkbruken kan virke diskriminerende og trakasserende		

(Kunnskapsdepartementet 2013c: 7, Kunnskapsdepartementet 2013a: 8, Kunnskapsdepartementet 2015b: 7, Kunnskapsdepartementet 2013b: 8)

## 2.4 Relevante og tilgjengelige ressurser for lærerne

Et hefte utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2011 har fått tittelen ”Seksualitet og kjønn: et ressurshefte for lærere i grunnskolen”. Der presenteres formål med fagene, og deres kompetansemål, før det blir forklart hvordan man kan behandle disse med spørsmål som angår kjønn og seksualitet. Det forklares hva som menes med formuleringene i kompetansemålene, og hva man burde legge vekt på i undervisningen. Ressursheftet inneholder også referanser til nettsider, lesetips for lærere, og særskilte ting man som lærer burde legge merke til eller passe på for å kunne gjennomføre god undervisning om kjønn og



seksualitet. Bakgrunnen for utgivelsen av dette heftet var at elevundersøkelsen viste et behov uttrykt fra elevene for større fokus på denne undervisningen (Utdanningsdirektoratet 2011).

”Sex og politikk – foreningen for seksuell og reprodutiv helse og rettigheter” er en forening som arbeider med særlig fokus på god seksualundervisning, og har et opplegg som kalles ”Uke 6” som er utarbeidet for å benyttes i skolen. Utgangspunktet for deres utgivelse er at de er en interesseorganisasjon som ønsker bedre seksualundervisning i skolen. ”Uke 6” består av materiell for undervisning, veiledning til lærere, og fagstoff på nettet som elevene kan benytte (Sex og politikk 2015).

Medisinerstudentenes seksualopplysning (heretter MSO) er en organisasjon bestående av medisinstudenter som på frivillig basis reiser rundt til ungdomsskoler og gjennomfører seksualundervisning. Undervisningen består av ”den myke delen” og ”den harde delen”. ”Den myke delen” handler om blant annet grensesetting, etikk og moral, egen og andres kropp, kjønnsidentitet, homofili og forelskelse (personlig kommunikasjon, se vedlegg 6).

## 3 Metode

I starten av prosjektet gikk jeg gjennom en refleksjonsprosess for å finne ut hvordan ulike metodiske tilnærminger ville påvirke forskningen, og hvilken metode som best ville belyse problemstillingen. Fokusgruppeintervju ble valgt som metode der det var mulig i intervjuene med lærere, mens individuelle intervjuer ble valgt som metode for helsesøstrene. Jeg vil nå redegjøre for mine metodiske valg gjennom hele prosessen.

### 3.1 Etablering av kontakt med informanter

For å komme i kontakt med aktuelle informanter ble henvendelser sendt til 12 skoler. Alle skolene var ungdomsskoler. En bør ha rektors tillatelse til å intervjuere lærere i skolen. Dermed ble rektor forespurt om å stille lærere til disposisjon for deltakelse i forskningsprosjekt. Kun én skole svarte på første e-post som ble sendt, så alle skolene ble fulgt opp med en e-post til før telefon og SMS ble brukt. I alt ble det opprettet kontakt med tre skoler; en rektor takket nei, og to videresendte forespørsel om deltakelse i intervju til sine lærere. Disse to var begge skoler jeg på ulike måter kjenner til, og som dermed kjenner til meg. Det kan virke som om dette var en avgjørende faktor for å si seg villig til å delta i prosjektet.

På den ene gikk all kommunikasjon gjennom ledelsen. På den andre skolen kom jeg i kontakt med en lærer som rekrutterte flere lærere til å delta i studien. Jeg hadde kun kontakt med denne ene læreren før intervjuene.

De to helsesøstrene som har deltatt i undersøkelsen ble kontaktet direkte på e-post, og begge takket ja til deltagelse ved første forespørsel. Medisinstudentenes seksualopplysning ble kontaktet på deres e-post.

## 3.2 Utvalg

Studien baserer seg på intervjuer med seks lærere, to helsesøstre og en medisinstudent. Utvalget består av de som har takket ja til å delta i studien, enten til meg direkte eller til, i lærernes tilfelle via en kontaktperson på skolen. Utover hvem som var villige og tilgjengelige ble det ikke gjort noen videre valg av sammensetning av grupper eller personer. Likevel ble det heldigvis en variasjon i informantenes forutsetninger: fokusgruppeintervjuet besto av tre kvinner og en mann som hadde jobbet i skolen mellom 17 og 40 år. Med andre ord hadde de alle relativt lang erfaring i læreryrket, men det var samtidig et godt spenn i antall år de hadde vært yrkesaktive. Det ville vært interessant å ha et bredere spekter av karakteristika som gjaldt de ulike informantene, særlig med tanke på kjønn og antall år i skolen. Ettersom målet i denne studien ikke er å generalisere, men si noe om tilstanden der jeg har forsket, anses ikke dette som et større metodisk problem. Det ble gjort et individuelt intervju med en lærer. Også dette var en kvinne.

Helsesøstre som er intervjuet er sykepleiere med to års tilleggsutdanning. Begge jobber ved både skole og helsestasjon. De har relativt lik fartstid som helsesøstre. I tillegg ble en medisinstudent intervjuet i forbindelse med undersøkelsen. Medisinstudentens uttalelser har ikke blitt analysert, da oppgaven forholder seg til skolens praksis. Intervjuet med medisinstudenten ble gjort som et supplement for å få et mer sammensatt bilde av hvordan temaer som gjelder kjønn og seksualitet behandles, da en av skolene pleide å ha medisinstudenter inne i sin seksualundervisning.

## 3.3 Skolene som har deltatt i studien

To skoler er besøkt for å gjennomføre intervjuer til denne studien. Begrepsparet den urbane skolen og den rurale skolen vil bli brukt om skolene, for å sikre anonymitet, og for å skille skolene fra hverandre for diskusjonens skyld. Urban og rural er valgt som ord til fordel for bygd og by, da det alltid vil være et diskusjonsspørsmål hva som defineres som bygd og hva som defineres som by. Den rurale skolen er ikke nødvendigvis en bygdeskole, men heller en

skole beliggende i rurale strøk. Den urbane skolen er ikke nødvendigvis en byskole, men heller en skole beliggende i urbane strøk.

### **Den urbane skolen**

Den urbane skolen er en av flere ungdomsskoler i kommunen. Skolen har rundt 500 elever fra åttende til tiende trinn. Dette er en offentlig skole. Her gjennomføres vanligvis seksualundervisning på niende trinn. Seksualundervisninga består av en time med helsesøster, to dager med MSO, og prosjektarbeid i grupper med lærerne som er intervjuet. Flere av lærerne tar utgangspunkt i innholdet i ”Uke 6”, men gjennomfører det ikke slik Sex og politikk har lagt det opp. Skolen har årlig besøk av medisinstudenter, og flere av lærerne hadde kjennskap til Utdanningsdirektoratets ressurshefte om kjønn og seksualitet, uten å ha brukt dette noe særlig. På denne skolen ble fire lærere og helsesøster intervjuet. Lærerne er her gitt navnene Anne, Inger, Kari og Jan. Disse fire lærerne underviser i samfunnsfag, naturfag, KRLE og norsk. Ikke alle lærerne har alle fagene, men alle har minst ett av fagene blant sine fag.

### **Den rurale skolen**

Den rurale skolen er den eneste offentlige ungdomsskolen i kommunen. Skolen har elever fra første til tiende trinn, men fokuset i studien har utelukkende vært på ungdomstrinnet. Skolen har rundt 100 elever. Hvor mange av disse som tilhører ungdomstrinnet spesifiseres ikke av hensyn til skolens anonymitet. Her gjennomføres vanligvis seksualundervisning på tiende trinn. Seksualundervisningen utføres gjennom et tverrfaglig prosjekt med flere lærere, hvor helsesøster er inne i deler av undervisninga med et tema som er valgt ut av lærerne. Den rurale skolen tar også inn andre utenfor skolen til å gjennomføre undervisning, men har ikke brukt medisinstudenter. Undervisningen baseres løst på ”Uke 6”, men Utdanningsdirektoratets ressurshefte blir ikke brukt. MSO har ikke besøkt denne skolen. På denne skolen ble en lærer og helsesøster intervjuet.

### 3.4 Forberedelse til intervjuer

I samråd med min veileder besluttet jeg å gjøre et metodisk grep i utformingen av intervjuguide til både helsesøstre (se vedlegg 5) og lærere (se vedlegg 4). Under intervjuene var jeg, i tråd med problemstilling, spesielt ute etter informantenes syn på, formuleringer om og erfaringer med å behandle homofili som tema i skolen. Likevel ble ikke intervjuguiden utformet med det som hovedfokus; heller enn å lage spørsmål som inviterte til samtaler som handlet om homofili, ble spørsmålene utformet til å skape diskusjon rundt seksualundervisning og seksualitet i skolen. Spørsmål om seksualitet utelukker på ingen måte homofili, og noe av tanken bak dette valget var at informantenes svar og samtaler kunne være funn i seg selv. Uansett om de kom inn på problemstillinger knyttet til homofile på oppfordring fra intervjuer, eller tok det opp selv, ville det være interessant å ha med seg i analysen.

Intervjuguiden til lærerne (se vedlegg 4) ble designet med fem ulike bolker i denne rekkefølgen: hva og hvordan, hvorfor, materiell, relasjoner og dilemmaer. Intensjon var å bygge opp intervjuet relativt kronologisk ved å gå fra å beskrive og forklare til å utfordre og reflektere. Noen typer materiell ble medbrakt. Lærerne ble bedt om å ta med aktuelle lærebøker. Jeg tok med ressurshefter om temaet beregnet på lærere, og utskrift av deler av debatter som skulle diskuteres. Ellers ble lydopptaker og notatbok benyttet.

### 3.5 Kvalitative intervjuer

Denne studien baserer seg på kvalitative intervjuer. Kvalitativ metode ble valgt for dette prosjektet fordi ”Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles” (Brinkmann & Tanggaard 2012: 11). Det jeg ønsket å fokusere på i denne studien var menneskelige oppfatninger, erfaringer, formuleringer og opplevelser. Dermed ble kvalitativ metode valgt for å forsøke å forstå praksis, begrunnelser og forståelse av seksualitet i skolen. Tanken er at en kvalitativ tilnærming vil gi en dypere forståelse av fenomenet jeg utforsker, og hvorfor skolen og lærere gjør som de gjør. Dette er i tråd med teoretiske formuleringer om kvalitativ forskning: “[...]”



de kvalitative intervjuene skaper et mer nyansert og detaljrikt utgangspunkt for statistiske analyser [...]” (Brinkmann og Tanggaard 2012: 12). Med andre ord må man bruke kvalitativ forskning til å forstå et fenomen, heller enn å bare forklare fenomenets utbredelse.

Intervju ble valgt som form fordi ”Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. Livsverdenen er den verden vi kjenner og møter i dagliglivet. Det er verden som den fremtrer for oss i en direkte og umiddelbar opplevelse forut for at vi reflekterer eller teoretiserer over verden” (Brinkmann & Tanggaard 2012: 19). Gjennom intervjuet får man altså innblikk i personers oppfatning. Samtalene har foregått ansikt-til-ansikt, og vært semistrukturerte. Det vil si at jeg fysisk har sittet sammen med mine informanter under intervjuene. Dette ble valgt som metode da det fremsto som mest relevant for lærerne som sa seg villig til å delta: å svare på spørsmål på e-post er tidkrevende på en annen måte. I tillegg kunne svar på e-post kanskje ført til at lærerne ble mer opptatt av å gi ”riktige” svar heller enn å formulere sine tanker, erfaringer og opplevelser. Det semistrukturerte intervjuet ble valgt da hovedpoenget var å forsøke å forstå informantenes syn. Dermed måtte de få styre samtalen til en viss grad. Samtidig ville det vært uforsvarlig om jeg som intervjuer foretok intervjuene uten forberedelse.

Man kan selvfølgelig alltid diskutere om man blir begrenset i sitt utsyn av å ha lest for mye om emnet på forhånd. Noen ganger hører man at det ikke er bra å ha for mye forkunnskap om emnet, da dette kan redusere forskerens nøytralitet og objektivitet. Dette er etter vår mening en helt feilslått antakelse idet ingen forskningsintervjuer er nøytrale, men er alltid bestemt av den ene parts dagsorden (forskerens), som er – eller bør være – teoretisk begrunnet (Brinkmann & Tanggaard 2012: 27)

Uten å ha lest meg opp på feltet som gjelder seksualitet i skolen i forkant av intervjuene, ville jeg risikert at resultatene av min studie var mindre relevante. Jeg hadde hatt mindre grad av innsyn i tidligere forskning, og hva den har pekt på som problematisk eller utfordrende. Gjennom å ha kontroll på feltet kunne jeg forberede et intervju som sikret relevans i både faglig og samfunnsmessig sammenheng.

### 3.5.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju ble gjennomført på den urbane skolen. Dette i håp om at lærerne kunne utfylle og utfordre hverandre, supplere og diskutere hverandres erfaringer og standpunkt.

Halkier spesifiserer at det er "[...] kombinasjonen av gruppeinteraksjon og forskerbestemt emnefokus, som er fokusgruppers kendetegn" (Halkier 2002: 11). I fokusgruppen foregår en samhandling mellom informantene som kan observeres og gjengis, heller enn at bare spørsmål besvares. Halkier kaller dette "accounts in action", som vil si at "[...] deltagerne udveksler beretninger om handlinger og forståelser som en del af interaksjonen i en social, hverdagslig gendkendelig kontekst rundt omkring forskeren" (Halkier 2002: 12).

Intervjuerens rolle er altså å moderere samtalen heller enn å stille spørsmål man forventer å få direkte svar på.

Noe av det å fungere som moderator snarere enn intervjuer i et fokusgruppeintervju handler om det Halkier omtaler som "[...] at fokusgruppers "accounts in action" er fokuserte ud fra forskerens for-forståelser, snarere end fra deltagerens for-forståelser" (Halkier 2002: 12). Det er jeg som moderator som skaper temaets ramme og innhold, og jeg som bestemmer hvilke fokus som skal beholdes og ikke.

Denne kombinasjonen av mennesker som samhandler i en gruppe og temaet de snakker om gjør at fokusgruppeintervju "[...] som metode [er] særligt velegnede til at producere empiriske data, der siger noget om betydningsdannelse i grupper" (ibid.). Og det er jo nettopp meningsdannelse i grupper som er interessant her: hva lærerne uttrykker gjennom et fokusgruppeintervju er potensielt noe ganske annet enn hva som ville kommet frem dersom jeg hadde intervjuet hver av dem individuelt. Meningsdannelsen i fellesskapet er interessant når man forsker i skolen: lærerne er del av kollegiet, som skal ha en dialog om forståelsen av betydningen av de styrende dokumenter de utfører sin jobb i henhold til.

Det kan tenkes at lærernes egen praksis har vokst frem over tid uten at bevisste valg er basert på nøye refleksjon rundt hver enkelt faktor i skolehverdagen. Gjennom å benytte

fokusgruppeintervju som metode kan lærerne få hjelp av hverandre, og gå videre på eller utfordre hverandres innspill, for å få satt ord på det som kanskje har blitt selvfølgeligheter i deres yrkesutøvelse. ”Deltagerne får nemlig her mulighet for at ”tvinge” hinanden til at være diskursivt eksplisitte i deres forhandlinger med hinanden” (Halkier 2002: 13).

Det finnes potensielle ulemper ved bruk av fokusgruppe som intervjumetode. Mest åpenbart i denne sammenheng er den sosiale hemningen som kan oppstå i det man diskuterer noe som mange vil oppfatte som et vanskelig tema. Enkelte lærere kan synes seksuell legning er ubehagelig å snakke om, eller undervise i. Det kan også tenkes at lærere har meninger, erfaringer, holdninger, spørsmål, undringer eller synspunkter som han eller hun ikke tør å uttrykke i et rom bestående av flere kolleger. Kanskje begrenser man seg med tanke på spørsmål eller påstander, eller hvordan man skal tolke noe, i frykt for negative sanksjoner fra kolleger. En annen potensielt problematisk situasjon omhandler gruppedynamikk – dersom to kolleger ikke kommer særlig godt overens vil det kunne bli dårlig stemning. I en situasjon hvor en person er veldig bastant eller krevende vil kanskje en annen ta på seg en utfyllende rolle som er mer forsiktig, eller sørger for en viss balanse i gruppa. Dermed kan det hende enkelte ikke slipper til med det de ha å bidra med. Halkier argumenterer imidlertid for at disse eksemplene ikke nødvendigvis er typiske for situasjoner med fokusgruppeintervju, men at det ”[...] snarere er et grundvilkår for al social interaktion” (2002: 17). Like fullt må man som forsker være seg bevisst konteksten som sannheter skapes i, og hvordan man som forsker påvirker interaksjonen. Derfor er det viktig at intervjuer er bevisst sin rolle som moderator, og forsøker å legge til rette for at alle informantene slipper til.

### 3.5.2 Individuelt intervju

På den rurale skolen ble læreren intervjuet individuelt av praktiske årsaker, da det ikke var mulig å få til et gruppeintervju. Fordelen med et individuelt intervju, sammenlignet med fokusgruppeintervju, er at man kan unngå noen av ulempene ved fokusgruppeintervju, ettersom kun en person intervjues.

I dette intervjuet ble læreren spurt om seksualitet heller enn homofili direkte. Jeg erfarte at

læreren ikke fokuserte særlig på seksuelle minoriteter. Da jeg spurte om å få se opplegg fra diskusjonsoppgaver som gjaldt holdninger og verdier fikk jeg et hefte med ark, hvor et handlet om homofili. Dermed kunne jeg bruke dette arket som utgangspunkt for å spørre spesifikt om skolens praksis når det gjaldt undervisning om homofili. Etter å ha spurt om oppgavene på arket valgte jeg å legge arket mellom meg og læreren. Dette gjorde jeg for å se om det at arket lå synlig uten å være dominerende kunne påvirke informantene underbevisst om å holde fokus på seksuelle minoriteter. Dette virket etter sin hensikt, da resten av samtalen ble styrt til å handle om undervisning om seksuelle minoriteter, uten at jeg trengte å spesifisere det i spørsmålsstillingen.

### 3.6 Transkribering

Transkribering ble gjort rett etter at intervjuene var gjennomført. Lydopptakene ble lagt over på passordbeskyttet datamaskin, og deretter slettet fra lydopptakeren. I transkriberingen ble alle personnavn, stedsnavn og skolenavn anonymisert og omgjort til funksjon som ble satt i klemmer. For eksempel ble helsesøsters navn transkribert til "[helsesøster]", og stedsnavn til "[kommunen]". Dette ble gjort for å sikre stedets og informantenes anonymitet. Intervjuene har blitt transkribert til bokmål, og sitatene som blir brukt beskriver dermed ikke lærernes dialekter. Dette var også for å forsikre informantenes anonymitet, i tillegg til at standardisert skriftspråk er lettere for de fleste å. Lærerne i fokusgruppa ble gitt fiktive navn for å forenkle leseprosessen. Navnene som her er brukt er valgt ut fra Statistisk Sentralbyrås oversikt over de mest brukte navnene i Norge, og gjenspeiler ikke informantenes egentlige navn.

### 3.7 Analyse

For å tolke de transkriberte intervjuene leste jeg de på langs og på tvers. Ifølge Dorte Marie Søndergaard beveger de analytiske spørsmål seg i disse to dimensjonene i intervjumaterialet: "De kan gå "på tværs" af historier og undersøge en tematik indenfor materialets fulde omfang. Eller de kan gå "på langs" inden for en enkelt beretning og undersøge tematikken [...]" (Søndergaard 2000: 80). Det vil si at jeg leste intervjuene først på tvers, og forsøkte å lese materialet i intervjuet uten forutsetninger. Med det mener jeg at jeg prøvde å legge fra

meg mine egne oppfatninger, kunnskaper og tilegnede teorier, å ta av meg ”brillene”, for å foreta en mest mulig åpen lesing. Dette er selvfølgelig vanskelig, da hvem man er og hvilke erfaringer man har alltid vil påvirke hva man ser, og hvordan man ser ting. Jeg forsøkte uansett å legge fra meg tolkningen, og ta uttalelsene for det de var. Jeg skrev ned stikkord, eller koder, som beskrev utsagn, følelser, forutsetninger eller annet. ”Coding is how you define what the data you are analyzing is about” (Gibbs 2007: 40). Jeg endte opp med en liste med over 40 ulike koder, alle representert i mine intervjuer. Riktignok gikk mange av disse kodene noe over i hverandre, med nyanseforskjeller. Ikke alle kodene var representert i intervjuene mer enn en gang. Ved å kode kunne jeg se hva som ble sagt om hvilke type ting, og sammenligne disse. ”However, such coding is merely descriptive” (Gibbs 2007: 42), og sier bare noe om hva som finnes i teksten man har kodet. Gjennom koding kan man samle uttalelser i forskjellige intervjuer i en kode, for å få et overblikk over tematikken i studien. Bente Halkier skriver om koding av fokusgruppeintervjuer at ”Det består i, at man kondenserer de lange datastykker i fokusgruppeudskriften ved at give en tematisk hovedoverskrift til hver databid, der meningsmæssigt hænger sammen” (Halkier 2002: 79).

For å legge grunnlag for analysen valgte jeg å lese intervjuet ”på langs” (Søndergaard 2000: 80). Dette innebar å videreføre kodene jeg hadde kommet frem til, til kategoriseringer. Det bestod i å sette opp kodene i forhold til hverandre, ”[...] for at se om nogle af koderne hænger sammen, om nogen af koderne står i modsætning til hinanden eller har konsekvenser for hinanden. Kategorisering kan betyde yderligere kondensering af datamaterialet, hvor flere koder samles under én kategori” (Halkier 2002: 81). I min kategorisering var dette tilfellet: for eksempel ble blant annet koder som ”sammenslåing av graviditet og prevensjon”, ”vanskelig å ikke passe inn”, ”homofili som annerledes”, ”åpenhet/ut av skapet”, ”forsvare de homofile” slått sammen til kategorien ”heteronormativitet”. Alle tegn på dette ble markert som del av denne kategorien. ”Kategorisering kan være en blanding af at være empiridrevet og teoridrevet. Kategorier kan laves ud fra deltagerne i fokusgruppens egne kategoriseringer og kombinationer af koder. Og kategorier kan laves ved at undersøgeren bringer bestemte begrebmæssige kategorier til materialet” (ibid.). I min kategorisering har jeg forsøkt på å kombinere disse to tilnæringsmåtene, gjennom å la informantenes grupperinger og forståelser sammen med mine egne ligge til grunn for kategoriseringen. Deretter gjorde jeg det Bente Halkier kaller begrepsliggjørelse:



Her setter undersøgeren koder og kategorier i forhold til data igen og i forhold til sine teoretiske begreber. Man kan også sette sine egne koder og kategorier i forhold til andre undersøgelser på samme felt, hvis deres datakategorier og typer giver mening i forhold til éns egne. På disse måder forsøker man at underordne det mere spesifikke under noget lidt mer generelt. Undersøgeren ser efter temaet, gentagelser og mønstre. Men det er viktig også at se etter variationer, kontraster, brud og paradokser for ikke blot at opfylde egne små hypoteser! (Coffey og Atkinson, 1996: 46-51 referert i Halkier 2002: 81-82).

Det er denne metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for min analyse. Relevansen for konklusjonene i analysen styrkes i det kategoriseringen gjøres ut fra ulike innfallsvinkler, og ved å begrepsliggjøre det hele settes oppgaven min inn i en faglig sammenheng hvor jeg sikrer relevans på forskningsfeltet. Særlig brudd med mine kategorier, og variasjoner innen disse har vært interessant å se etter, for å styrke troverdigheten til oppgaven, og fremstille skolen som den nyanserte og varierte institusjonen den er.

### 3.8 Refleksjon

Jeg fikk tilbakemelding fra en av informantene som stilte opp om at hen mente at mine utfordringer med å rekruttere informanter til prosjektet kunne skyldes studiens tema. Bakgrunnen for uttalelsen var at det står svært lite spesifikt i læreplanen om seksualitet, det er ikke nevnt i praktisk-pedagogisk utdanning, det oppfattes ikke som et av skolens hovedfokusområder, og det oppleves fremdeles av mange som et noe "klamt" tema, ifølge min informant. Hen så for seg at lærerne kunne være bekymret for å bli stilt til veggs eller ikke kunne svare for seg på et eventuelt intervju.

I mitt gruppeintervju ble informantene rekruttert gjennom snøballmetoden – en av lærerne ved skolen tok ansvar for å få med seg flere som kunne tenke seg å stille opp. Jeg hadde

dermed ikke snakket med informantene selv i forkant av intervjuet, og all kommunikasjon gikk gjennom en person. Gjennom denne metoden støtte jeg på tre metodiske utfordringer:

**Informasjon om tidsbruk.** Jeg hadde ikke kommunisert tydelig nok til min kontaktperson hvor lang tid jeg så for meg at gruppeintervjuet kom til å ta. Tidsbruken er veldig vanskelig å forutsi, da så mye av intervjuets innhold og omfang var tenkt å styres av informantene selv. Informantene var blitt informert om at det kun kom til å ta en time, mens jeg hadde sett for meg det dobbelte. Da jeg ble gjort klar over at informantene kom til å forlate etter en time måtte jeg på stedet velge ut hvilke spørsmål jeg skulle fokusere på, og hvilke jeg skulle legge bort.

**Relasjon til informanter.** Det at jeg ikke visste hvem informantene mine var på forhånd, og ikke hadde kommunisert med andre enn kontaktpersonen, viste seg også å være en uforutsett utfordring. Den ene informanten virket kritisk i sin fremtoning, og jeg ble litt redd for å skape dårlig stemning i gruppa med å stille oppfølgingsspørsmål til denne informanten, eller utfordre uttalelsene. Hadde jeg snakket med denne personen i forkant av intervjuet selv, kunne jeg forberedt meg bedre på å stille kritiske og utfordrende spørsmål.

**Fokusområder.** I informasjonsskrivet (se vedlegg 3) formulerte jeg at jeg ønsket å intervju om seksualitet i skolen, fordi jeg ønsket å se hvordan, og når de eventuelt selv kom inn på temaet seksuelle minoriteter. På en eller annen måte hadde den urbane skolen funnet ut av hva jeg egentlig var ute etter å snakke med dem om, og var forberedt på et intervju om homofili. Dette ble jeg gjort oppmerksom på i god tid før intervjuet.

### 3.9 Etikk

Prosjektet ble ved oppstart meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 1). I løpet av prosjektperioden ble jeg nødt til å utvide utvalget utover det som opprinnelig var spesifisert i meldingen til NSD, og det ble dermed søkt om endring av prosjektet (se vedlegg 2). Alle åtte informanter har mottatt informasjonsskriv i forkant av å takke ja til å delta i

studien, og dette ble gjennomgått og signert før oppstart av intervjuene. Samtykket er dermed frivillig og informert, i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Alle opplysninger om informantene har vært lagret på passordbeskyttet datamaskin, som utenom bruk har vært innlåst i et skap med kodelås. Skapet er plassert inne på et rom hvor kun masterstudenter i sosiologi har tilgang. Min veileder vet hvilke skoler jeg har besøkt, men har ikke hatt videre tilgang til informasjon om mine informanter utover dette. Informantenes navn, e-postadresser, telefonnumre eller annen kontaktinformasjon har kun vært lagret på nevnte datamaskin, inntil intervjuene var gjennomført. I etterkant av intervjuene har alt av kontaktinformasjon blitt slettet. Lyddopptak fra intervjuene ble slettet straks etter at intervjuene var ferdig transkriberte. Det er dermed ikke mulig ut fra mine notater å oppspore steder eller personer som har bidratt til studien. Dette ivaretar kravet om konfidensialitet. Funnene fra studien er også anonymisert. Dette innebærer at alt av navn og stedsnavn som fremkom i intervjuene ble sensurert i transkriberingsprosessen.

De etiske retningslinjene har vært lagt til grunn i transkriberingsarbeidet. Jeg har valgt å utelate deler av intervjuer, selv om informasjonen som fremkommer er relevant for min studie. Denne beslutningen ble tatt etter nøye overveielse av hensyn til personvern. I ett tilfelle var ikke informanten nødvendigvis klar over konsekvensene av at hans uttalelser ble tatt opp på lydbånd, eller glemte at intervjuet ble tatt opp. Det ble gjort klart i intervjusituasjonen at den sensitive informasjonen som fremkom ikke ville bli tatt med videre i studien, og dermed er den selvfølgelig utelatt. Dette til tross for at det som fremkom var interessant og relevant.

I informasjonsskrivet ble ikke homofili eller seksuelle minoriteter nevnt, selv om det er fokuset for min undersøkelse. Formuleringen som ble gitt var at jeg ville snakke om ”undervisning om seksualitet”. Noen vil kalle dette misvisende, og si at man dermed kan argumentere for at mine informanters samtykke ikke var fullstendig informert. På den annen side vil jeg argumentere for at seksualitet er et begrep som dekker også seksuelle minoriteter, ettersom typen seksualitet ikke er spesifisert i informasjonsskrivet. Alle mine informanter ble til ulike tider, men senest i løpet av intervjuet, informert om fokuset for oppgaven. De sto dermed fritt til å trekke sitt samtykke dersom de skulle ønske dette. Ingen av informantene ga uttrykk for at dette var et problematisk aspekt.

### 3.10 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet må vurderes i ethvert prosjekt. I litteratur omtales pålitelighet gjerne som reliabilitet. ”Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte” (Thagaard 2013: 201). Det vil si at man skal vurdere om hvorvidt en annen forsker som hadde brukt mine metoder hadde kommet frem til samme konklusjoner som det jeg gjør. Dette er på mange måter et vanskelig prinsipp å etterfølge i kvalitativ forskning. Dette er det flere grunner til. For det første er mitt utvalg av informanter basert på tilgjengelighet, og en annen forsker ville dermed fått andre informanter. Som nevnt er dette skoler som jeg på ulike måter kjenner, og dermed er det ikke sikkert at de samme skolene hadde sagt ja til en annen forsker. For det andre er man aldri forutsetningsløs når man forsker. Med dette mener jeg at hvem jeg er former tilnærmingen, selv om hensikten alltid er å være nøytral. En annen forsker ville kanskje fulgt opp andre spørsmål under intervjuene enn det jeg gjorde, eller moderert fokusgruppeintervjuet på en annen måte. For eksempel gjennom å i større grad forsøke å sørge for at alle informanter fikk lik mulighet til å uttale seg om det som ble diskutert, eller å tørre å utfordre uttalelser i større grad enn jeg gjorde. Det kan være at dynamikken i intervjuene hadde blitt en annen dersom en annen forsker gjennomførte intervjuene. I tillegg er neppe analysen upreget av meg. Mine forutsetninger, erfaringer og opplevelser former min virkelighet, og dermed legger jeg merke til andre ting enn en annen forsker ville ha gjort. Dermed blir det tredje poenget at en annen forsker kanskje også hadde tatt andre etiske hensyn og vurderinger.

Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben? Man trenger ikke svare et klart ”ja” for høy pålitelighet, men man må kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at disse resultatene framkom fordi det var *denne* forskeren og *disse* informantene som var involvert (Tjora 2012: 206)

Derfor vil jeg argumentere for at jeg har forsøkt å opprettholde påliteligheten til min oppgave gjennom å gjengi en transparent forskningsprosess. ”Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn” (Thagaard 2013: 202). Dette forsøkes oppnådd gjennom å gjøre det klart hva

som er informanternes uttalelser, og hva som er mine tolkninger av disse. ”[...] Det [er] viktig at forskeren redegjør for hvilken informasjon som kommer gjennom datagenerering og hva som er forskerens egne analyser” (Tjora 2012: 205). Dette forsikres gjennom at informantenes uttalelser gjengis direkte, og det gjøres tydelig når det er de som snakker. Relasjonene til de to skolene jeg har besøkt kan også ha påvirket informasjonen som fremkom under intervjuene positivt med tanke på pålitelighet. Det at jeg var en noe kjent person for flere av informantene kan ha gjort at intervjusituasjonene har vært preget av mer åpenhet enn de ville ha vært om ikke denne relasjonen hadde vært etablert. I tillegg er jeg selv lærerstudent, som plasserer meg blant mine egne informanter i kraft av yrkesvalg.

### 3.11 Gyldighet

Å vurdere gyldighet er å vurdere grunnlaget for forskerens tolkninger. Gyldighet kalles gjerne validitet i litteratur. ”Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert” (Silverman 2011: 369-373 referert i Thagaard 2013:). Altså må man spørre seg om man faktisk har undersøkt det man ønsket å undersøke. Også når det gjelder gyldighet er gjennomsiktighet et prinsipp som kan styrke forskningen. Dette innebærer at man må gi ”kvalifiserte begrunnelser for undersøkelsens konklusjoner” (Thagaard 2013: 205). For å sikre gyldigheten må man forsøke å se en sak fra to sider, og undersøke om tolkninger man har foretatt kan ha andre fortolkningsmuligheter. ”Verdien av egne tolkninger forsterkes ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante” (ibid.). Dette gjøres i min analyse, hvor jeg forøker å vise hvordan informantenes uttalelser kan forstås på flere måter. Et forskningsprosjekts gyldighet kan ”testes i dialog med forskersamfunnet” (Tjora 2012: 206). Dette innebærer i praksis at man som forsker plasserer seg i feltet ved å forholde seg til, og presentere, aktuelle teorier og tidligere relevant forskning, for så å sammenligne egne funn med tidligere forskning. Dersom vår forskning er i overensstemmelse med tidligere forskning, kan dette påstås å tyde på høy gyldighet (ibid.). Funnene i dette prosjektet er i stor grad samstemt med tidligere forskning på samme tema. ”Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning” (Tjora 2012: 207). Med dette som utgangspunkt vil jeg påstå at gyldigheten i mitt prosjekt er høy.



Samtidig er det et metodisk poeng å peke tilbake på de utfordringer jeg har møtt på, og diskutert i løpet av forskningsprosessen. Problemstilling, fokus og forskningsspørsmål har på ingen måte vært statiske faktorer for min forskning, men har snarere endret seg etter hvert som datamaterialet har utvidet seg. Dette viser hvordan kunnskap og innsikt fører til utfordringer med gyldighet, nettopp fordi det blir nødvendig å endre på metoden etter hvert som prosjektet utvikler seg. Hadde ikke disse endringene blitt foretatt hadde det ikke vært mulig å argumentere for forskningens gyldighet i like stor grad.



## 4 Teoretisk utgangspunkt

For å tolke og analysere uttalelsene fra mine informanter vil jeg benytte relevante teorier innenfor kjønns- og seksualitetsforskning. Vi er aldri forutsetningsløse når vi skal forske. For å redegjøre for min posisjon i feltet vil jeg presentere det jeg anser som relevant teori for å best mulig kunne besvare valgte problemstilling. Ettersom intervjuene mitt prosjekt baserer seg på er gjort med lærere i skolen i Norge, vil jeg i stor grad bruke forskning gjort på den samme gruppen som utgangspunkt for min analyse.

### 4.1 Tidligere forskning i Norge

#### 4.1.1 Den selvsagte heteroseksualiteten

Åse Røthing har, i samarbeid med Stine Helena Bang Svendsen, gått foran som en betydelig og relevant stemme i norsk forskning på kjønn og seksualitet i skolen. Mye av forskningen redegjøres for i boka *Seksualitet i skolen, perspektiver på undervisning* (Røthing og Bang Svendsen 2009). Her er et av hovedtemaene hvordan skolen skal håndtere problemstillinger som gjelder seksuell orientering og kjønnsuttrykk, med utgangspunkt i at skolens undervisning antas å ikke være god nok. Et av temaene er det forfatterne kaller den selvsagte heteroseksualiteten. Der skriver de om hvordan sex blir behandlet i lærebøker og av lærere, hva som blir ekskludert og inkludert, og hvilke følger dette får. De slår fast at lærebøkene for Kunnskapsløftet tar utgangspunkt i *seksuelle handlinger* når de definerer sex.

I lærebøkene finnes det to forskjellige definisjoner på ”seksuell debut”: Den ene er helt enkelt ”samleiet”, i betydningen vaginal penetrasjon med penis (2009: 92). Forfatterne problematiserer dette gjennom å si at det er mye som faller utenfor definisjonen av å ha sex ifølge norske lærebøker, og mener at ”denne definisjonen er derfor både begrensende og diskriminerende” (ibid.). Dette fordi samleie kun kan foregå mellom en person med penis og en med vagina, altså heterofil sex. ”Heteroseksualitet tas med andre ord som et selvsagt utgangspunkt for denne forståelsen av ”sex”” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 93). I de lærebøkene hvor sex defineres som vaginal penetrering med penis, beskrives også andre

former for seksuell omgang. Dette omtales i en av lærebøkene Røthing og Bang Svendsen har behandlet som ”petting”, hvor også slikking og gjensidig onani er inkludert i begrepet – altså ikke som ”sex”, men som ”petting” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 93 refererer Fiskum og Steineger 2007: 149). Røthing og Bang Svendsen diskuterer hvorvidt denne ”pettingen” kan være ment som et tryggere alternativ til samleie, ettersom det er færre risikomomenter involvert, og mener at lærebokforfatterne vil oppfordre til ”petting” fremfor samleie, eller ”ordentlig sex”.

I andre lærebøker er seksuell debut som nevnt definert som ”å ha sex med andre enn seg selv” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 92), en bredere definisjon av det å ha sex. Ettersom denne definisjonen ikke forutsetter bestemte former for kjønnsorganer, ekskluderer den ikke seksuell kontakt mellom to av samme kjønn som seksuell debut, slik den første definisjonen gjør. Den første definisjonen av sex er den mest utbredte i norske lærebøker (Røthing og Bang Svendsen 2009: 94).

Ikke bare i naturfag er bøkene og undervisningen heteronormativ, og Røthing og Bang Svendsen formulerer at ”Det er mye som tyder på at heteroseksualitet ikke snakkes om på samme måte som homoseksualitet. Heteroseksualitet er kontinuerlig til stede, men framstår ikke som et konkret tema som elever blir bedt om å samtale om eller reflektere omkring” (2009: 95). Det antas at man snakker om heteroseksualitet med mindre noe annet er eksplisitt formulert. Spørsmålet ”Hvordan tror du det er å være homofil?” ble funnet som refleksjonsoppgave i samfunnsfag, altså skal elevene forsøke å forestille seg å være homofil. ”Elevens antatte situasjon som ikke-homofil [...] framstår dermed som både selvsagt og ikke minst normativ, ettersom det er den som *ikke* er annerledes” (ibid.). Gjennom å gi slike oppgaver befester skolen seg som en heteronormativ arena i det forutsetningen er at elevene er heterofile, og det ikke spørres samme type spørsmål om heterofile. Dette igjen befester homofili som annerledes, og heterofili som normalt.

Røthing og Bang Svendsen forsvarer skolens intensjoner i og med at homofili faktisk tas med i undervisningen, og at oppgavene som gis er ment for å legge til rette for refleksjon og dermed holdningsskapende arbeid hos elevene. Likevel problematiserer de det faktum at

homofili tas opp som et eget tema i undervisningen. ”Men ettersom homofili var utskilt som et eget tema for en av gruppene, var det underforstått at elevene i de andre gruppene *ikke* skulle snakke om homofili” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 96). I dette tilfellet var det snakk om gruppearbeid, hvor en av gruppene skulle arbeide med homofili, mens de andre skulle behandle abort, prevensjon og kjønnsykdommer, og ”skulle med andre ord gjøre det med heteroseksualitet som referanseramme, selv om det ikke ble sagt direkte” (ibid.). Heterofili som tema behandles ikke som eget tema på samme måte som homofili, men ligger til grunn for forståelsen av undervisningen når ikke noe annet er spesifisert. ”Når homoseksualitet skilles ut som et avgrenset tema, skilles det indirekte ut *fra noe annet*, underforstått den selvsagte heteroseksualiteten. Heteroseksualitet skapes derfor samtidig som noe uavgrenset, det egentlige, og som normen” (2009: 97). Heterofili, mener Røthing og Bang Svendsen, fremstår dermed som ”selvforklarende”. Det er dette de kaller for den obligatoriske heteroseksualiteten. Elever som er gutter spørres om jenter, og motsatt – kjønnene skal utfylle hverandre, og når det er snakk om seksualitet forutsettes det fra lærerens side at det er snakk om heterofil seksualitet. Røthing og Bang Svendsen mener den heteronormative tendensen i skolen ikke kun er lærerne, eller læreplanverkets feil, men at også mye av det kommer fra elevene selv:

I diskusjoner om hva som skjer i klasserommet, er det viktig å huske på at lærere ikke er alene om å forme hvordan et undervisningsopplegg forløper. Elevene er selvsagt viktige deltakere og bidragsytere. I sammenheng med undervisning om seksualitet kan det innebære at elever i like stor grad som læreren, bidrar til å framstille heteroseksualitet som selvsagt og å reprodusere kjønnsstereotype forestillinger om seksualitet (Røthing og Bang Svendsen 2009: 101).

Det er derfor viktig med lærere med høy kompetanse, og oppmerksomme lærere, dersom man har som mål å skape et inkluderende klasserom hvor heteroseksualiteten ikke tas som en selvfølge. Det problematiske med å ta heteroseksualiteten for gitt er ifølge Røthing og Bang Svendsen ”[...] at klasserommet framstår som et kollektivt, heteroseksuelt ”vi”.” (2009: 102), og dermed blir de homofile ”de andre” som ikke inkluderes i dette ”viet”.

#### 4.1.2 Fremstillinger av homoseksualitet

Heteroseksualiteten fremstår som selvsagt i norske skoler, men Åse Røthing har gjort analyser av hvordan homoseksualitet fremstilles når det blir omtalt spesifikt i norske naturfagsbøker. Her redegjør hun for hvordan lærebøkene formidler:

Bøkene beskriver hvordan ting ”er”, og de formidler samtidig også ofte hvordan det norske samfunnet ”bør” utvikle seg eller endre seg i årene som kommer. Lærernes og lærebokforfatterens prioriteringer med hensyn til hva det skal legges vekt på, og hva som velges bort i undervisningen og bøkene, kan gi en pekepinn på hva som oppfattes som ”sentralt” og ”marginalt”. Deres praksiser og forståelsesmåter på dette feltet kan ses som uttrykk for etablerte diskurser som former både offentlige samtaler generelt og praksiser i skolekonteksten (Røthing 2013: 37)

Det er altså slik, ifølge Røthings funn, at bøkene beskriver en virkelighet ut fra prioriteringer om hva som er det mest sentrale. Hun fortsetter:

Det er riktignok ingen gitte eller entydige sammenhenger mellom læreplaner, lærebøker og undervisningspraksiser ettersom det er et visst tolknings- og prioriteringsmangfold blant lærebokforfatterne. Tilsvarende er det et mangfold blant undervisere i deres tolkninger av læreplanens føringer, og i hvordan de bruker lærebøkene (Røthing 2013: 38)

På denne måten ser vi at skolens praksis, til tross for at det foreligger statsbestemte føringer for undervisningen, har stort rom og mulighet for å variere i form og innhold. Røthing redegjør for hvordan det de siste årene har oppstått et skille i offentlig debatt mellom ”det norske” og det ”ikke-norske”, hvor sistnevnte gjerne representeres av muslimer eller islam (2013: 42). Homofiles rettigheter inkluderes her i ”det norske”, noe Røthing mener kan være problematisk da dette skaper et skille basert på kultur og religion i norsk skole, hvor ”ikke-norske” verdier fremstilles som motsetninger til ”det norske”.

Når det gjelder undervisningen i naturfag på ungdomstrinnet har Røthing gjort rede for sine funn om at ”ulik” seksuell orientering, det vil si variasjoner i seksualitet, ikke knyttes opp til andre mål for naturfagsopplæringen, som prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner. Når ”ulik” seksuell orientering presenteres i lærebøkene er dette et emne som er ekskludert fra beskrivelsene om å ha sex, og handler heller om forelskelse, kultur og rettighetskamp. Røthing mener at mange av disse temaene tilhører fagene samfunnsfag og KRLE, heller enn naturfag (2013: 43-44), og at det er problematisk at heterofil sex beskrives, mens når det er snakk om homofili er det forelskelse som står i fokus. Når kroppens funksjoner skal forklares i naturfagsbøker på ungdomstrinnet, forklares mannlige og kvinnelige kropp og funksjoner som utfyllende for hverandre (2013: 46, 49), og når seksuelt overførbare sykdommer skal presenteres er det ikke beskrevet hvordan smitte kan forhindres når to av samme kjønn har sex (2013: 47). Beskrivelsen av kondom som prevensjonsmiddel slår først fast at prevensjon beskytter mot graviditet, men det beskytter også mot seksuelt overførbare infeksjoner (SOI). ”Her blir det med andre ord etablert et tydelig hierarki. Kondomer skal først og fremst hindre uønskede graviditeter og *i tillegg* beskytte mot SOI. Samtidig framstår reproduktiv heterosex som det primære mens andre seksuelle praksiser blir redusert til noe sekundært” (2013: 50). Dette bekreftes videre gjennom at beskrivelsen av kondom som prevensjonsmiddel i lærebøkene knyttes til menn og kvinner som har sex med hverandre. Røthing legger fram mulige forklaringer på det hun kaller å ”[...] fokusere entydig på heterosex i behandlingen av kjønn og kropp” (2013: 53): Kanskje er informasjon utelatt fordi den er potensielt støtende, uinteressant fordi det angår så få, eller glemt fordi det ikke angår lærebokforfatterne (ibid.).

#### 4.1.3 Skeiv på bygda

Et aspekt med prosjektet jeg har gjennomført er hvordan temaer om kjønn og seksualitet tas opp og behandles på det jeg har valgt å kalle den rurale skolen. I en KUN-rapport på oppdrag fra senter for kunnskap og likestilling har Helga Eggebø, Maria Almli og Marte Taylor Bye utforsket hvordan det er å være skeiv på bygda, ettersom det er en bred oppfatning av at dette er ”verre” enn å være skeiv i byen (Eggebø, Almli og Bye 2015: 6). Forfatterne av rapporten understreker at ”Ungdomskolen ser ut til å ha stor betydning for hvordan informantene opplever det å vokse opp som skeiv, og det å vokse opp på bygda” (Eggebø, Almli og Bye

2015: 46), og dermed blir det tydelig hvordan det er viktig å få innsikt i hvordan temaer om kjønn og seksualitet behandles i distriktene, ettersom ungdomsskolen framstår som en betydelig institusjon for individers identitetsdanning. Likevel viser det seg at ”Ungdomskolen er et sted der mange av dem vi har snakket med opplever å møte fordommer, mobbing, trakassering, usynliggjøring og voksne som ikke møter dem på den måten de ønsker og trenger” (ibid.). Nøyaktig hvilken måte disse informantene ønsker eller trenger å bli møtt på spesifiseres ikke, men det nevnes at elevene som er utsatt for negative sanksjoner fra sine medelever ikke får gehør når de sier fra til en voksenperson, og at problemet ikke tas tak i.

Flere av informantene i denne rapporten mente problematikken kunne vært gjort noe med dersom det hadde vært mer fokus på kjønn og seksualitet i skolen. ”Mange av dem vi har snakket med, etterlyser at det blir snakket mer om kjønnsuttrykk og seksuell orientering i grunnskolen” (Eggebø, Almlie og Bye 2015: 54). Ønsket om å ha et større fokus på disse temaene kommer altså fra de elevene det angår, i den forstand de elevene som har et utfordrende kjønnsuttrykk eller en ikke heterofil seksuell orientering.

## 4.2 Antidiskriminerende undervisning

Resultatene fra forskning om kjønn og seksualitet i skolen i Norge er ikke noe særnorsk fenomen. Forskning i andre land viser i stor grad samme tendenser som den norske (Kumashiro 2002: 31). Teoriene som har utviklet seg for hva man kan gjøre for å bedre undervisningen er derfor mange. Med utgangspunkt i forskning fra USA mener Kevin Kumashiro skolene burde jobbe mot det han kaller ”oppression”, altså undertrykkelse, i undervisningen, og har samlet fire måter å gjøre undervisning som jobber mot undertrykkelse: ”Education for the Other, education about the Other, education that is critical of privileging and Othering, and education that changes students and society” (Kumashiro 2002: 31). Med ”other” mener Kumashiro ”de andre”, altså grupper som har blitt marginalisert i samfunnet, deriblant homofile. Kumashiro bruker selv begrepet ”queer” om gruppen som i denne oppgaven omtales som ”homofile”. Utgangspunktet hans er ønsket om å kunne endre praksis og gjennomføre undervisning som ikke virker undertrykkende. Bakgrunnen for at det er nødvendig å gjennomføre en endring er at forskning har vist at undertrykking i samfunnet, og



dermed undervisningen i skolen kan bidra til utvikling av psykiske lidelser (Osajima 1993 referert i Kumashiro 2002: 34), depresjon, vold, rusmisbruk, spiseforstyrrelser, selvskading og selvmordsforsøk (Orenstein 1994, Uribe & Harbeck 1992 referert i Kumashiro 2002: 34). For å endre dette mener Kumashiro at skolen må være et sted *for* elevene ”On one level, the entire school needs to be a space that is *for* students, and in particular, that welcomes, educates and addresses the needs of the Other” (Kumashiro 2002: 34). I tillegg må selvfølgelig bygninger og rom oppfattes som trygge, og ”The school needs to be an affirming space where Otherness is embraced, where normalcy (cultural or sexual) is not presumed, where students will have an audience for their Othered voices, and where the Other will have role models” (Asante 1991 og Malinowitz 1994 referert i Kumashiro 2002: 34). Kumashiro argumenterer også for at endring bare kan skje dersom elever som oppfatter trakassering, undertrykking eller diskriminering kan oppsøke hjelp, støtte og informasjon (2002: 35). Videre redegjør han for at ”[...] educators need to acknowledge the diversity among their students, as well as embrace these differences and treat their students as raced, gendered, sexual and classed individuals” (ibid.). Slik jeg forstår Kumashiro er en mulig løsning for å forbedre undervisningen å anerkjenne elevenes individualitet, også når det gjelder kjønn og seksualitet. Mer spesifikt om kjønn og seksualitet uttaler han:

Concerning queer students, rather than assume that all students are heterosexual or sexually ”innocent” – which is not to say that they are asexual, but rather, that their heterosexuality is unstable (Watney, 1991) – and for that matter, that students can, should or do leave their sexuality outside of school, educators could acknowledge and address the fact that students do bring sexuality into schools for a variety of reasons, such as to resist norms (Walkerline, 1990) and to denigrate Others (Epstein & Johnson, 1998), and that students are not all heterosexual (some are queer, some are questioning) (Kumashiro 2002: 36).

Det er viktig at lærere lar seksualiteten være en del av elevene, også i skolen. Gjennom å la elevene være noe annet enn normale eller nøytrale opplæres elevene for det første til å sette pris på egen annerledeshet, men også å anerkjenne og respektere andres. Dette er undervisning *for* ”the Other”.

Undervisning om "the Other" handler om å bedrive opplæring om hva alle elever burde vite om de marginaliserte. Dette innebærer at man burde gjøre undervisning om "the Other" som del av generell undervisning, og ikke som egne, ekskluderte, tidsbegrensede tema som kun tas opp noen få ganger i året. Undervisningen må inkludere avvikere fra normen, for eksempel de som har et annet kjønn enn mann eller kvinne, eller de som ikke lever i heterofile forhold (Kumashiro 2002: 39-41).

En annen strategi for å bryte med den diskriminerende undervisninger er å "[...] teach a critical awareness of oppressive structures and ideologies, and strategies to change them" (Kumashiro 2002: 45). Å forstå undertrykking, og bekjempe den, er ifølge Kumashiro å forstå og problematisere makten til undertrykkeren heller enn å forklare de undertrykte (2002: 44).

Researchers have also noted that schools do not stand outside of these structures and ideologies, innocent of the dynamics of oppression, but are institutions or "apparatuses" that transmit "ruling ideologies" (Althusser, 1971), maintain "hegemony" (Gramsci, 1971), and reproduce existing social order. Researchers have argued that schools and other social institutions serve two functions: they privilege certain groups and identities in society while marginalizing others, and they legitimize this social order by couching it in the language of "normalcy" and "common sense" (Kumashiro 2002: 45)

Skolen reproducerer altså, ifølge forskningen Kumashiro refererer til, de normene som finnes ellers i samfunnet. For å endre på denne praksisen i skolen må lærere undervise i "[...] critical awareness of oppressive structures and ideologies, and strategies to change them" (ibid.). Dette innebærer ikke å undervise om "the Other" eller for "the Other", men å undervise om undertrykking, og den makten de som innbefattes i det normale har. Videre må man undervise i hvordan man kan gjøre noe med dette – det nytter ikke å ha kunnskap om undertrykkingen så lenge man ikke har midler til å endre på det.

Den siste måten Kumashiro beskriver for å unngå undertrykkende undervisning kaller han ”education that changes students and society” (2002: 50). Her er poenget at undertrykkingen også produseres gjennom diskursen. Kunnskap om undertrykking endrer ikke undertrykkingen, men man må jobbe sammen for å skape endring i hvordan man bruker språket om marginaliserte eller undertrykte grupper i befolkningen, for på denne måten å endre hvordan man ser på ”the Other” (Kumashiro 2002: 52-53). Dette innebærer endringer i læreplaner og lærebøker, men også ”[...] addressing the ways students and society resist change” (Kumashiro 2002: 62). Det vil si at elever må gjøres bevisst på hvordan de, med sine tanker og handlinger er med på å opprettholde undertrykkingen (Kumashiro 2002: 62).

### 4.3 Begrepsavklaring

#### **Lærere**

Fem av informantene i dette prosjektet er lærere ansatt i ungdomsskolen. Deres utdanninger og stillingsbeskrivelser er for enkelhets skyld, og av anonymiseringshensyn, ikke tatt med. Lærere i ungdomsskolen kan ha flere forskjellige typer utdanning og/eller stillinger, men dette anses ikke som en videre relevant faktor for diskusjonen som følger. Med lærere menes altså de fem informantene som jobber med undervisning i fagene naturfag, samfunnsfag, KRLE og norsk.

#### **Homofili**

I denne oppgaven brukes begrepene homofili om seksualitetsform, og homofile om individer som orienterer seg homoseksuelt. Homofili forstås her som den seksuelle orientering hvor man er tiltrukket av samme kjønn som en selv, tiltrekning av begge kjønn, tiltrekning av alle kjønn, eller tiltrekning av personer uavhengig av kjønn. Homofili er altså her et begrep som inkluderer homofile, lesbiske, bifile og panfile. Begrepet er valgt for enkelhetens skyld. Homofili innbefatter her ikke transseksuelle, eller andre seksuelle minoriteter som til vanlig inkluderes i LHBT(QI)-begrepet. Homofile, her inkludert lesbiske, bifile og panfile, representerer den største gruppen blant seksuelle minoriteter. Dermed er gruppen et relevant utgangspunkt for forskning på forestillinger om seksuelle minoriteter som fremkommer i ungdomsskolen.

Samtidig er det viktig å være klar over begrepets begrensninger. Litteraturviter Nils Axel Nissen vil relativisere homoseksualiteten. Med dette menes

Den oppsto for hundre år siden, og vil neppe eksistere om hundre år. Seksualitet – og derved homoseksualitet – er noe som formuleres, erfares og forstås på kulturelt og historisk spesifikke måter. Det vi i dag forstår med termen ”homoseksuell”, er noe nokså nytt, og det peker gjerne mot en bestemt identitet eller legning” (Nissen 2001 referert i Pedersen 2005: 227-228).

Med andre ord er det grunnlag for å forstå seksualitet som betinget av tid og rom – selv om vi i dag snakker om homofiles legitimitet med største selvfølgelighet, er det et faktum at det ikke alltid har vært ansett på samme måte, og neppe kommer til å være det fremover. Poenget er at min forståelse av homoseksualiteten er kulturelt, sosialt og historisk betinget, og det som i dag er definert som homoseksualitet har tidligere vært definert som noe annet, uten nødvendigvis negative konnotasjoner.

#### 4.4 Seksualitet i dagens vestlige samfunn

Som utgangspunkt for diskusjonen som følger vil jeg nå presentere teorier jeg oppfatter som relevante og beskrivende for hvordan man ser på kjønn, seksualitet og kjærlighet i Norge i dag.

Sosiologen Anthony Giddens er nok ikke mest anerkjent for sine formuleringer om seksualitet. Likevel har han begrepsfestet seksualitetens endrede rolle i moderne samfunn. ”Seksuell frigjøring, sier Giddens, består i å integrere seksualitet som er frigjort fra reproduksjonen, eller plastisk seksualitet, med selvets refleksive prosjekt” (Pedersen 2005: 27). Altså kan man forstå det slik som at seksuell frigjøring er et mål som ifølge Giddens involverer at sex ikke lenger er det samme som samleie mellom mann og kvinne, og at seksuell frigjøring dermed ikke er kjønnsbestemt, men snarer avhengig av to samtykkende parter. Tidligere var sex knyttet til reproduksjon, men gjennom kvinners økte

selvbestemmelse, tilgang på prevensjonsmidler, økt offentlig fokus på homoseksualitet og normalisering av ulike seksuelle praksisformer som ikke har reproduksjon som formål, ble seksualitet noe mer enn reproduksjon.

Seksualitet blir ”sett som en dimensjon ved de fleste sosiale relasjoner” (Pedersen 2005: 22), og påvirker svært mange av samfunnets aspekter. Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim formulerer at ”Våre liv formes ikke lenger av sosial klasse og kampen for å overleve, snarere av behovet for å finne ut hvem vi er og hvor vi skal” (Pedersen 2005: 29). Teoretikerne argumenterer for at gjennom tapet av tradisjon og religion har vi fått oss selv, individet, som høyeste mål og mening. For å oppfylle dette, mener Beck og Beck-Gernsheim at kjærligheten er fundamentet vi bygger selvet på (ibid.). De mener kjærligheten stiller ett hovedkrav: ”Aldri kompromis; være tro bare mot følelser” (Pedersen 2005: 30).

I moderne samfunn er seksualitet ikke lenger knyttet til reproduksjon, og kjærlighet er ikke lenger knyttet til kjønn. Derfor er seksualiteten en svært betydelig faktor for identitetsdanning. Dermed er jobben i skolen desto viktigere, da samfunnet anerkjenner seksualitet og kjærlighet som avgjørende for identitetsutvikling, og ikke bare som medisinsk problem.

#### 4.5 Kjønn og seksualitet

For å belyse og forsøke å forstå lærernes praksis i skolen vil jeg bruke skeiv teori. Skeiv teori er også opptatt av kjønn og seksualitet som identitetsgivende faktor, men forsøker å belyse mekanismene som ligger bak hvordan denne identiteten dannes. Når det gjelder kjønn formulerer Willy Pedersen at ”I den skeive teorien er et hovedpoeng at seksualiteten snarere kan knyttes til *handlinger* som vil være kontekstbundne, og ikke på samme måte vil vise til dyptliggende identiteter” (2005: 31). Dette innebærer at seksualitet er noe man *gjør*, ikke noe man *er* eller *har*. Ifølge Judith Butler er det som skjer at vi *gjør* kjønn, vi konstruerer det sosialt.

Könet – att vara kvinna eller man – är inget annat än att vara del i et ständigt pågåande imitation av de kulturella ikonerna Kvinnan och Mannen – det vill säga offentligt skapade manuskript för kvinnlighet respektive manlighet. Härmandet av dessa storheter initieras genom, vad Butler benämner, en performativ akt (Tollin & Törnqvist 2005: 115).

Det kjønnnet vi utøver sosialt er med andre ord en praksis – vi hermer etter kvinnelighet og mannlighet som er representert i samfunnet.

To be sexed, for Foucault, is to be subjected to a set of social regulations, to have the law that directs those regulations reside both as the formative principle of one's sex, gender, pleasures and desires and as the hermeneutic principle of self-interpretation. The category of sex is thus inevitably regulative, and any analysis which makes that category presuppositional uncritically extends and further legitimates that regulative strategy as a power/knowledge regime (Butler 2002: 122).

Dette er grunnen til at språket, ifølge Butler, har en så avgjørende makt, ettersom det faktum at vi har ord for å skille på menn og kvinner, gutter og jenter, medfører forventninger til hvordan individet skal være, basert på hvilken kategori kjønn man tilskrives.

Butlers hovedprosjekt kan oppfattes som en dekonstruksjon av kjønn overhodet, og startet med Butlers kritikk av feminismen, som hun mente var for opptatt av kjønnsforskjeller, og ikke fokuserte nok på seksualitet.

Ifølge Butler har denne avvisningen fra feminismens side ikke bare ført til at feminismen har hatt en tendens til å overse de store forskjellene mellom kvinner – og mellom menn for den saks skyld. Den har også ført til at feminismen, som anser seg selv for å være en alternativ praksis som stiller kritiske spørsmål ved kjønn og kjønnsidentitet, faktisk har bidratt til å opprettholde og reprodusere den dominerende

ideologien når det gjelder tenkningen omkring kjønn, nemlig det heteronormative regimet (Jegerstedt 2008: 74).

Med det heteronormative regimet menes den regjerende oppfatningen om at vi fødes som biologisk mann eller kvinne, og at det fins en sammenheng mellom menneskers biologiske kjønn og seksualitet. Det var dette Butler ville utfordre med sitt fokus på diskursen rundt nettopp kjønn og seksualitet, da hun hevdet at biologisk kjønn er en ”diskursiv kategori”. Altså oppfatter vi kun kjønn fordi vi har de ordene tilgjengelig, som vi har. Butlers syn er at disse ordene og begrepene som vi bruker for å beskrive biologisk kjønn har oppstått for å fylle en funksjon om et fenomen, men den eneste grunnen til at vi oppfatter fenomenet er at vi har ord til å snakke om det. Dermed kan fenomenet endre seg dersom vi endrer ordene vi bruker om det. Det betyr ikke at Butler hevder det ikke finnes noen kropp eller biologisk kjønn, som er en utbredt tolkning av Butlers teorier. ”[...] Det biologiske kjønn er produsert på en måte som får det til å framstå som om det både er ahistorisk, førspråklig og nødvendigvis todelt” (Jegerstedt 2008: 79). Poenget er at vi bare oppfatter biologisk kjønn slik vi gjør ettersom vi har begreper som befester kroppen og kjønn som noe som eksisterer uavhengig av tid og rom, mens egentlig er det diskursen som avgjør oppfattelsen vår av at dette er naturlig og selvsagt.

Med diskurs mener jeg i denne oppgaven ”[...] en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på” (Jørgensen og Phillips 2005: 9). Det innebærer at det skapes systematiske mønstre for hvordan vi strukturerer språket vårt. Disse systemene er stadig i endring, og språket vi bruker om et fenomen påvirker hvordan vi ser på fenomenet, og motsatt. ”For Foucault er en diskurs de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel” (Grue 2015). På denne måten kan man se at diskursen også kan være normdannende.

## 4.6 Heteronormativitet og makt

Det er ingen hemmelighet at størsteparten av verdens befolkning identifiserer seg som heterofile. Normen, også i Norge, er heterofili. Begrepet heteronormativitet gjør seg fort gjeldende når man tar utgangspunkt i skeiv teori. Judith Butler formulerer det som ”tvangsmessig heteroseksualitet” (Jegerstedt 2008: 76). Butler argumenterer for at ”[...] den kønsordning som feminister vanligvis benämner som en relation mellan kvinnor och män, på ett genomgripande plan är situerad i en normerande heteroseksualitet” (Tollin & Törnqvist 2005: 113). Altså kan man argumentere for at heteronormativiteten oppstår i det man definerer kvinner og menn i forhold til hverandre. Hun mener ”kravet om heteroseksualitet ligger [...] til grunn for måten kroppen framstår for oss på som enten biologisk mannlig eller kvinnelig. Den forestillingen vi har om biologisk kjønn, er slik igjen med på å opprettholde denne normen om heteroseksualitet” (Jegerstedt 2008: 76). Makten i heteronormativiteten, som henger sammen med vår forestilling om biologisk kjønn, er med på å diskriminere andre kjønnsidentiteter eller seksualiteter enn heterofil mann eller kvinne, fordi de etableres som avvik fra normen, som ”de andre”, eller som uforståelig. Butler vil problematisere denne ”heteroseksuelle matrisen”: ”Det vill säga den intrikata maktmekanism som kräver att kategorierna kön, genus och sexualitet följer en rät linje där en ”kvinnlig kropp” förutsätts följas av ”kvinnligt beteende” och ett begär rikat mot män” (Tollin & Törnqvist 2005: 116). Det blir altså tydelig hvordan Butler mener at forståelsen av inndeling av kjønn fører til forventninger til individet, som igjen forutsetter heteroseksualitet. Denne kategoriseringen begrenser menneskers liv, ifølge Butler (Tollin & Törnqvist 2005: 117). Når heteroseksualitet er norm er dette problematisk for de som ikke passer inn i denne.

Inspirert av Foucault har også Butler formuleringer om makt, og sammenhengen mellom diskurs og makt. ”Det som er spesielt viktig for Butler i denne sammenhengen, er at den makten som opererer diskursivt, ikke bare fungerer regulerende, men også produktivt. Nettopp idet seksualitet og identitet underlegges en diskursiv regulering, produseres det også forståelige, begrepsfestede former for seksualitet og kjønn” (Jegerstedt 2008: 75). Det er altså ordene som produserer vår forståelse av tingenes tilstand, som igjen skaper vår oppfatning av fenomenet, til og med hva vi anser som sant, selvfølgelig eller naturlig.



Foucault mener at måten man snakker om et fenomen på avgjør hvordan man anser fenomenet. De som snakker om fenomenet har dermed en form for definerende makt, også gjennom det som ikke blir snakket om (Foucault 1999: 23-34). ”Den seksualitetsdiskurs som særpreger vår vestlige kulturkrets, karakteriserer Foucault som *scientia sexualis*” (Pedersen 2005: 26), en diskurs om seksualitet som er ”[...] vitensregimer basert på medisin, psykiatri og pedagogikk [...]” (ibid.), til fordel for fokus på erotikk og nytelse i kunst og kultur, som er sannheten i andre deler av verden. Også på denne måten blir kjønnen og seksualiteten et offentlig anliggende, ettersom det er de offentlige institusjonene som i hovedsak behandler dem. Skolen er en slik offentlig institusjon, hvor tema som inngår i seksualitet er gjort til et offentlig anliggende som del av undervisningen.



## 5 Analyse – Forståelsen av kjønn og seksualitet i skolens undervisning

Etter å ha presentert relevant teori for valgte problemstilling, vil jeg nå diskutere uttalelser fra mine informanter ved hjelp av teoretiske redskaper.

### 5.1 Hvordan snakker man om homofili: annerledes eller normalt?

Nærmere belysning av uttalelsene fra mine informanter, viser at det i all hovedsak er to motstridende diskurser som gjør seg gjeldende når man snakker om dette temaet. Diskursene gjelder synet på homofili: homofili som annerledes, eller homofili som normalt.

Uttrykk for disse to diskursene kommer, i mangel på et bedre uttrykk, litt ”hulter til bulter” fra informantene i dette prosjektet. Med det mener jeg at hvert individ ikke trekker på én diskurs konsekvent, men veksler mellom å snakke om homofili som annerledes og homofili som normalt. Jeg har valgt å tolke informantenes bruk av ordet ”naturlig” som del av diskursen. Lærer Inger bruker ordet naturlig: ”Jeg har jo ikke undervist i det temaet, da, men jeg har jo tatt det opp når det har vært naturlig, eh, å ta opp hvis man har sett en film, spesielt”. Her snakker hun om at hun ikke underviser om homofile eller andre seksuelle minoriteter, ettersom hun ikke underviser i naturfag. Likevel beskriver hun det som ”naturlig” å ta tak i temaet der det allerede dukker opp. Denne uttalelsen kan tolkes på to måter: læreren bruker ikke tid på temaet homofili med sine elever. Med andre ord kan dette være uttrykk for homofili som normalt: det er ikke annerledes nok til at det behøver å behandles i en egen bolk. Samtidig presiserer hun jo at hun faktisk tar det opp, der det er ”naturlig” – det er nødvendig å behandle temaet når det dukker opp. Det er vanskelig å se for seg en situasjon der klassen ser en film med et heterofilt par, og læreren anser det som naturlig å behandle heterofili – nettopp fordi det er så naturlig. På denne måten kan utsagnet også forstås som uttrykk for en diskurs hvor homofili er noe annerledes. Representasjonen av homofile bryter med den heteroseksuelle normen, og må dermed forklares.

En annen faktor enn læreplanverket og opplæringsloven som er avgjørende for lærernes praksis i valg av tema, fokus og intensitet, er elevene. Hvorvidt elevene mener temaet er interessant eller relevant for dem, og hvorvidt lærerne mener elevene behøver opplæring i dette temaet spiller inn på praksisen. Lærer Inger forteller "[...] Og sånn at i dag så har jeg inntrykk av at man... er ikke så veldig nysgjerrig på det, de får så mye info, sånn, ja overfladisk info i alle fall, i andre medier om, om dette. Sånn at det, nyfikenheten er ikke så stor synes jeg da". Det hun snakker om her er utviklingen fra da hun begynte å jobbe i skolen til nå. Likheten er at man snakket ikke så mye om homofili da, og man snakker ikke så mye om det nå heller. Forskjellen er at nå snakkes det ikke så mye om det, ifølge Inger, fordi interessen fra elevenes side ikke er tilstede. Lærer Kari forteller om at også hun tar opp spørsmål om homofili, men kun når det uttrykkes behov på ulike måter fra elevenes side. Hennes elever har nyhetshalvtime, hvor de snakker om nyheter eller andre ting de har fått med seg gjennom media. Dagen før hadde en åpent homofil profilert mann vært deltaker på et TV-program, hvorpå noen av elevene tok dette opp i klassen. Lærer Kari forteller: "Han... Kledde seg jo veldig spesielt. Og i begynnelsen av programmet så oppførte han seg veldig spesielt. Han tok blant annet i, i, eh bruksanvisning, ikke bruksanvisninga, menyen sånn her. Og det var det noen i klassen som syntes var ekkelt". Selv om Kari uttrykker gjentatte ganger i løpet av intervjuet at hun ikke føler seg kompetent til å håndtere temaet homofili, var dette en situasjon hvor temaet kom opp med tydelig negativt fortegn fra elevene. Lærer Kari fortsetter "Og da følte jeg at jeg, at jeg måtte ut og forsvare ham. Og det var, det ble litt rart for meg. Men jeg, jeg hadde ikke noen problemer med det, altså. Jeg syntes de gikk litt langt i karakteristikkene av ham". Karakteristikkene gikk ut på at elevene hadde sagt at mannen var heslig på grunn av klesstil, nykker og det faktum at mannen hadde på seg neglelakk. Denne læreren tar altså opp temaet når hun oppfatter det som at elevene har behov for korrigerende i sine uttalelser eller holdninger. Disse uttalelsene kan forstås som at lærernes syn reflekterer det de oppfatter som elevenes syn på homofili som normalt. Likevel kan homofile individer være annerledes, da gjerne i form av å bryte med tradisjonelle normer tilknyttet kjønn de er tilskrevet. Lærer Kari oppsummerer hendelsen om den homofile mannen på TV med "Så, kanskje kommer man jo opp i situasjoner, nesten uforvarende, hvor man likevel er nødt til å si noen ting om dette". Kari synes det er ubehagelig som lærer å måtte behandle temaet homofili, ettersom hun føler seg underkvalifisert. Dette igjen vitner om en diskurs som uttrykker homofili som annerledes.

Ved den rurale skolen ble helsesøster spurt om elevene oppsøkte henne med spørsmål om forelskelse, kjønnsidentitet og legning. Vi hadde til da i intervjuet snakket mye om gjennomføring av undervisning som gjaldt rent praktiske og fysiske forhold som gjaldt timestfordeling, ressursbruk, prevensjon og andre ting. Helsesøster sa:

Men jeg passer på, for det er for meg utrolig viktig, det her med homofili, lesbisk, altså alle de her. At man må ha respekt for at noen kan være annerledes enn du, og ha annerledes tanker enn du. Og det kjører jeg veldig på, for det er kjempeviktig. For homo har jo vært et skjellsord blant ungdommen.

Hun uttrykker ikke her nødvendigvis homofili som noe annerledes i seg selv, men generelt at andres annerledeshet fra deg selv må respekteres. Og hun uttrykker at elevene har brukt homo som skjellsord: dermed er ”homo” for elevene et negativt begrep, kanskje nettopp fordi det er annerledes. Det fremstår som at helsesøsters praksis består i å endre på dette. Senere formulerte hun nemlig:

Jeg har jo kjørt på det her ganske lenge når jeg snakka med ungdommen, det der med annerledeshet, altså det der når man føler seg, man føler seg annerledes, sant. Så har jeg sagt at, og men det er jo ikke annerledes, det er, det er jo det som er normalt. Det er det som er normalt for deg, og da må du få være den du er.

På denne måten praktiserer helsesøster en slags nedbryting av normbegrepet, hvor majoritet ikke er ensbetydende med normalitet. Man kan forstå det slik at forsøker å gjøre sine elever bevisst på majoritetens makt, som Kumashiro (2002: 44-45) skisserte som løsning for å bedrive antidiskriminerende undervisning.

På den rurale skolen snakket jeg med en lærer om innholdet i uken med tverrfaglig seksualundervisning. Hun sa at temaene ble fordelt mellom forskjellige ansvarspersoner, og at

helsesøster først ble spurt om hvilke tema hun kunne tenke seg å være ansvarlig for. Deretter gir samtalen mellom oss som følger:

Men det var jo veldig naturlig da vi involverte jordmor og at det ble graviditet, så da ble jeg enig med henne om at okei, dere snakker om graviditet, kjønnsykdommer og prevensjon [...]. Så ble vi enige om at jeg i naturfag skulle ta det mer fysiske, altså hvordan ser kjønnsorganene ut, hvordan fungerer kjønnsorganene, hvordan, altså det mer sånn fysiske, ikke så mye kanskje følelser eller forelskelse, men litt mer det fysiske. Og se på pubertet, menstruasjon, hvordan vi er bygd, [...]

Etter å ha vært inne på eksempler med hva elevene hadde spurt om i undervisningen som gjaldt fysikk fortsatte hun:

Så har jeg jo ikke vært inne med de andre [lærerne], men det vi ble enige om var at de andre skulle ta mer opp tema på hva jeg skal si da, følelser rundt det med seksualitet, og det mer homofili, ehm... hvilket kjønn du fø-, ikke sant det er jo veldig mye nå i media med det der hen-kjønn og såne ting, litt sånn mer gruppediskusjoner.

I disse to utdragene fra intervjuene er det tre ting som skiller seg ut: Det første er at helsesøster er den som får førsteprioritet i valg av tema i seksualundervisningen. Helsesøster velger kjønnsykdommer og prevensjon, og inkluderer jordmor på stedet i sitt opplegg, dermed blir temaet også graviditet. Det andre som vises her er at utgangspunktet for denne lærerens undervisning var det hun kaller det rent fysiske: kjønnsorganer, kropp og kroppsfunksjoner. Her skisserer hun ikke forskjeller på kjønn og seksualiteter, men skiller mellom kropp og følelser. Følelsene er en annen lærers ansvar, og under følelsene faller også seksuell orientering og homofili. Dermed kan man tolke lærerens uttalelser dithen at homofili ikke er noe fysisk, men at seksualiteten er del av ditt følelsesregister snarere enn avhengig av din fysikk. Dette kan tolkes i lys av Butlers formuleringer om kjønn og dermed seksualitet som noe vi *gjør*, ikke noe vi *har* eller *er*. Samtidig er det mulig å spørre seg om identitetsaspektet her ikke muligens blir nedprioritert. Kjønnsideidentitet og seksualitet tilhører

ikke undervisningen om det fysiske, men tas opp som diskusjonsoppgaver i grupper hvor temaet er følelser.

Senere i intervjuet med læreren på den rurale skolen stilte jeg spørsmål som mer spesifikt gjaldt homofile. Vi hadde da gått litt frem og tilbake, og læreren lot til å ha reflektert i løpet av intervjuet. Hun ble spurt om de hadde brukt tid på å snakke om sikker sex for homofile.

Det eneste vi har tatt opp er, åh, husk at kondom er eneste prevensjonsmiddel som beskytter mot både graviditet og kjønnssykdommer. Men selvfølgelig det du egentlig tenker i hodet er jo heterofili når du snakker om det også da, selv om du ikke nevner det, for du nevner jo graviditet i samme sammenhenger som da kjønnssykdommer ikke sant, så du har jo i hodet ditt, og sikkert elevene og da vil jeg tro, at åh det er snakk om heterofili her.

Heteroseksualiteten fremstår på denne måten som selvsagt på grunn av at det fremstår i undervisningen som at kvinner og menn utfyller hverandre.

Et annet betydelig funn i min studie er ikke nødvendigvis med på å etablere homofili som annerledes eller normalt, men må fremdeles forstås som uttrykk for, og del av, diskursen rundt homofili. Temaet oppfattes av lærerne som noe ekskludert fra øvrige sammenhenger. Dette kommer til uttrykk når jeg spør lærerne om de har brukt serien Skam i sin undervisning om homofili, hvorpå lærer Anne svarer ”Nei, vi er jo ferdig med temaet nå”. Homofili tas, også av Anne, opp i sammenheng med kapitlene seksualitet og prevensjon, og når prosjektet i disse kapitlene er fullført kan man ut fra uttalelsen forstå det som at jobben er gjort, temaet er behandlet. Homofili tas opp under seksualitetsformer, men ikke videre i undervisningen. Man kunne tenke seg at homofili var et tema som ble tatt opp i flere sammenhenger, når man går gjennom stoff som omhandler kropp, kjønn, samfunn, grensesetting eller andre ting.

Dermed kan man si at praksisen rundt homofili ikke er utelukkende heteronormativ, da måten lærerne snakker om homofili på trekker på flere diskurser samtidig, hvor homofili i noen grad også fremstår som en selvfølgelighet.

## 5.2 Undervisning om kjønn og seksualitet

Tidligere studier har konkludert med at skolen er en heteronormativ arena (Røthing & Bang Svendsen 2009: 68). Dette er på ingen måte unikt med skolen som institusjon skal vi tro Judith Butler, som poengterer at samfunnet generelt baserer seg på en heteroseksuell matrise (Tollin & Törnqvist 2005: 116).

Ved den urbane skolen har jeg forstått flere av lærernes uttalelser under intervjuene som heteronormative. Med heteronormativitet mener jeg at underviser legger opp til en forutsetning hvor det er snakk om heterofili, dersom ikke annet er spesifisert. Dette er underforstått i sammenhengen, og det forutsettes at elevene orienterer seg som heterofile. Lærerne ved den urbane skolen redegjorde for hvordan de sist gjennomførte undervisning som handler homofili, da Inger sa ”I samfunnsfagen som jeg har undervist i, så har vi ikke hatt det som tema”. Dette til tross for at læreplanen i samfunnsfag har blant sine kompetansemål at ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne drøfte forholdet mellom kjærleik og seksualitet i lys av kulturelle normer” (Kunnskapsdepartementet 2013c: 7). Dette er det eneste kompetansemålet for samfunnsfag som spesifikt formulerer at seksualitet skal tas med i faget. Ved å ikke inkludere de homofile spesifikt i undervisning om samfunn, kan man forstå det som at man ekskluderer de homofile fra undervisningen i samfunnsfag.

Også på den rurale skolen kunne det fremstå som at temaer som gjelder kjønn og seksualitet er noe som skal behandles i en bolk for seg, heller enn å følge undervisningen gjennom hele året. ”I førstetimen i dag så hadde jeg siste timen med seksualundervisning da”, sa lærer ved den rurale skolen i starten av vårt intervju. På grunn av at de var ”ferdige med temaet” hadde hun gjennomført en evalueringsrunde med elevene for å få deres tilbakemeldinger på undervisningsopplegget. Dette kommuniserer tydelig at lærerens innstilling er at elevene nå er ferdig med temaet. Kjønn og seksualitet skal ikke tas med videre som del av annen



undervisning i fagene. Dette kommuniserer oppfatning av at kjønn og dermed seksualiteten er én del av mennesket, som skal behandles separat fra det mennesket som deltar i samfunnslivet. Dersom man ikke snakker om kjønn og seksualitet i samfunnsfag og norsk, blir disse temaene segregert som noe eget, som kun skal snakkes om i enkelte og forberedte sammenhenger. Læreren selv kom inn på det problematiske ved denne praksisen, hvor alt av seksualundervisning foregår over en uke: ”Men det kan sikkert være fordeler og bakdeler med det, at du på en måte gjør deg ferdig med et fort tema, og så kommer du kanskje lite tilbake til det igjen, som du gjør ofte med andre tema”.

### 5.2.1 Lærernes oppfatninger av uklare retningslinjer

Lærer Kari snakket om at undervisning som gjaldt seksualitet må overlates til fagfolk. Med fagfolk mente hun ikke lærere. Kari underviser i norsk og samfunnsfag, og mente at ”Ingen av de fagene eh, har noe som helst i læreplanen som, som kan, som har fått meg til å ta opp, eh... eksempelvis homofili”. I lys av denne uttalelsen fant jeg som moderator frem Utdanningsdirektoratets ressurshefte for lærere i grunnskolen om seksualitet og kjønn (2011), hvor relevante kompetansemål om seksualitet i hvert fag presenteres og drøftes. I norsk er et aktuelt kompetansemål etter 10. trinn ”drøfte hvordan språkbruken kan virke diskriminerende og trakasserende” (Kunnskapsdepartementet 2013b: 8). Lærerne mente dette kompetansemålet ble møtt gjennom at de tok opp og diskuterte et av skolens mest bruke skjellsord ”jævla homo” når de hørte dette bli brukt av elevene. I samfunnsfag er første aktuelle kompetansemål ”drøfte viktige omveltninger i samfunnet i nyere tid, og reflektere over hvordan dagens samfunn åpner for nye omveltninger” (Kunnskapsdepartementet 2013c: 7). Karis respons på dette var ”det var rundt formulert” og Inger sa ”Det er så vagt at det...”. Med andre ord fikk ikke formuleringen i dette kompetansemålet disse to lærerne til å tenke på homofili eller andre seksuelle minoriteter, og kompetansemålet ble dermed ikke behandlet med dette som tema. Dette kan tolkes som uttrykk for heteronormativitet i og med at ”viktige omveltninger i samfunnet i nyere tid” ikke forbindes med problemstillinger og endring knyttet til spørsmål som angår seksuelle minoriteter. Det har utvilsomt skjedd viktige omveltninger for homofile i nyere tid. Kari ga senere uttrykk for sin oppfatning av ressursheftet fra Utdanningsdirektoratet: ”Det er ikke spesifikt nok synes jeg, det er for rundt formulert”. Kari etterlyser med andre ord tydeligere retningslinjer på temaet hun er usikker på. Nettopp denne

usikkerheten forstås her som uttrykk for heteronormativitet ettersom hun er så usikker på det som ikke angår størsteparten av befolkningen direkte – nemlig en annen seksuell orientering enn heterofil.

Alle lærerne ble spurt om hvordan de vektlegger sin undervisning, med tanke på at læreplanen formulerer at undervisningen skal bygge på kristne og humanistiske verdier (Kunnskapsdepartementet 2015a). Samtlige lærere forklarte at det er ikke noe de tenker noe særlig på. Anne mente at den norske kirke ikke er særlig problematisk å sammenligne med humanistiske verdier, og at uklarhetene de andre hadde pekt på i læreplanens formuleringer kunne brukes som en fordel:

Jeg opplever heller ikke at, altså alt er sånn at jeg på en måte kan, jeg kan dreie det over til noe jeg kan stå inne for. Og jeg synes jeg kan lese en god intensjon blant alt av mål. En som er, kanskje ikke skrevet med samme intensjon som jeg leser den nødvendigvis, men at det går an å, ja, det er ikke noe kræsje.

Anne er altså her over på hvordan man skal vektlegge verdigrunnlag i undervisning. Uavhengig av kristne eller humanistiske verdier er Anne opptatt av at intensjonene i formuleringene i læreplanen kan leses som overensstemmende med hennes verdisyn.

### 5.2.2 Undervisning om prevensjonsmidler

På begge de besøkte skolene ble det ofte snakket om prevensjon, men prevensjon og graviditet var bolker som gjerne ble slått sammen. På den urbane skolen ble helsesøster spurt om det var tidsnok å gjennomføre seksualundervisningen hun gjorde på niende trinn, hvorpå hun forklarte at det var ikke så mange av elevene som hadde debutert seksuelt på den alderen. Hun fortsatte med ”Og så tenker jeg at når det gjelder det i forhold til prevensjon og uønsket graviditet, så de gangene jeg har opplevd det på ungdomsskolen så har det vært på tiende trinn. Så da tenker jeg, da har de jo vært på den undervisninga, og vært på det som skolen har, og så likevel blir du uønska gravid”. Helsesøster setter her altså likhetstegn mellom

seksualundervisning, seksuell debut, manglende prevensjon og graviditet. På denne måten kommuniseres det relativt direkte at det er en sammenheng mellom manglende eller feil prevensjon og graviditet. Selvfølgelig er dette muligens en sammenheng for visse former for heterofil sex, men ikke for homofil sex. Helsesøster kommuniserer her indirekte noe annet om hensikten med seksualundervisningen: en oppfatning av at seksualundervisning i tid må gis sammen med antatt seksuell debut. Dette sier noe om hva man ønsker å kommunisere med seksualundervisningen. Dette kan forstås som at skolen antar at elevene snart skal ha sin seksuelle debut, og ønsker å gjøre dem klare for dette. Også ved den rurale skolen kunne det virke som at det ble satt likhetstegn mellom seksualundervisning og seksuell debut. Læreren ble spurt om det er tidlig nok å ha seksualundervisninga i tiende klasse, hvor hun svarte ”Det har vi diskutert, og vi er kjempeusikre for at noen elever debuterer seksuelt mye tidligere, og kanskje burde ha seksualundervisning mye tidligere, mens andre en gang ikke har begynt å tenke på sex, så det er kjempevanskelig å vite”. Læreren hadde å få tilbakemelding på akkurat dette fra en elev, som syntes seksualundervisningen ble litt for mye, fordi denne eleven ikke var opptatt av sex selv. Oppfatningen om at seksualundervisningen skal være relevant for elevene og deres liv kommer altså også fra elevene selv.

Når lærerne ble spurt om det hadde vært snakk om sikker sex blant homofile svarte læreren på den rurale skolen at de hadde sagt gjentatte ganger at ”åh, husk nå på at det eneste som beskytter mot kjønnssykdommer er kondom”. Et kondom forutsetter at en av partene som skal ha sex har en penis. Ingen av lærerne snakket om sikker sex for to kvinner. Denne praksisen forstås her som problematisk av to årsaker: først og fremst fordi gjennom å sette en såpass tydelig sammenheng mellom riktig bruk av prevensjon og manglende forekomst av uønsket graviditet, kommuniserer man det Røthing og Bang Svendsen kaller den selvsagte heteroseksualiteten (2009: 92-93): man snakker om sex, og selv om det ikke spesifiseres at det er snakk om enkelte former for heterofil seksuell omgang, så er det likevel det man snakker om. På denne måten befester skolen seg gjennom praksis som en heteronormativ arena, som er problematisk når målet skal være å inkludere alle som er representerte. For elever som orienterer seg ikke-heterofilt er sammenslåingen av temaene prevensjon og graviditet uheldig, ettersom omtalen av temaene i stor grad utelukker sikker sex for likekjønnede. Homofil eller lesbisk sex som gjennomføres ubeskyttet kan føre til uønskede

situasjoner. Riktignok fører det ikke til graviditet, men for de ungdommene som ikke har fått opplæring i sikker likekjønnet sex kan det ha andre uheldige konsekvenser.

Der Røthing og Bang Svendsen problematiserer skolens praksis rundt den selvsagte heteroseksualiteten, kritiserer lege Anders Danielsen Lie deres tilnærming og unyanserte ordvalg. Lie peker på at det er annerledes å være homofil, ettersom rundt 80-90% av befolkningen definerer seg som heterofile. Legen følger opp med undringen ”Og hvor er det blitt av homobevegelsens beundringsverdige stolthet over å være annerledes?” (Lie 2009). Man kan forstå dette som at Lie mener at Røthing og Bang Svendsens kritikk er uforståelig, da homobevegelsen lenge har basert seg på ”pride”-begrepet. Den samme legen formulerer videre at ”Tiden er knapp i skolehverdagen. Vi må velge ut de mest prekære problemene” (ibid.), og med dette mener han klamydia. Sett fra en leges ståsted er åpenbart helsemessige faktorer de mest prekære. Jeg vil argumentere for at utbredelse av klamydia blant ungdom er et minimalt samfunnsproblem dersom man, som legen legger opp til, skal sammenligne dette med den heteronormative praksisen i skolen. Heteronormativiteten kan være mye av grunnlaget for depresjon blant ikke-heterofile individer og manglende kunnskap om sikker sex kan føre til HIV-smitte. Skolen skal drive undervisning som baserer seg på verdiene om demokrati og likestilling, og tilstrekkelig opplæring om dette vil jeg påstå er mer prekært enn å forhindre spredning av klamydia og andre kjønnssykdommer. Lies innstilling, som i stor grad virker å være i overenstemmelse med lærernes, kan forstås ut fra Foucaults begrep ”scientia sexualis” (Pedersen 2005: 26). Seksualiteten fremstår først og fremst som et medisinsk problem.

### 5.2.3 Å sette gutter og jenter opp mot hverandre

Lærer Kari fortalte om et tilfelle ved skolen hvor en gjeng med gutter hadde brukt ”homo” og ”hore” som skjellsord, mens de utøvde fysisk ubehagelige bevegelser mot hverandre. For å forklare de aktuelle guttene at dette var uakseptabel oppførsel valgte lærer Kari å konfrontere dem med at jentene ved skolen syntes slik oppførsel var ”heslig og ekkelt og barnslig og umodent”. Et valg ble altså tatt om å forsøke å korrigere uønsket atferd ut fra sanksjoner fra det motsatte kjønn – antageligvis under den forutsetning at det ville få guttene til å stoppe

ettersom de hadde lyst til å bli likt av jentene. Et annet heteronormativt eksempel fra denne skolen kommer fra helsesøster. Helsesøster fortalte at ”Jeg bruker å spørre guttene om de, hva som skal til for at ei jente får orgasme for eksempel”. Når guttene ikke spørres om hva som skal til for at gutter får orgasme, eller jentene hva som skal til for at jenter får orgasme, så kan også dette forstås som uttrykk for heteronormativitet. Dette fordi det dermed legges opp til at orgasme betyr sex mellom en gutt og en jente. Helsesøster ble derfor spurt om det ofte ble et litt heterofilt fokus når man snakker om seksualitet i skolen:

Helsesøster: Nei, det, det blir nok ganske heterofilt, det gjør nok det. Samtidig som jeg tenker at... Jeg prøver i alle fall å... Eh... Men det er, det er ikke så lett.

Intervjuer: Hvorfor ikke?

Helsesøster: Nei, og for at, det er måten de snakker om det også er jo ofte sånn gutt-jente. Ja. Sånn at det... Kan føles litt sånn der... Tungvint eller litt sånn påtvungent også hvis jeg liksom hele tiden skal komme med 'men det kan jo også være'

Helsesøster ved den rurale skolen uttrykker her at det gjør jobben vanskelig å alltid skulle ta hensyn til, og formidle, alle former for seksuell orientering, og praksis blir dermed at dette ikke gjøres. Slik jeg oppfatter sitatet opplever hun en manglende relevans i å skulle presisere at det alltid er flere sannheter. Samtidig kan man påstå at ”For elever som ikke uten videre ønsker å orientere seg heteroseksuelt, kan nok heteroseksualitet stadig vekke oppleves som både påtvungent og obligatorisk i skolen” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 97). Dermed blir det tydelig hvordan det Judith Butler kaller den heteroseksuelle matrisen kommer til uttrykk i skolen: det forutsettes at elevene, med mindre annet er uttalt, er heterofile, og dermed praktiseres det slik. Helsesøster ble derfor spurt hvordan hun pleide å inkludere homofili i sin seksualundervisning. Hun svarte at hun syntes det ”Er litt viktig å utfordre dem litt på holdninger og.. i forhold til det”. Her var det snakk om at hun pleide å spørre elevene hvordan de ville ha reagert dersom en venn fortalte dem at de var tiltrukket av noen av samme kjønn. I det man stiller dette spørsmålet legges det opp til at mennesker er heterofile frem til de uttaler at de ikke er det. Praksisen ble begrunnet fra helsesøsters side om at hun ønsket å utfordre elevenes holdninger til andre elever som orienterer seg ikke-heterofilt. Dette er en praksis som

igjen kommuniserer til elevene at det forutsettes en heteroseksuell orientering dersom ikke annet er uttalt.

### 5.3 Holdninger utfordres og oppfordres

Helsesøster ved den urbane skolen fortalte at hun pleide å gjengi til elevene at statistisk sett er det antageligvis en i hver klasse som er homofil; ”Og utfordrer dem litt på hvordan ville du ha reagert hvis en av dine venner kom og sa at han eller hun var det”. Dette, og en oppgave i ei påstandsliste bestående av flere andre temaer som angår helsesøsters praksis, var den delen av helsesøsters opplegg som handlet om seksuelle minoriteter. Påstanden elevene skulle svare ja eller nei på var ”Man vet selv om man er homofil eller lesbisk”. I forbindelse med diskusjonen rundt denne påstanden pleier helsesøster å utfordre, som hun selv sier, elevene på hvordan de ville reagert hvis en venn var homofil. Det interessante med denne uttalelsen er at helsesøsters opplegg først presenterer for elevene at én i hver klasse er homofil, statistisk sett. Altså er antageligvis minst én av klassekameratene dine, eller du, noe annet enn heterofil. Deretter spørres det om hvordan man skal reagere på dette faktum, altså forutsettes det at du kan være berettiget til å ha en reaksjon dersom det man antar er sant viser seg å være tilfelle.

Lærerne på den urbane skolen opererte ikke med denne typen oppgaver. Derimot var dette tilfellet for lærerne på den rurale skolen. Som del av et tverrfaglig prosjekt i naturfag, samfunnsfag og KRLE fikk elevene diskusjonsoppgaver som gjaldt seksuell orientering. De skulle diskutere heterofili, homofili og bifili, med utgangspunkt i blant annet spørsmålene ”Er det greit å være homofil? Begrunn”, ”Bør heterofile og homofile ha like rettigheter?”, ”Hvorfor er noen imot homofile?” og ”Hva gjør du vist bestevennen din forteller deg at han/hun er homofil?”. Læreren som ble intervjuet i forbindelse med dette prosjektet hadde selv laget disse spørsmålene, men ikke gjennomført undervisningen hvor dette temaet ble diskutert. En annen lærer hadde gjort det, så informanten visste ikke hvordan spørsmålene ble brukt i år, utover at spørsmålene ble gitt til læreren som skulle ha den delen av undervisninga. Foruten noen flere spørsmål på diskusjonsarket ble ikke homofili som tema behandlet i seksualundervisninga på den rurale skolen. Det var kun tema som del av diskusjonsoppgaver.

Denne praksis er interessant, da det bekrefter det den tidligere forskningen om emnet har konkludert med, nemlig at temaet homofili presenteres og behandles som noe elevene skal kunne mene noe om. ”Gjennom oppgaveteksten tildeles det heteroseksuelle kollektive vi-et og den enkelte (antatt) heteroseksuelle elev (og lærer) et privilegium, i og med at de får anledning til [...] å mene noe om ”de andre” og for eksempel være ”for” eller ”imot” homoseksualitet” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 226). Kritikken forfatterne retter mot praksis i skolen baserer seg på at det i undervisningen om homofili rettes fokus mot at elevene skal *mene* noe om homofili, snarere enn å *vite* noe om homofili. Når man blir bedt om å mene noe om et fenomen, her homofili, står man i prinsippet fritt til å være mot fenomenet, og det er ikke en selvfølge at man skal være for fenomenet. Dette kommuniserer at elevene, forutsatt at de er heterofile, er del av majoriteten og dermed står i posisjon til å bestemme rett og galt. Det er ikke nevnt av noen av mine informanter at elevene diskuterer heterofili på samme måten som homofili. I vårt samfunn fremstår tanken om at man skal kunne mene noe om at noen sier at de er heterofile som noe absurd. Likevel viser det seg at dette er praksis når homofili er tema. Min analyse av intensjonen bak denne praksisen er at lærerne ønsker å stimulere elevene til refleksjon rundt seksuell orientering, og at man motvirke fordommer gjennom at elevene må sette ord på hva de synes er problematisk med homofili.

Samtidig er disse formuleringene er med på å befeste heterofili som normen, ettersom spørsmålene er formulert ut fra et heterofilt utgangspunkt. Dermed insinueres det indirekte at det er opp til den heterofile majoriteten å befeste hva som er riktig og galt, bra og dårlig. Elevene blir gjennom denne typen spørsmål opplært til at homofili er noe man ikke bare kan, men også skal mene noe om. Denne praksisen kan forstås som å være i tråd med læreplanen, hvor opplæringen skal gi elevene meninger om homofile basert på forståelsen av demokrati og medmenneskelighet. Dersom elevene ikke hadde blitt opplært til at de får lov til å mene noe om homofili, hadde de kanskje heller ikke ment så mye om det? Man kan også forstå dette fenomenet med utgangspunkt i at skolens lærere og helsepersonell er bevisste på at elevene i ungdomsskolen er særlig bevisste andres meninger, og kanskje er det nettopp derfor skolen legger opp til at man skal ha meninger. På denne måten kan de homofile elevene se at det ikke er så mange fordommer, eller at de elevene som har fordommer kan få et bevisst forhold til disse ved hjelp av å sette ord på dem, og være nødt til å forsvare fordommene sine.

Uansett hvilken intensjon som er ligger bak skolens praksis blir det her interessant å dra inn diskursbegrepet som ble presentert i teorikapitlet. Måten vi snakker om et fenomen på er avgjørende for hvordan vi oppfatter fenomenet. Fenomenet er her homofili. Måten vi snakker om det på, og ordene vi velger å bruke, former i stor grad hvordan vi ser på homofili. Hvordan vi ser på homofili er også avgjørende for hvordan vi snakker om det, og dermed blir diskursen et system som opprettholder seg selv. Vi ser på homofili som noe vi har rett til å mene noe om, og dermed danner vi oss en mening. Vi har meninger om homofili, og dermed ser vi på det som noe vi har rett til å mene noe om. Flere av lærerne ga uttrykk for at de var bevisst denne praksisen. Det var snakk om hvorvidt foreldre kunne bestemme at deres barn skulle være fritatt fra deler av undervisningen, og slutten av diskusjonen gikk som følger:

Inger: Samfunnet er så forskjellig, og det, det, det er mye bedre å vite om det enn å gå uvitende gjennom. Det synes jeg man må.

Anne: Hvilke holdninger og standpunkt elevene kommer ut med i andre enden er jo en helt annen diskusjon, men jeg synes jo man kan, altså at de har krav på den samme tilgangen på undervisning og... kunnskapsformidling som alle de andre ungdommene. Og så får de gjøre et mer bevisst valg om hva de selv vil mene og tro etterpå.

Dersom målet er å endre på denne praksisen må man bevisst endre på hvordan man snakker om homofili, for slik å skape en endring. Der står skolen som institusjon i en posisjon til å utøve endring, ettersom skolen er en av få felles arenaer vi alle skal gjennom.

#### 5.4 Strategi: ufarliggjøring og synliggjøring av de homofile

Røthing og Bang Svendsen introduserer i sin bok om seksualitet i skolen begrepet homotoleranse. Med homotoleranse mener de tendensen som oppstår i det man i skolen forsøker å motvirke homofobi eller negative holdninger til homofile. Forfatterne påstår at ”Homotoleranse framstår som et overordnet mål for undervisning om homoseksualitet i norsk skole i dag” (Røthing og Bang Svendsen 2009: 222). For å utøve, og oppfordre til homotoleranse benytter lærerne to strategier: ufarliggjøring og synliggjøring. Ufarliggjøring



er å argumentere mot, eller utfordre, elevers negative holdninger til homofile. Dette har jeg eksemplifisert hvordan skolene praktiserer. Synliggjøring handler om å minne elevene på eksistensen av homofile, da gjerne i form av å problematisere diskriminering av homofile. Røthing og Bang Svendsen har kommet frem til at det generelt er de problematiske aspektene ved det å være homofil, vel å merke ikke ved det at det finnes homofile, som tas opp i undervisningen når strategien synliggjøring benyttes. På grunn av homofiles vanskeligere situasjon mener forfatterne at ”Elevene oppmuntres, i tråd med målet om å skape homotoleranse, til å utvikle sympati med ”de homofile”” (2009: 224). Røthing og Bang Svendsen drøfter dette problemfokuset, og mener det ”[...] undergrave[r] lærernes forsøk på ufarliggjøring og kan tvert imot bidra til at homoseksualitet framstår som skremmende og svært lite attraktivt. Homoseksualitet framstår kort og godt som problematisk” (2009: 224-225). Funnene fra Røthing og Bang Svendsens undersøkelser tyder på at homofili og homofile relasjoner i utgangspunktet behandles eller omtales som problematiske. Nettopp i kraft av å være fortellinger om homofili blir fortellingene problemfokuserte. Det formidles historier om mennesker som har kvaler rundt sin seksualitet, selv når det er snakk om forelskelse, men ingen historier om problemfri homofil kjærlighet.

Ifølge Røthing og Bang Svendsen kan man si at målet med den homotolerante opplæringen ”[...] er at elevene skal bli oppmerksomme på ”dem”, og ikke glemme at ”de” finnes, og dessuten ikke selv bidra til å gjøre livet vanskelig for ”dem”” (2009: 231-232). Det problematiske er at gjennom å opplære elevene til homotoleranse fokuserer skolen på det vanskelige eller utfordrende med å være homofil, og dette tegner en mørk fremtid for de av elevene som orienterer seg som ikke heterofile. ”[...] På den ene siden vektleggingen av at lesbiske og homofile blir diskriminert i dagens Norge, og på den andre siden vektleggingen av at det ikke behøver være vanskelig å leve som homoseksuell i dagens Norge” (2009: 232) er to motstridende budskaper som kommuniseres i skolen, ifølge Røthing og Bang Svendsen. Lærer Jan fortalte om hvordan han pleide å legge opp undervisninga om homofili som del av prosjekt, og forventet at gruppene skulle gå i dybden innen sitt delemne.

Intervjuer: Hva vil dybden være når det er snakk om homofili?

Jan: Nei, da må de se litt på, eh, homofili i ulike folkegrupper, i verdensdelene. Toleranse og respekt og... Og så litt om historie, utviklinga... For det har jo vært, eh... Veldig store endringer der nå

Intervjuer: Men det er i naturfag du er nå?

Jan: Ja. Jeg har ikke samfunnsfag eller KRLE.

Intervjuer: Nei. Men når du slår det sammen med prevensjon og kapitler om det, bruker de tid på sikker sex for homofile for eksempel?

Jan: Ja, det var de også inne på. Og så var de jo litt nysgjerrige på det her med hvorfor var det større sjans for... eh... homofile å få HIV.

I dette utdraget er det flere interessante momenter som jeg vil belyse ut fra Røthing og Bang Svendsens begrep om homotoleranse. Det første Jan nevner, selv om det her er snakk om naturfag, som viktig når temaet homofili skal behandles er de utfordrende aspektene ved å være homofil. Han bruker altså strategien synliggjøring i sin undervisning ettersom han er ute etter å få elevene til å gå i dybden gjennom at de behandler problematiske forhold som har vært, eller er, gjeldende for de homofile. Fokuset på toleranse og respekt vitner også om strategien synliggjøring, da elevene ikke skal bidra til å gjøre situasjonen verre for de homofile. Da Jan ble spurt om den mer naturfaglige delen av undervisningen om homofili viste han at han også gjennomfører homotolerant undervisning i form av strategien ufarliggjøring. Hans elever lurte på sammenhengen mellom homofil sex og HIV, hvorpå han ga uttrykk for at dette dermed ble behandlet. Dette kan tolkes som at han forsøkte å ufarliggjøre sammenhengen mellom homofil sex og HIV-smitte. Hele sitatet til sammen kan forstås som et vitne om hvordan homotoleransen praktiseres i skolen: det fokuseres, som Røthing og Bang Hansen også konkluderte med i sin studie, på de problematiske aspektene ved å være homofil.

Også helsesøster ved den urbane skolen bruker strategien synliggjøring. Som nevnt pleide hun å fortelle elevene hvor mange som statistisk sett er homofile. På denne måten bedriver helsesøster synliggjøring ved å bevisstgjøre elevene på at homofile finnes, også i deres

nærmeste relasjoner. Dette kan på mange måter forstås som den enkleste formen for synliggjøring.

På den rurale skolen ble det gitt et oppgaveark med ni spørsmål som skulle danne grunnlaget for en gruppediskusjon om homofili. Seks av spørsmålene fokuserte på utfordringer eller problematiske aspekter ved det å være homofil: ”Hvorfor er noen imot homofile?” var et av spørsmålene. Ellers ”Er det vanskelig å vite om du er homofil?”, ”Er det vanskelig å være ung homofil i Norge i dag?”, samme spørsmål om kommunen de bor i, og ”Hva kan det gjøre med en person om han/hun må skjule for familie og venner at han/hun er homofil?”. På flere av spørsmålene ble elevene bedt om å begrunne svarene. Ut fra disse spørsmålene var det altså lagt opp til at elevene tok utgangspunkt i de homofiles problematiske liv, da ordet ”vanskelig” var med i flere av spørsmålene. Denne skolen har imidlertid ikke brukt formuleringer som ”tror du det er vanskelig å være homofil i Norge i dag”, men har valgt formuleringer som ikke forutsetter noe om elevenes seksualitet. Spørsmålsformuleringen åpner for muligheten at det finnes elever tilstede i rommet som ikke orienterer seg heterofilt. På denne måten unngår skolen indirekte antagelser om elevenes seksualitet, og formuleringen åpner for at elever som orienterer seg ikke-heterofilt kan bidra med sine erfaringer dersom de ønsker det. De blir ikke bedt om å forestille seg at de er homofile, og må dermed ikke svare ut fra en tenkt situasjon. Derimot forutsetter formuleringen en viss problematikk knyttet til det å orientere seg ikke-heterofilt. Selvfølgelig er det mulig for elevene å svare ”nei”, det er ikke vanskelig, men kanskje ville det vært mer hensiktsmessig å spørre ”hvordan er det å være homofil i Norge i dag?”. Slik kunne man unngå et negativt premiss for undervisningen, eller å fokusere på de homofile som en diskriminert gruppe. Fokuset på homofili som noe vanskelig er ifølge Røthing og Bang Svendsen et forsøk på å minske homonegativitet, og ut fra deres teorier kan man tolke oppgavene som her er gitt som forsøk på opplæring i homotoleranse gjennom strategien synliggjøring. De homofile blir inkludert i undervisningen, og dermed synliggjort som del av befolkningen og samfunnet. Synliggjøring av homofile foregår gjerne ved å fokusere på de problematiske aspektene ved det å være homofil, som ”Er det vanskelig...” må forstås som uttrykk for. Gjennom dette fokuset skaper den rurale skolen sympati for de homofile, ettersom deres livsvilkår forutsettes å være verre enn for den heterofile befolkningen.

## 5.5 Et spørsmål om prioritering?

Hvilke tema skolene velger å fokusere på forstås her som uttrykk for prioritering. Det skolen og dens ansatte tar opp, prioriteres fremfor noe annet, som også kunne vært tatt opp. Læreren på den rurale skolen ble spurt om hva hun syntes var viktig å prioritere, og basert på hennes redegjørelser for undervisningen var svaret noe overraskende. Hun hadde redegjort for at hennes fokus var på kropp, kjønnsorganer og kroppsfunksjoner. Likevel mente hun at det kommer an på elevgruppen hva som var det viktigste. Her skilte hun mellom de norske elevene og de muslimske elevene som hadde kommet til kommunen fra andre land. For den sistnevnte gruppen mente hun å se et større behov for det hun kalte den rent fysiske delen av undervisninga: "[...] med de norske tenker jeg at det er mye mer viktig å prate om sånn følelser og sånt enn kanskje det fysiske". Så fortsatte hun med en forklaring om at fysikk var enklere å finne ut av på egen hånd enn emosjoner. Samtalen fortsatte:

Lærer: [...] Så hvis jeg absolutt skulle prioritere og sagt du får bare velge en ting [lærerens eget navn], så ville jeg heller ha tatt litt mer det som går på følelser og diskusjon enn det som går på det fysiske

Intervjuer: Litt verdier og etikk?

Lærer: Ja, et nei er et nei, homofili, rettigheter for jenter, din kropp, ja sånne ting hadde jeg følt kanskje var på toppen hvis jeg absolutt hadde måttet velge en ting.

Hun begrunnet dette valget av fokus med at det er det som er i hodet som avgjør hvem man er. Med i hodet var også seksualiteten. "Seksualitet er noe som går veldig på det med samfunnet og du skal leve med og, så jeg synes jo det er kjempeviktig [...]". Likevel er ikke dette fokuset for lærerens undervisning, selv om hun uttrykker svært klart at det er her prioriteringen burde ligge dersom elevenes behov er det som skal tas hensyn til. Dette er et paradoks. Da læreren ble spurt om hvorfor disse temaene ikke ble prioritert, til tross for viktigheten, svarte hun at de har for lite tid i skolen. Kanskje kan dette være et eksempel på hvordan læreplanens noe vage formuleringer manifesterer seg i skolehverdagen: lærerne tar tak i det konkrete, og bruker tilmålt tid til det som er formulert i kompetansemålene, og så finnes det ikke nok tid til overs til å bruke på det læreren oppfatter som de viktige tingene.

Læreren mener altså at de viktigste aspektene ved undervisningen om kjønn og seksualitet er identitet og følelser. Læreren peker på hvordan seksualiteten er avgjørende for vår rolle i samfunnet. Dette er i tråd med Beck og Beck-Gernheims formuleringer om seksualitet i dag, da seksualiteten er et aspekt ved de fleste sosiale relasjoner. Samtidig kan man argumentere for at denne prioriteringen fra lærerens side er med på å opprettholde den heteronormative matrisen som Butler snakker om. Gjennom å prioritere det som angår reproduksjon og forebygging av sådan, opprettholdes heteronormativiten i skolen når temaer om kjønn og seksualitet ikke prioriteres.

## 5.6 Forventningen om uttalt seksuell preferanse

Lærerne på den urbane skolen ble spurt om hva de tenkte om at rundt 50% av homofile lærere er åpne om sin legning på arbeidsplassen (Bjerkestrand 2012). Da kom de inn på at seksuell orientering er forskjellig for homofile og heterofile. Første uttalelse kom fra Anne: ”Det er jo, det er jo veldig trasig, hvis det er, altså hvis de ellers er åpent homofile i samfunnet”. Diskusjonen videre gikk som følger:

Kari: Er det noe andre har noe med?

Anne: Jeg er ikke så veldig åpen om at jeg er heterofil heller, sånn på generell basis.

Kari: Nei, altså skal det være det ene så må det være det andre. Hallo, jeg er heterofil, nå vet dere det. Altså på meg virker det litt sånn paranoid at man er nødt til å kringkaste at man er åpent homofil. Hvorfor?

Anne: Men her er det jo snakk om å skjule det, er det ikke det?

Kari: Men hva er liksom... Greia?

Dette er altså en samtale mellom to voksne heterofile kvinner, som tydelig har vanskelig med å ta inn over seg problematikken de presenteres for. Samtidig ser vi her hvordan fokusgruppeintervju fungerer i praksis, med tanke på dynamikken mellom informantene. Anne inntok i utgangspunktet et standpunkt her hvor hun ga tydelig uttrykk for at det var leit hvis lærere ikke kan være samme person på jobb som ellers. Ettersom Kari meldte seg på

diskusjonen modererte Anne seg, og gikk for å forsøke å belyse saken fra flere sider. Det særlig interessante er når Anne gjør et forsøk på å uttale seg som om heteroseksualitet og homoseksualitet er likestilt, og poengterer at hun ikke er særlig åpen om sin legning. Slik jeg forstår uttalelsen forsøker hun dermed å problematisere hele ”komme ut” og ”være åpen”-praksisen som jeg som moderator la frem. Heteronormativiteten gjør seg ikke her gjeldende ettersom de virker skjønt enige i at andre menneskers seksualitet ikke er av betydning, og de sliter med å forstå hvorfor det fremdeles skal være nødvendig å ”komme ut” eller ”være åpen”. Samtidig kan akkurat samme samtale forstås som heteronormativ. Disse heterofile kvinnene har bestemt seg for at det å være homofil ikke er et problem, og dermed mangler de uttrykk for refleksjon rundt realiteten for mennesker som ikke er heterofile. Disse er den heterofile majoriteten, meningsbærerne, som har besluttet at det ikke er nødvendig å ”komme ut”. Dette selv om statistikken viser at 50% av homofile lærere skjuler legningen sin, noe som for andre vil være en indikator på at det fremdeles ikke er så greit å være homofil. Lærer Jan formulerte følgende:

Nei, men det der at 50 prosent kvier seg for å opplyse at de er homofile, det går jo på generell trygghet i hverdagen vil jeg tro. Kanskje de, det er greit for dem, de kunne ha stått frem, men de tenker kanskje på de 13-14-åringene, ikke sant. Vi snakker om holdninger, ja, men likevel. Får de den respekten i fremtida? Så jeg tror det går på generell trygghet.

Der Anne og Kari uttalte seg som heterofile kvinner som dermed kunne si at å være homofil lærer ikke er et problem, ga Jan i større grad uttrykk for forståelse for lærere som velger å skjule sin seksualitet. Kanskje kan dette ha med kjønn å gjøre – i mange tilfeller forbinder man homofile med individer som utfordrer tradisjonelle kjønnsnormer. Jan velger her å forsøke å forstå hvordan det å orientere seg ikke-heterofilt kan påvirke forholdet til elevene dine, og at det kanskje er en viss risiko knyttet til å være åpen om at man orienterer seg homoseksuelt som lærer.

Helsesøster ved den rurale skolen snakket også om det å komme ut av skapet.

Folk kommer ut av skapet, og jeg synes det er fantastisk at folk kan få lov å være seg selv. Ja, og tro meg sånn som jeg tenker inni meg, hvis folk hadde fått lov til å være seg selv fra Arilds tid så hadde det ikke vært så mye psykiske lidelser i dette samfunnet. For mange av de tingene bygger på at de går og tenker og tenker og tenker og greier ikke, og tør ikke å stå fram, tør ikke å komme med ja, men jeg er jo ikke, jeg føler meg kanskje som jente og jeg føler meg som gutt, altså skjønner du? Bare å gå med det der der.

Uttalelsen kan tolkes som at helsesøster forutsetter, i tråd med Butlers formuleringer, kjønnen som sosialt skapt. Hun snakker ikke her direkte om homofili, men eksemplifiserer heller med det å være født i feil kropp, og kjønnen som avgjørende for vår identitet. Kjønnen som sosialt konstruert er aktuell som tolkning ettersom helsesøster gjennom eksemplifiseringen ikke forutsetter at det nødvendigvis finnes noen enkel og entydig sammenheng mellom biologisk kjønn og kjønnen man føler seg som. Likevel tolker jeg sitatet dithen at det like gjerne kan anvendes om homofile. Helsesøster forutsetter her at for å ”få lov til å være seg selv” så må man ”komme ut av skapet”, og at dersom man ikke gjør dette vil man ikke kunne være den man er. ”Ut av skapet”-metaforen vil jeg påstå tilhører den heteronormative praksisen, ettersom uttrykket baserer seg på en forutsetning om at vi antar at andre menneskers seksualitet er heterofil, og at dersom seksualiteten avviker fra normen kommer mennesker ”ut av skapet”. Det forventes at de homofile skal ”komme ut”, som er et uttrykk som refererer til nevnte skap. Å være ”åpen” om sin legning må også forstås som det samme. Uttrykkene ”komme ut” eller ”åpen” brukes så vidt meg bekjent aldri om heterofile. Det er ikke nødvendig å komme ut som heterofil, og det er få som blir beskrevet som ”åpent heterofil”, mens begrepet brukes til stadighet om homofile mennesker. Samtidig trekker helsesøster på en annen diskurs senere i intervjuet. ”Hvorfor trenger du hele tiden å gå og si ”jeg er homofil” eller jeg er, ja, det synes jeg ikke, altså man er som man er. Og jeg ønsker jo at vi skal komme til den dagen hvor vi slipper å stille spørsmål ved det”. Hun har altså først uttrykt viktigheten med å komme ut for individet det gjelder, men senere problematiserer hun det samme konseptet, og gir uttrykk for at det ikke bør være en forutsetning å ”komme ut”.

## 5.7 Eksempler på brudd med heteronormativiteten

I analysen av mine intervjuer har jeg til nå lagt vekt på uttalelser eller praksiser som kan tolkes som uttrykk for heteronormativitet. Jeg har også belyst og argumentert for hvordan skolen i stor grad opererer som det jeg forstår som en heteronormativ arena. I analysen av intervjuene har jeg imidlertid også lett etter indikasjoner på brudd med heteronormativiteten som praksis i skolene. Dette for å sikre oppgavens pålitelighet, samt å forsøke å analysere et mest mulig komplett bilde av skolens praksis. Å lete etter disse bruddene har vært utfordrende, da dette forutsetter at jeg forsøker å lese mot teorier og tidligere forskning. Jeg har også forsøkt å lete etter hva som ikke sies.

Anne snakket om elevenes holdninger da hun delte en historie. Mange av guttene i en av hennes klasser hadde på niende trinn etterspurt tidligere seksualundervisning, fordi de ikke kunne vente med å debutere seksuelt. Anne forteller:

Og så var det, flirte de her jentene med litt sånn overbærende, og sa, eh ja særlig, gutter er jo tre år, eh bak oss i modning. Og da husker jeg det var helt sånn, og de brukte det i mange sammenhenger, sånn ”hvem er det som har sagt at vi trenger jenter for å debutere seksuelt?”. Altså, den der metroseksuelle litt sånn kule holdninga til at alt er greit så lenge det er frivillig og du velger det selv [...].

Anne opplevde altså her at hennes elever brøt med det heteronormative, og velger selv å definere det som metroseksualitet. Begrepet metroseksualitet beskrives av den norske sosiologen Willy Pedersen i boka *Nye seksualiteter* (2005). Metroseksualitet er et uttrykk for det Pedersen kaller det ”multiseksuelle samfunn” (Pedersen 2005: 229), hvor definisjoner som homofil, eller heterofil for den del, er unødvendige: tradisjonelle kjønnsrollemønstre og stereotyper viskes ut gjennom at menn blir mer feminine i for eksempel klesstil og smak, kjennetegn som tidligere har vært assosiert med homofile individer. Kanskje er det nettopp bruddet med heteronormativiteten som gjør at Anne trekker frem denne historien. Samtidig fortalte hun flere ganger under intervjuet at ”De ti årene jeg har jobbet på [skolen] så har jeg ikke hatt en eneste klasse som jeg har følt at jeg har måttet drive med sånn holdnings- eller



sånn adferdsmodifisering”. Gjennom disse sitatene kan det se ut til at når man leter etter brudd i den heteronormative praksisen i ungdomsskolene, så finner man nettopp dette bruddet hos elevene selv. Flere av mine informanter forsvarte sitt eget overveiende fokus på heterofili i undervisninga med at det var den måten elevene snakket om det på, så da gjorde de det også. Men Annes elevhistorier forteller noe annet – hennes elever, slik hun oppfatter dem, er ikke automatisk innstilt på at sex eller seksualitet har noen form for likhetstegn til mann og kvinne eller heterofil. Anne hadde også et eksempel fra høstens seksualundervisning:

Og da hadde jeg ei gruppe som hadde seksuell legning som tema. Og den gruppa valgte å løse det sånn at de hadde en introduksjon hvor de sa at eh, de orka ikke å bruke tid på helt vanlige seksuelle legninger som heterofili og homofili, som alle kunne alt om. Sånn at de hadde rota seg inn i, de brukte masse tid på aseksualitet, som klassen omtrent ikke trodde kunne finnes blant 15-16-åringer, og, eh... Nøytraliserte hele det her fors-, altså homofili, heterofili, det behandlet de i en felles boks som så normalt at det er ikke verdt å snakke om. Altså, det er jo ganske imponerende synes jeg, at vi er der.

Igjen ser vi at bruddet med heteronormativiteten i skolen kommer fra elevene selv. Bruddet er her representert av sammenslåingen av heterofili og homofili i elevenes presentasjon, det kan tolkes som at de ikke synes verken homofili eller heterofili er spennende eller eksotisk nok til å fordype seg videre i. Det at homofili er likestilt med heterofili i disse elevenes øyne virket som en positiv overraskelse på Anne, da hun sier selv at det var ”imponerende”. Gjennom at bruddet med heteronormativiteten kommer fra elevene selv, som imponerer deres lærer, kan man forstå at skolen som heteronormativ arena befester seg ytterligere, ettersom bruddet ikke forventes fra den ansatte ved skolen.

Helsesøster ved den urbane skolen reflekterte som tidligere nevnt over når elevene burde ha seksualundervisning, og hva som burde inkluderes i denne. ”[...] Det er klart at seksualitet er jo en del av oss som mennesker som jeg tenker at man godt kunne ha snakket om før”. Jeg spurte henne hva hun mente, og hva som burde vært tatt opp. Hun gjorde det klart at hun ikke har tenkt ut et konkret opplegg, men formulerte om seksualitet at:

Det er jo en del av oss som mennesker, og som vi kanskje ikke snakker så mye om. Eh, og for sånn som det med legning for eksempel er jo noe som mange kjenner på lenge før de kommer i niende ofte. Eh... Har visst at, ja. Man ikke føler at man helt... passer inn i den der boksen som blir, som er liksom i bøker man leser og sånt, ikke sant.

Dette kom helsesøster inn på uten at jeg som intervjuer hadde spurt henne om betydningen av kjønnsidentifikasjon eller legning – hun uttrykte med andre ord viktigheten av dette selv uten at det var del av spørsmålet. Dette tolkes her som en brudd med heteronormativiteten, da informanten selv ledet samtalen til problematikken knyttet til hvordan undervisningen påvirker mennesker med en ikke heterofil seksuell orientering. Senere sa hun om samme tema at ”Jeg tenker at det blir egentlig snakket litt lite om akkurat det”, hvor det var underforstått i sammenhengen at hun snakket om at seksualiteten vår er avgjørende for identiteten vår og hvordan vi har det. Dette synet kan tolkes i lys av Beck og Beck-Gernsheims formuleringer om identitet.

## 5.8 utfordringer

I alle intervjuene som ble gjennomført ble diverse utfordringer skissert fra informantene. Det fremstår for meg som at dette er et tema som lærerne oppfatter at det er ganske mange utfordringer knyttet til når det gjelder egen praksis. Noen av utfordringene både helsesøstre og lærere selv pekte på under intervjuene handlet om prioritering og ansvarsfordeling. Dette har blitt diskutert tidligere i analysen, da prioriteringene ble tolket som uttrykk for heteronormativitet i skolen. Et annet utfordrende aspekt har også blitt diskutert under det samme, da lærerne syntes rammeplanene var for uklare.

### 5.8.1 Selvopplevd mangel på kompetanse

Både lærere og helsesøstre ga uttrykk for at deres retningslinjer om temaer som angår kjønn og seksualitet er for lite tydelige. Læreplanen er rundt formulert ettersom den gjerne beskriver form og kompetansenivå heller enn innhold i undervisningen, eller på hvilken måte et tema skal tas opp. Dette fører til to ting: lærerne er usikre på hvor egen jobb slutter, og noen andres jobb begynner, og både lærere og helsesøstre uttrykker at de mangler kompetanse når det gjelder å snakke om homofili: de har ikke nok homokompetanse. Det kommer frem i måten flere av lærerne snakker om homofili på. Flere av informantene formulerte at det kunne by på utfordringer å snakke med elever om deres seksualitet ettersom de ikke har nok kompetanse om akkurat dette. Likevel mente de også at det var viktig dersom en elev oppsøkte dem at de kunne følge opp saken, fordi de anså det som viktig for de elevene det gjelder. Kari sa ”Det er jo ikke horder av elever som er i sånne situasjoner. Det er jo mer enkelttilfeller”, hvor Anne fulgte opp med:

Vi har jo hormonelle tenåringer i pubertet. Altså, jeg vil tro at minst halvparten av elevene våre har litt sånn ulike tanker om seksuell referanseramme [...], det er jo helt normalt at de ikke skal helt vite hvor de står, og... Tenker det klarer vi jo å formidle, at alt er normalt. Alle er like forvirra. Og for noen går det over, liksom.

Sitatet sier flere ting. For det første uttaler Anne her at ”alt er normalt”, og dermed er det ingen, uansett seksuell orientering, som faller utenfor normalbegrepet hun mener de forholder seg til i skolen. Hun uttrykker med andre ord ikke samme utfordringsorienterte bildet som Kari skisserte når det gjaldt forvirring om seksuell orientering blant ungdom. For det andre uttrykker sitatet ganske tydelig hvordan Anne forholder seg til det hun kaller seksuell referanseramme. Dette ser man særlig gjennom slutten: ”Og for noen går det over” – det kan tolkes som at hun har sett forvirrede tenåringer, eller tenåringer som har orientert seg homoseksuelt eller heteroseksuelt, eller gitt uttrykk for at de ikke passer inn eller føler seg unormale, men at dette går over. Dette kan dermed tolkes som et uttrykk for at seksualitet er noe som er i endring, noe flytende som er fornbart. Dette kan tolkes i lys av Judith Butlers formuleringer om kjønn, og dermed seksualitet, som performativ akt – kjønn og seksualiteten er ikke noe vi *er* eller *har*, men noe vi *gjør*. Dermed er det ikke så rart om

uttrykkene endrer seg, slik Anne beskriver, fordi vi ifølge Butler stadig hermer etter det vi ønsker å oppnå, enten det er bevisste handlinger for individet eller ikke.

Med helsesøster i den urbane skolen kom begrepet homokompetanse opp i løpet av intervjuet. Helsesøsters seksualundervisningsopplegg besto av et spørsmål om homofili, med påfølgende diskusjon. Under denne delen av samtalen uttrykte helsesøster som tidligere nevnt at det ikke er så lett å behandle temaene kjønn og seksualitet på en måte hvor alle ble inkludert. Hun ble ofte stille, og tok tenkepauser for å finne de riktige ordene. Jeg spurte henne derfor om hun syntes det er litt vanskelig å snakke om, eller å prioritere å snakke om homofili. Etter en stund kom hun frem til at hun syntes ikke det var vanskelig å snakke om, men det var vanskelig å få det riktig fremstilt, og oppsummerte med at ”Ja, kanskje, kanskje det er litt vanskelig”. Hun mente selv at hun for så vidt hadde homokompetanse, men at problemet besto i å formidle det riktig, eller forsøke å likestille undervisningen om homofili med heterofili. Helsesøster reflekterte videre over hvordan undervisningen om homofili påvirker elevenes holdninger til seksuelle minoriteter. ”Det gjør, det, på en måte så forsterker det jo at det er annerledes, sant. Ehm... Så hvordan man kunne liksom vinkle det for... Ja, jeg vet ikke. Men det, det er et poeng. Og jeg har tenkt på det, og det er det jeg synes er litt utfordrende i dette, hvordan vi skal legge det frem”. Dette kan tolkes som at intensjonen bak undervisninga er å forsøke å få elevene til å reflektere rundt ulike seksualitetsformer, og at helsesøster har tenkt over de problematiske konsekvensene av undervisninga som nå praktiseres. Praksis opprettholdes likevel i mangel på et bedre alternativ – helsesøster uttrykker at hun ikke vet hva som ville vært en bedre måte å få frem budskapet på. Hun ga flere ganger uttrykk for at dette burde ha mer fokus, blant andre ting, i undervisningen.

### 5.8.2 Å ikke støte noen

En annen svært relevant problemstilling som ble tatt opp av mine informanter gjaldt det faktum at vi i Norge i dag har mange ulike kulturer, religioner og etnisiteter. Det i seg selv ble ikke dratt frem som utfordrende i denne sammenheng, men hvordan det påvirker innholdet i undervisningen har vist seg å være et problematisk aspekt for flere av mine informanter. Vi diskuterte betydningen av kompetansemålene i samfunnsfag, som handler om kjærlighet og seksualitet i ulike kulturer da følgende ble sagt:

Kari: Da skal du jo forstå deg på hinduisme, buddhisme og hele den smæla der. For å snakke om homofili i... Jeg synes det er kjempevanskelig. Rett og slett.

Intervjuer: Er det fordi du ikke vet nok om det?

Kari: Selvfølgelig er det det. Og selvfølgelig, det er veldig lett å trå feil. Eh, i forhold til, i, det er jo sånn her i verden nå at du har jo forskjellige, mange elever som har forskjellige typer kulturer de kommer fra. Jeg har jo hatt somaliske elever, og det var jo visse ting det ikke gikk an å snakke om i klassen på grunn av dem. Ehm... Fikk beskjed fra foreldrene om at det var visse ting som ikke skulle tas opp.

Diskusjonen som fulgte handlet om i hvilken grad foreldre har rett til å ekskludere egne barn fra undervisning om enkelte tema. Selv om Kari her i utgangspunktet snakket om sin selvopplevde manglende kompetanse, kom hun over på at noe av det problematiske med dette var at det er ”veldig lett å trå feil”. Jeg tolker dermed uttalelsen som at utfordringen handler om å ikke støte elever som har en annen kultur. Jan fulgte opp:

Jan: Jeg har snakk om det nå i min klasse. Jeg har jo fire muslimer i min klasse

Kari: Ja, hvordan går det?

Jan: Og der gikk det veldig greit, og [jeg] sa at i Irak så er det jo dødsstraff, eller Iran, er det dødsstraff hvis du er offentlig homofil og du blir tatt, så kan du risikere dødsstraff. Og ikke sant, så tok vi kontraster til andre land også. Så nei, vi fikk ingenting tilbakemelding i ettertid hos foreldrene eller noen ting

Dette kan tolkes som at Jan og Kari ønsker å gjennomføre en best mulig undervisning, men at de er redde for a) at de skal si noe faktisk ukorrekt, eller b) at de skal støte noen med det de sier. Selv om elever har aner fra kulturer eller land hvor homofili ikke er like normalisert som i Norge, er de redde for at deres ord skal ha uheldige konsekvenser.

Læreren ved den rurale skolen inntok en annen posisjon da hun snakket om hvordan de pleide å gjøre seksualundervisning: ”Vi har jo ganske mange fra andre kulturer her også. Det er jo, synes jeg, viktig at vi får frem hvordan har vi det i det norske samfunnet. For det kan jo være vanskelig for dem å skjønne kanskje hvis de har andre lover og regler, eller en kultur som er annerledes i forhold til vår”. Denne lærerens innfallsvinkel er altså basert på at i Norge forholder man seg til det norske. Senere i intervjuet snakket hun om at selv om opplæringen skal gi de elevene fra andre land og kulturer innblikk i, og forståelse for, realiteten i Norge, så er det viktig for henne å ikke støte noen. For eksempel ville hun gjerne lære mer om islamsk kultur og islamske verdier, nettopp for å kunne unngå å ”trække på eller gå over grensa” som hun sa, i undervisningen. For å forsøke å imøtekomme de muslimske elevene på best mulig måte pleide hun å gi beskjed på forhånd hvis hun skulle vise bilder av en naken kropp, for så å gi elevene mulighet til å se bort eller forlate rommet dersom de ønsket det. Dette gjorde hun, selv om hun var usikker på om det var regler i deres religion eller kultur som la ned noe forbud mot å se dette.

Det å ikke støte noen gjaldt ikke bare for elever med minoritetsbakgrunn. Jeg snakket med helsesøster på den urbane skolen om at kanskje hennes seksualundervisning kunne tenkes å ta utgangspunkt i heterofili, hvor hun, som tidligere diskutert, innrømte at det ble det nok. Deretter sa hun ”Men jeg håper jo at... Hm... At det hvertfall, de opplever at, eh... At det [undervisningsopplegget] hvertfall ikke er fordømmende eller ikke er, sant at, ja... At det prøver å ha en sånn åpning for at vi er forskjellige, og det er jo på mange måter”. Det helsesøster uttrykker er et ønske om at hennes undervisning ikke skal støte noen, uansett hva det gjelder, selv om det her er snakk om homofili. Også læreren ved den rurale skolen ga uttrykk for at det var viktig å ikke støte noen i undervisningen:

[...] Jeg vil ikke at noen skal føle seg ille berørt på grunn av det vi snakker om i timen på en måte. Det tenker jeg veldig mye på, og at ingen skal føle seg støtt, for det tenker jeg kan være så fort med sånne her ting. Om det er en som har hatt en kjønns sykdom eller det er noen som har ligget med noen, eller hatt sex veldig tidlig, eller noen som aldri har hatt sex eller aldri vært i nærheten, og kan føle seg dumme på grunn av det. Eller at de føler at de har, ”åh, jeg er litt tiltrukket av en gutt”, altså hva det enn skulle være så er jeg så redd, jeg er kjemperedd for å på en måte trække noen på tærne. Så det

er jo veldig mye på det menneskelige at du skal føle deg på en måte OK selv om du har gjort noe, uansett hva du har gjort på en måte.

Poenget var altså at ingen skulle føle seg støtt av undervisningen, og at det dermed kan være en utfordring å passe seg for å ikke si noe som kan tolkes feil, ettersom man aldri vet hva elever gjør eller tenker på. Ifølge læreren på den rurale skolen var dette et uttrykk for at hun baserte sin undervisning på humanistiske verdier.





## 6 Avslutning

Det kan se ut til at skolen er et sted hvor det ikke snakkes særlig mye om homofili. Lærerne er usikre på egen praksis, og resultatet er at skolen befester seg som heteronormativ arena, hvor det kommuniseres indirekte at sex er noe som foregår mellom en mann og en kvinne. Elevenes læres opp til å tolerere ”de homofile”, fordi ”de” har det vanskelig, og andre seksuelle orienteringer enn heteroseksuell fremstår dermed som lite attraktive.

I analysen har jeg problematisert undervisningens fokus på homofili som noe vanskelig. Det fokuseres på de homofiles rettighetskamp som følge av tidligere undertrykkelse, på stigmatisering og mobbing, på psykiske problemer og på forfølgelse i andre kulturer. Samtidig som jeg har problematisert denne praksisen, har jeg også hatt homofiles vanskeligheter som utgangspunkt for min oppgave. Hadde det ikke vært for en viss oppfatning av at dette var et utfordrende tema, hadde problemstillingen neppe blitt valgt. I tillegg skisserte jeg innledningsvis en begrunnelse for at dette er tema som må ha mer fokus, nettopp fordi det er vanskelig å bryte med etablerte normer og innarbeidede praksiser. I tillegg var noe av grunnlaget for min undersøkelse NRK-serien ”Ut av skapet”, hvor deltagerne selv beskrev sine vanskelige liv i skolen.

Begrepsbruken som her er valgt er kanskje noe begrensende. Innenfor min definisjon av begrepet ”homofil” finnes det flere varierende faktorer. Det ville være enda mer interessant å forske på dette temaet dersom man hadde skilt mellom flere variasjoner innen LHBQT(I)-begrepet. Samtidig vil jeg argumentere for at min valgte begrepsbruk er dekkende til formålet, da målet er å belyse hvordan temaer om seksuelle minoriteter behandles i undervisningen. Gjennom å gjøre dette kan man legge grunnlaget for videre forskning og påfølgende tiltak for å bedre undervisningen om, for og med seksuelle minoriteter.

## 6.1 Konklusjon

Min problemstilling var å finne ut hvilke forestillinger om kjønn og seksualitet som ligger til grunn for den undervisningen som gis om temaet i ungdomsskolen. Jeg har tilnærmet meg dette gjennom å stille følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan organiseres undervisning i kjønn og seksualitet?
- Hvordan forstår lærerne de styrende dokumentene på dette temaet?
- Hva oppleves som utfordrende for underviserne?

I den rurale skolen endres opplegget fra år til år, avhengig av lærere og tilgjengelige ressurser utenfor skolen. Hvert år vurderer både lærere og helsesøster hvordan opplegget skal foregå, avhengig av hva som er mest relevant og aktuelt å ta tak i der og da. Her brukes helsesøster i timene når de finner det nødvendig, og helsesøster gjennomfører da undervisning opptil flere ganger i året på vegne av lærerne. I den urbane skolen er oppleggene mer ferdig spikra: helsesøster har elevene i et par timer, og har et fast opplegg hun går gjennom. Utover det blir ikke helsesøster brukt av lærerne til undervisning, men hun tas inn dersom det er behov for at en enkeltelevs situasjon forklares. Lærerne gjennomfører et elevstyrt prosjekt i naturfag hvor det i stor grad er opp til elevene selv å skape innholdet. I tillegg er MSO inne i skolen i to dager og har et eget opplegg med elevene.

En annen betydelig forskjell mellom de to skolene er den regjerende diskursen rundt homofili. Homofili som annerledes, og homofili som normalt, er uttrykte diskurser ved begge skolene. Likevel var homofili som normalt i større grad regjerende på den urbane skolen sammenlignet med på den rurale skolen. Dette kan henge sammen med antagelsene om at det er ”verre” å være skeiv på bygda (Eggebø, Almlie og Bye 2015: 6). På den rurale skolen lå mye av det faglige fokuset på det emosjonelle planet, og den intervjuede læreren ønsket også at fokuset på psyke og følelser skulle bli enda større. På den urbane skolen derimot var det ganske mye fokus på den fysiske delen av seksualundervisningen. I den grad informantene uttrykte ønsker om endring handlet det om at de ville ha økt fokus på overgrep, grensesetting og negativ påvirkning fra pornografi.

Uklarhetene i læreplanen, sammen med både læreres og helsesøstres oppfatning av manglende kompetanse, utgjorde i stor grad utfordringene informantene i denne studien skisserte opp. De mente det var vanskelig å gjennomføre undervisningen ut fra de styrende dokumentene, da disse ikke er tydelige nok om temaet. De mente at formuleringene er for vage, og at dersom det forventes at skolen skal behandle temaer om kjønn og seksualitet må innholdet i læreplanverket endres. Noen av lærerne mente de manglet kompetanse for å undervise spesifikt om homofili på en god måte. I tillegg ga både lærere og helsepersonell uttrykk for at de syntes det var utfordrende å undervise på en måte som ikke støter noen. Da særlig med tanke på muslimske elever, men også andre forhold. Den rurale skolen var særlig opptatt av dette, da de hadde en stor andel unge muslimer i kommunen. På den urbane skolen var det også muslimske elever tilstede i mange av klassene, i tillegg til flere andre minoriteter. Frykten for å støte noen gjaldt også elever som tilhører seksuelle minoriteter, men dette ble ikke tatt opp før etter at andre grupper var nevnt. I fokusgruppeintervjuet var ikke seksuelle minoriteter nevnt som noen man var redd for å støte. Ellers pekte de på tidsbruk som en stor utfordring. Kjønn og seksualitet er store tema, men det er mange andre store tema som skal gjennomgås. De mente det ikke var nok tid i skolen til å prioritere å snakke om kjønn og seksualitet i større grad enn de gjør i dag.

## 6.2 Utfordrende aspekter og mulige løsninger

Lærernes utfordringer manifesterer seg som uttrykk for heteronormativitet i skolen, nettopp fordi det ikke prioriteres tid til å inkludere alle seksualitetsformer i undervisningsoppleggene. Det skal nevnes at mye av utgangspunktet for fokus i denne oppgaven var at også jeg oppfattet det som uklart hvilken plass disse temaene skal ha i skolen. Dermed kan jeg si meg enig i at de styrende dokumentene ikke er tydelige nok. I læreplanen heter det at undervisningen skal bygge på kristne og humanistiske verdier (Kunnskapsdepartementet 2015a). Hvilke verdier undervisningen bygger på er ikke noe mine informanter har reflektert særlig over når de spørres direkte. Likevel finner flere av de det utfordrende å tilpasse undervisningen i møte med elever som tilhører andre religioner. Dette tyder på at de blir bevisste verdigrunnlaget i det de opplever at dette utfordres. Jeg vil sette spørsmålsteget ved at skolens opplæring skal oppfordre til verdier om demokrati og likestilling, når opplæringen

samtidig skal skje i tråd med kristne og humanistiske verdier. Er det demokratisk og likestilt, når stadig flere elever har andre livssyn?

Samtidig er det ingenting i disse dokumentene som hindrer lærerne i å fokusere på temaer om kjønn og seksualitet i større grad. Det er ikke nødvendigvis tiden, som de selv peker på, som står i veien for å gjennomføre god undervisning om, med og for homofile. Det trengs kanskje ikke *mer* undervisning, men bredere undervisning. Undervisningen ekskluderer de homofile, og underviserne selv mener dette skyldes blant annet mangel på tid. Slik jeg ser det er dette snarere et spørsmål om prioritering. Lærerne var ikke bevisste på den normdannende praksisen de førte, og hvor begrensende denne er. Med den normdannende praksisen mener jeg heteronormativiteten som dominerer i skolen. Dersom lærerne ikke er bevisste på at dette er praksisen de følger, hvordan kan de da gjøre noe med den?

Lærerne kan bli flinkere til å inkludere kjønn og seksualitet på en nyansert måte i undervisningen. Seksualitet må ikke bare snakkes om som ekskludert tema i seksualundervisningen. Man kan for eksempel bli bevisste hvordan man ordlegger seg for å forsøke å framstå mindre heteronormativ. I tillegg er det et poeng å skille fagene fra hverandre. I naturfaget er det ikke naturlig å inkludere homofiles rettighetskamp eller diskriminering i andre land. Dette tilhører historie og samfunnsfag. Der det er snakk om homofili i naturfag må dette behandles på samme måte som heterofili: forelskelse og kjærlighet, sikker sex, og hvordan man gjør det. Dette vil være et konkret steg for å minske heteronormativiteten i skolen.

Noen vil kanskje påstå at jeg, i kritikken av heteronormativiteten, blir homonormativ. Kanskje er jeg det. Dette er åpenbart et vanskelig tema, hvis ikke hadde man nok allerede funnet løsningen. Jeg vil spesifisere at jeg ønsket å være forsiktig med å kritisere lærernes praksis. Jeg er ikke i tvil om at de har de beste intensjoner, og gjennom kritikk vil kanskje lærerne kunne bli enda mer redde for å trå feil. Det ville vært mer problematisk enn dagens praksis, til tross for at undervisningen ikke er fullkommen. Vi må ikke være redde for å snakke om dette. Noen vil kanskje også påstå at jeg, i kritikken av skolens praksis, blir masete. Er dette så viktig? Hvor stor skade kan egentlig dagens praksis gjøre?

Dagens praksis i norsk skole bidrar ikke nødvendigvis til så mye skade, til tross for unge voksne homofiles fortellinger om vanskelighet med seksualitet i skolen. Men når teoriene om at vi ser på seksualiteten som avgjørende for identiteten, og på kjærligheten som største mål for individet, blir bekreftet fra mine informanter, er dette viktig. Skolens praksis skyldes nok flere faktorer, hvor forholdet mellom heterofile og homofile neppe er uten betydning:

Den heteroseksuelle verden hadde hatt behov for de homoseksuelle, for å markere forskjell og grenser. Men homokampens seire forsterket inntrykket av at homoseksualitet er et avgrenset fenomen som gjelder en minoritet. Kampen har også bidratt til å avsondre de homoseksuelle fra "de normale" ved at de har skapt en egen subkultur. Dette kan nok gi selvbekreftelse, men resultatet kan lett bli at homoidentiteten blir total og det konstituerende trekk ved et menneskes identitet (Butler 1993: 223 referert i Pedersen 2005: 32).

Sett på denne måten kan homokampens historie ha bidratt til å befeste homofile i den posisjonen som er uttrykt fra lærerne. Som noe forskjellig, som gjelder noen få, en gruppe mennesker med egne ønsker og behov som ikke er likestilt med "de normale". Vi kan ikke risikere at enkelte seksuelle orienteringer ekskluderes, fordi dette er i neste instans å ikke anerkjenne dem. Skolene gjør dette når undervisere og lærebøker forutsetter at elevene orienterer seg heterofilt, eller ikke inkluderer de homofile i undervisningen fordi det føles påtvungent. Dersom målet skal være å endre på skolens heteronormative, homotolerante praksis, er man nødt til å sette fokus på undervisning om kjønn og seksualitet i skolen. Elever, foresatte, lærere, helsepersonell og lærerstudenter må få delta i en debatt om hvem som har ansvaret, hvordan undervisningen skal foregå og hva som er viktig. Man kan umulig reflektere over noe man ikke ser, og skolen må dermed gjøres klar over sin praksis for å være i posisjon til å endre på den.

Utfordringene lærerne møter når det gjelder temaene kjønn og seksualitet virker altså å være mange. De tilgjengelige ressursheftene ble presentert for lærerne, men det viste seg at disse ikke var aktivt i bruk, til tross for at lærerne hadde kjennskap til heftene.

Utdanningsdirektoratets ressurshefte for undervisning om kjønn og seksualitet (2011) kunne konkretisert undervisningen for lærerne, likevel ga de som kjente til dette uttrykk for at heftet ikke var spesifikt nok. Heftet er laget på grunnlag av elevundersøkelsen, og dermed kan man si at det er ment å tilfredsstille elevenes behov i undervisningen. Kanskje er det derfor det ikke har svart på lærernes behov. Kanskje har elevene behov for noe annet enn lærerne er klar over. Eller kanskje brukes ikke kompetanseheftene fordi de ikke er gode nok. Likevel er det verdt å reflektere over det faktum at mange lærere synes undervisning om kjønn og seksualitet er vanskelig. At tilgjengelige ressurser ikke er gode nok, gjør igjen at lærerne ikke oppsøker videre informasjon om hva de kan gjøre for å sikre god, dekkende, inkluderende, antidiskriminerende undervisning om kjønn og seksualitet.

I videre forskning kunne det vært interessant å observere på undervisninga i praksis. Ikke bare seksualundervisninga, men også andre deler av undervisningen hvor det snakkes om kjønn og seksualitet. Det er kanskje forskjell på hva lærerne mener og tenker, hva de sier de gjør, og det de faktisk gjør. Forskning med observasjon i klasserommet ville bidratt til et mer nyansert bilde av skolens praksis. Et annet interessant aspekt ville vært å inkludere elevenes perspektiver på undervisningen.

## 7 Referanseliste

- Bjerkestrand, Mimi (2012, 27. april): "Lærer og homofil". *Gaysir*. Hentet fra: <https://www.gaysir.no/artikkel.cshtml?cid=15212> [Lesedato 13.05.17]
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2012): *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Butler, Judith (1999): *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Taylor & Francis Group. Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=180211>
- Den norske kirke (2017, 30. januar): "Ny vigselsturgi vedtatt". Hentet fra: <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/aktuelt/ny-vigselsturgi-vedtatt/> [Lesedato 04.05.17]
- Danielsen, Hilde og Larsen, Eirinn (2015): "Likestillingslandet Norge 1990-2013". I Hilde Danielsen, Eirinn Larsen og Ingeborg W. Ovesen (Red.), *Norsk likestillingshistorie*. (s. 186-223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eggebø, Helga, Maria Almli og Marte Taylor Bye (2015): *Skeiv på bygda*. (KUN-rapport 2015:2). Hentet fra: [http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/2\\_2015\\_lhbt.pdf](http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/2_2015_lhbt.pdf)
- Foucault, Michel (1999): *Seksualitetens historie I: Viljen til viten*. Norge: Exil.
- Gibbs, Graham (2007): *Analyzing Qualitative data*. Los Angeles: Sage: The Sage Qualitative Research Kit.
- Grue, Jan (2015, 17. Juni): "Diskursanalyse". I *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/diskursanalyse> [Lesedato 24.04.17]
- Halkier, Bente (2002): *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Havdal, Kjersti (2017, 31. mars): Den flau sexpraten. *NRK P3*. Hentet fra: <http://p3.no/den-flaue-sexpraten/> [Lesedato 31.03.2017]
- Jegerstedt, Kari (2008): "Judith Butler". Ellen Mortensen, Cathrine Egeland, Randi Gressgård, Cathrine Holst, Kari Jegerstedt, Sissel Rosland, Kristin Sampson (Red), i *Kjønnsteori* (s. 74-86). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (2005): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kumashiro, Kevin K. (2002): *Troubling education: Queer activism and Antioppressive Pedagogy*. London og New York: RoutledgeFalmer

Kunnskapsdepartementet (2013a): *Læreplan i naturfag* (NAT1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03>

Kunnskapsdepartementet (2013b): *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Kunnskapsdepartementet (2013c): *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Kunnskapsdepartementet (2015a): *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet (2015b): *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE1-02). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

Lie, Anders Danielsen (2009, 6. november): Idétørke om sex-lære. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Idtorke-om-sex-lare-241351b.html>  
[Lesedato 02.03.17]

Pedersen, Willy (2005): *Nye seksualiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røthing, Åse (2013): "Selektiv inkludering og fravær av sex: Homoseksualitet i norske naturfagsbøker". I Arne Backer Grønningsæter, Hans Wiggo Kristiansen, Bjørn R. Lescher-Nuland (red.), *Holdninger, levekår og livsløp: forskning om lesbiske og homofile*. (s. 37-46). Oslo: Universitetsforlaget.

Røthing, Åse og Svendsen, Stine Helena Bang (2009): *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Norge: Cappelen akademisk forlag.

Sex og politikk (2015): "Lærerveiledning til uke 6". Hentet fra: [http://sexogpolitikk.no/seksualundervisning/uke\\_6\\_materiell\\_til\\_grunnskolen/content/text\\_1019c9cd-f999-4cf1-8a2b-70af4525c121/1450356477692/l\\_erveiledning\\_2016.pdf](http://sexogpolitikk.no/seksualundervisning/uke_6_materiell_til_grunnskolen/content/text_1019c9cd-f999-4cf1-8a2b-70af4525c121/1450356477692/l_erveiledning_2016.pdf)



Suvatne, Steinar Solås (2017, 18. mars): ”Vil ha sexundervisning inn i barnehagen”. *Dagbladet*.  
Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/nyheter/vil-ha-sexundervisning-inn-i-barnehagen/67410817> [Lesedato 02.05.17]

Søndergaard, Dorte Marie (2000): *Tegnet på kroppen: Køn: koder og konstruksjoner blant unge voksne i akademia*. København: Museum Tusulanums forlag.

Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utgave).  
Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

Tollin, Katharina og Törnqvist, Maria (2005): *Feministisk teori i rörliga bilder*. Malmö: Liber.

Utdanningsdirektoratet (2011): *Seksualitet og kjønn: Et ressurshefte for lærere i grunnskolen*.  
Hentet fra: [https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Udir-Ressurshefte Seksualitet-del1-2\\_REV2011.pdf](https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Udir-Ressurshefte_Seksualitet-del1-2_REV2011.pdf)

## 8 Vedlegg

### 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger



Anne Britt Flemmen

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging UiT Norges arktiske universitet Postboks 6050 Langnes

9037 TROMSØ

Vår dato: 02.01.2017

Vår ref: 51278 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51278</i>	<i>Seksualundervisning i ungdomsskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Britt Flemmen</i>
<i>Student</i>	<i>Idunn Marie Thode</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Idunn Marie Thode [idunn.thode@gmail.com](mailto:idunn.thode@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51278

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget, men sluttdato må oppdateres fra 2016 til 2017.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiT sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

## 2: Bekreftelse på endring

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 27.01.2017.

Vi har nå registrert at utvalget utvides til å inkludere medisinstudenter som har ansvar for seksualundervisning med ungdomsskoleelever.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen

Lene Christine M. Brandt  
Rådgiver | Adviser  
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services  
T: [\(+47\) 55 58 89 26](tel:+4755588926)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data  
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen  
T: [\(+47\) 55 58 21 17](tel:+4755582117)  
[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Undervisning om seksualitet i ungdomsskolen”***

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å belyse hvordan undervisning om seksualitet i ungdomsskolen planlegges, gjennomføres, behandles, begrunnes og forstås av lærere og helsepersonell. Det vil bli foretatt en sammenligning av en skole i by med en skole i mer rurale strøk. Det vil også være interessant å forstå hvordan lærere og helsepersonell oppfatter de styrende dokumenter som ligger til grunn for opplæringen, og hvilken prioritet de forstår at dette temaet har eller skal ha i skolen.

Dette prosjektet er en masteroppgave i sosiologi for lektorutdanninga ved UiT Norges Arktiske Universitet.

Utvalget av informanter i denne studien vil være lærere som underviser i fag hvor seksualitet er relevant, helsesøstre ved skolen og medisinstudenter som gjennomfører seksualundervisning med ungdomsskoleelever.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i denne studien innebærer for lærerne å delta på et fokusgruppeintervju bestående av 4-6 lærere. Intervjuet vil ta 1-2 timer. Spørsmålene vil omhandle undervisning om seksualitet, utfordringer og muligheter, hjelpemidler, prioriteringer og oppfatninger om temaets viktighet. Det vil også bli fremlagt noen dilemmaer som fokusgruppen kan diskutere. Disse omhandler motstridende formuleringer i læreplanverket.

For helsepersonell ved skolen innebærer deltakelse i studien et individuelt intervju på maks 1 time med samme spørsmål som til lærerne. Dette for å få en dypere forståelse av realiteten i skolehverdagen.

For medisinstudenter innebærer deltakelse i studien et intervju på rundt 30 minutter om hva som gjennomgås i seksualundervisningen de gjennomfører, hvordan det gjøres, og hvorfor det gjøres slik. Dette er for å få bredere begrep om hva elevene gjennomfører av opplæring i ungdomsskolen.

Data vil bli registrert ved hjelp av båndopptaker og notater.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student med veileder er de eneste som vil ha tilgang til personopplysninger om informanter. Personopplysninger vil bli lagret på en personlig datamaskin beskyttet med brukernavn og passord som oppbevares i et låst rom. Lydopptak vil bli transkribert når intervjuene er gjennomført, og deretter anonymiseres. Når transkriberingen er gjennomført vil lydopptak bli slettet. Koblingsnøkkel vil oppbevares adskilt fra de transkriberte intervjuene.

Deltakerne vil i publikasjonen bli presentert med kjønn og alder. Intervjuene transkriberes til bokmål for anonymisering. Det vil altså ikke være mulig for andre enn deltakere på fokusgruppeintervjuene å gjenkjenne hvem som har sagt hva.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Alt av personopplysninger og kodenøkler vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Idunn Thode på telefon 481 49 545 eller e-post [idunn.thode@gmail.com](mailto:idunn.thode@gmail.com). Veileder er Anne Britt Flemmen, som har telefon 77644339 og e-post [anne.britt.flemmen@uit.no](mailto:anne.britt.flemmen@uit.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 4: Intervjuguide lærere

### Før vi starter

- Gjennomgang av samtykkeskjema.
- Poenget med fokusgruppe er at dere kan diskutere og følge opp hverandre sine innspill. Da får jeg og vi et mer sammensatt bilde av realiteten på deres skole. Ikke vær redd for å komme med meninger eller stille spørsmål til meg eller hverandre – det er bare fint. Jeg kommer til å veilede samtalen, men det jeg håper på er en samtale mellom dere.
- Er det noen som har spørsmål før vi starter?
- Forklare lydopptaker: Lyden av intervjuet blir tatt opp for at jeg skal kunne være mer tilstede og følge opp det som blir sagt. Det er greit å snakke tydelig, men ellers er den ikke noe å bry seg om
- Kan alle presentere seg med navn, alder, utdanning og hvor lenge de har jobbet som lærer?

### 1. Hva og hvordan

- I hvilke fag underviser dere om seksualitet?
- Hvordan gjennomførte dere undervisning om seksualitet sist?
- Har dere andre eksempler på hvordan dere har gjort det?
- Hvilke tema gikk dere gjennom sist dere hadde om seksualitet?
- Hvilke tema er viktig å prioritere?
- Er det noen problemstillinger som ikke prioriteres?
- Føler dere at dere har nok kompetanse til å undervise i dette?

### 2. Hvorfor

- Hvorfor ble det gjort slik?
- Hvorfor ble/ble ikke helsesøster brukt?
- Hvorfor/ikke ble andre tatt inn?
- Hvorfor akkurat disse temaene?
- Hvorfor valgte dere bort det dere gjorde?
- Hvordan oppfatter dere læreplanen når det gjelder temaet seksualitet?
- I flere fag er det kompetansemål som gjelder seksualitet. Hva synes dere om disse målene?
- Er det for mye fokus på noe?

- Er det noe som mangler?
- Har skolen egne planer om dette temaet?
- Oppfatter dere dette som et viktig tema? Hvorfor?

### **3. Materiell**

- Bruker dere gjenstander? Skjønnlitteratur? Avis? Blader?
- Bruker dere Skam? Hvordan? Hvorfor? Gjør slike serier jobben lettere?
- Se på læreboka sammen. Diskutere
- Bruker dere andre kilder? Hvordan benytter dere disse? Bruker dere mer annet materiell om dette tema enn andre tema?
- Bruker dere ressurshefter? Hva synes dere om disse?
- Har dere nok tid til å behandle dette temaet?

### **4. Relasjoner**

- Hvordan reagerer elevene på undervisningen om homofili??
- Hvordan følger dere disse reaksjonene opp?
- Er elevene deltakende og aktive i undervisningen? Hvordan?
- Hva er elevene deres opptatt av?
- Er det noe de synes er pinlig?
- Er det en kultur for bruk av seksualiserte skjellsord eller slang blant elevene?
- Har dere eksempler på hvordan dere har møtt elever som har benyttet slik språk?
- Hvis de har vært lærer en stund: Har de endret på hvordan du underviser om homofili? Hvordan?
- Er det store forskjeller på kullene her?
- Har de tilgjengelige ressursene endret seg for lærerne?
- Hvordan oppfatter dere deres mulighet til å påvirke elevenes holdninger?
- Hvilken forskjell gjør deres arbeid?
- Når dere frem til elevene med det dere mener er viktig?

### **5. Dilemmaer**

- Hva gjør du hvis en elev kommer og betror seg til deg med sine problemer?
- Hvor stor del av seksualundervisningen synes du temaet homofili skal ha? Hvor mye tid bruker du?

- Er du bevisst på om du underviser annerledes når det er snakk om homofile relasjoner enn heterofile?
- Hvor enig må du være i noe for å kunne undervise godt i det? Hvordan løser du det om du er uenig? Hvordan påvirker det undervisningen din hvis du underviser i noe du er uenig i? Hvordan klarer du å være nøytral?
- Hvordan synes du det er å undervise om homofili? Hva er artig? Hva er utfordringene?
- Det står i læreplanen at ”kristne og humanistiske verdier” skal legges til grunn for opplæringen, og videreformidles til elevene. Kristne og humanistiske verdier kan jo være motstridende. Hvordan vurderer dere hva som skal følges akkurat på dette temaet?
- Debatt: MLM Er dette en legitim debatt? Er dette en stor debatt?
  - Hvis du fikk frie tøyler i form av tid og penger: Hvordan ville du laget ditt ideelle opplegg med undervisning om homofili?

## **6. Hvis det kommer opp:**

- utfordringer knyttet til etnisitet/religion
  - ”Våre norske verdier”
- Er det andre utfordringer?

## **Avslutningsvis**

- Var noen av spørsmålene dumme?
- Hvordan synes dere det gikk?
- Er det noe mer dere vil legge til eller spørre om?

## 5: Intervjuguide helsesøstre

### Intervjuguide helsesøster

#### Før vi starter

- Gjennomgang av samtykkeskjema.
- Forklare lydopptaker: Lyden av intervjuet blir tatt opp for at jeg skal kunne være mer tilstede og følge opp det som blir sagt. Det er greit å snakke tydelig, men ellers er den ikke noe å bry seg om
- Spørsmål før vi starter?

#### Intervjuet

##### Helsesøsters jobb

- Hvor lenge har du jobbet som helsesøster?
- Har du jobbet på noen andre skoler?
- Hvilken relasjon har du til lærerne ved denne skolen? Er du del av kollegiet?
- Er det store forskjeller mellom skolene du har jobbet på?
- Hva er din jobb?
- Handler mye av jobben din om seksualitet? Får du mange spørsmål knyttet til seksualitet? Hva er utfordringene?
- Hvilke styrende dokumenter er du pålagt å følge i din stilling?
- Hvorfor er skolen og helsesøster adskilt? Hvilke forskjeller ville det gjort om du var ansatt av skolen heller?
- Plukker du som helsesøster opp på andre ting enn skolen gjør?
- 

##### Skolens undervisning om seksualitet

- Hvordan gjennomføres vanligvis undervisning om seksualitet på denne skolen? Hvordan adresseres temaet seksuelle minoriteter?
- Hvordan bruker lærerne din kompetanse?
- Hva kan du hjelpe lærerne med?
- Bruker du å ta undervisningstimer om seksualitet i klassene?
- Hvordan pleier du å gjennomføre dette?
- Hvordan har du kommet frem til dette opplegget? Er det dine erfaringer? Samtaler med lærerne? Læreplanen?
- Har opplegget ditt endret seg over tid?
- Når lærerne drar inn deg for å gjennomføre undervisning, hvorfor gjør de det?
- Om du samarbeider med lærerne: gjøres det forskjellig fra lærer til lærer? Fins det en slags skoleplan for denne undervisningen?
- Hva er skolens største utfordringer når det gjelder undervisning om seksuelle minoriteter?
- Og dine?

- Hva tar du opp når du underviser om homofili? Hvordan tar du det opp? Hvorfor tar du opp akkurat dette?
  - o Underviser du om homofili i egne bolker? Eller tas det med hele veien? Er dette noe dere har diskutert?
- Hvordan reagerer elevene på undervisning om homofili?
- Hvordan følger du disse reaksjonene opp?
- Er elevene aktive og deltakende i undervisningen? Hvordan?
- Hva er elevene opptatt av?
- Er det noe de synes er pinlig?
- Er det store forskjeller på kullene her?
- Hvilken forskjell gjør ditt arbeid?

### **Relasjon til elevene**

- Hvor ofte skjer det at elever kommer til deg med spørsmål eller kvaler rundt sin seksualitet?
- Hva lurer de på da?
- Hva kan du hjelpe elevene med, som lærerne ikke kan?
- Er det noe elevene mangler av kunnskap?
- Når du frem til elevene med det du mener er viktig?
- 

### **Temaets viktighet og prioritet**

- Er dette et tema som får nok oppmerksomhet i skolen?
- Er det noe som får for mye oppmerksomhet?
- Oppfatter du dette som et viktig tema? Hvorfor?
- Har de tilgjengelige ressursene endret seg for lærerne?
- Har du nok tid i skolen? Bruker skolen nok ressurser på helse?

### **Tenkte/faktiske scenarier**

- Hva gjør du når en elev kommer til deg og forteller at han/hun er homofil?
- Foregår det diskriminering av homofile på skolen? Opplever elevene at dette skjer? Er dette et tema som adresseres? (i kontekst: noe hun er inne og gjør noe med)
- Har det vært mobbesaker rundt elever som er homofile? Hvordan har disse sakene blitt håndtert?
- Hvis du fikk frie tøyler i form av tid og penger: Hvordan ville du laget ditt ideelle opplegg med undervisning om homofili?
- Er det noe du vil tilføye? Noe vi ikke har snakket om som du synes er viktig?

### **Avslutningsvis**

- Hvordan synes du dette var?
- Var noen av spørsmålene dumme?

## 6: Intervjuguide MSO

- Hvilke tema tas opp i seksualundervisningen dere gjennomfører?
- Hvordan gjennomføres dette?
  - o Er det forskjellig opplegg til ulike tema?
- Hvordan fordeles fokus mellom de ulike tema? Hvor mye tid brukes på hvert tema?
- Hvorfor gjøres det sånn?
  - o Hvorfor er ikke lærerne tilstede?
  - o Hvorfor skal medisinerstudenter gjøre denne jobben, og ikke lærerne?
- Hvordan behandles temaet seksuelle minoriteter?
  - o Hvorfor tas akkurat dette opp?
  - o Hvorfor gjøres det sånn?
  - o Hva er målet med undervisningen om seksuelle minoriteter?
  - o Hva er de største utfordringene ved å undervise om seksuelle minoriteter?
- Hvilke tilbakemeldinger får dere fra elevene?
  - o Hva lurer de på?
  - o Er det noe de synes er pinlig
  - o Er det noe de mangler av kunnskap?
- Og lærerne?
- Er dette viktig?
  - o Hvorfor?
- Hvilken forskjell gjør deres arbeid?
- MSO har jo eksistert siden 1973. Hvordan har undervisningen om homofili endret seg siden da?
- Hva kan dere bidra med, som lærerne ikke kan?

