



UiT Noregs arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærarutdanning

I midten av kjønnsdebatten

Ei kvalitativ undersøkning av samfunnsfaglærarar si oppleving av kjønnsinkongruens

Mathea Gandrudbakken

Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk, LER-3904, vår 2024

Samandrag

Formålet med denne masteroppgåva har vært å undersøke korleis samfunnsfaglærarar opplever møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. På bakgrunn av spenninga den pågåande kjønnsdebatten skapar i samfunnet, og sosiale medias spreingskraft av informasjon, har ulike haldningar, perspektiv og verdiar omkring kjønn kome tydeleg fram i søkjelyset. Ungdommars auka bruk av sosiale media har gjort informasjon kring kjønnsdebatten veldig tilgjengeleg, som igjen kan føre til den dragast inn i klasserommet. Som følge av at kjønnsinkongruens har blitt ein ungdomsdiagnose og samfunnsfagets posisjon i elevars kunnskap om identitet og mangfald, har samfunnsfaglæraren fått ein viktig rolle i møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Eg har derfor valt å undersøke korleis eit utval samfunnsfaglærarar opplever møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet, kva slags faktorar som påverkar læraranes møte med temaet, og korleis dei tenkjer sosiale media spelar ein rolle i dette møtet. Eg har nytta meg av seks individuelle kvalitative intervju med samfunnsfaglærarar frå fire ulike skular. Datamaterialet blei tematisk analysert med utgangspunkt i Braun & Clarke sine seks steg for refleksiv tematisk analyse. Vidare blei det lagt til grunn eit teoretisk grunnlag som belyste forskingsprosjektets tematikk, som vidare hadde ein sentral rolle i diskusjonskapittelet av oppgåva. Funna frå forskinga viser at både ytre og indre faktorar påverkar lærarens oppleving av møtet med kjønnsinkongruens. Eksterne faktorar som kjennskap til foreldrane og tilgangen på ressursar spelar ein vesentleg rolle. Intern forståing av ulike omgrep og følelse av manglande kompetanse var også sentrale for lærarens oppleving. Vidare belyste forskinga at sosiale medias rolle i møtet med kjønnsinkongruens er kompleks, med både positive og negative aspekt. Medan nokon ser positivt på sosiale medias rolle i å auke aksepten for kjønnsinkongruens, bekymrar andre seg for spreinga av desinformasjon og forsterking av eksisterande fordommar blant elevane innanfor temaet. Alt i alt visar oppgåva at lærarane finn seg midt i kjønnsdebattens spenning, der både indre og ytre faktorar, samt sosiale medias rolle, påverkar deira møte med elevar og temaet kjønnsinkongruens. Denne komplekse dynamikken understrekar behovet for å anerkjenne og adressere læraranes utfordringar og behov når det gjelder å handtere sensitive tema som kjønnsinkongruens.

Forord

Det er med sann glede og stoltheit eg presentera denne masteroppgåva som det siste eg gjer på mitt femårige studieprogram. Eit bittersøtt adjø med lærarutdanninga ved Universitetet i Tromsø, og alle dei fine folka eg har vært heldig å få studert saman med i eit halvt tiår.

Først og fremst vil eg takke min rettleiar Lena Ingilæ Landsem for hennar faglege innsikt, kloke ord og støttande samtalar. Eg er veldig takknemleg for all hjelpa eg har fått frå deg, tusen takk!

Eg vil også takke min birettleiar Bjørn-Henrik Johannessen for nyttig hjelp.

Takk til min kjære samboar for tolmod, støtte og oppmuntring gjennom heile prosessen.

Takk til familie og nære venner for gode ord i tider der motivasjonen ikkje var på topp.

Til slutt vil eg takke mine fantastiske medstudentar for alle dei kjekke opplevingane vi har hatt saman desse åra. Studietida hadde ikkje vært det same utan dokker.

Tromsø, Mai 2024

Mathea Gandrudbakken

Innholdsliste

1	Innleiing	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Omgrepsavklaring	3
1.3	Tidlegare forskning	4
1.4	Oppgåvas oppbygging.....	6
2	Metode.....	6
2.1	Forskningsstrategi	6
2.2	Utval og rekruttering	7
2.3	Gjennomføring av intervju	9
2.4	Metode for analysen	9
2.5	Studiens forskingskvalitet	10
2.5.1	Validitet.....	10
2.5.2	Reliabilitet	11
2.6	Forskingsetikk	12
2.7	Styrker og svakheiter.....	13
3	Teori	15
3.1	Kjønnsidentitet	15
3.2	Kjønn og identitetsdanning i skulen.....	18
3.3	Kontroversielle tema	21
3.4	Sosiale media og ungdom	25
3.4.1	Sosiale media og falsk informasjon	26
3.5	Samfunnsfaget.....	27
4	Diskusjon.....	30
4.1	Diskusjon av ytre faktorar	30
4.2	Diskusjon av indre faktorar	39
4.3	Sosiale media og påverknad i klasserommet.....	46

5	Avsluttande refleksjonar	53
	Referanseliste	57
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema	63
	Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysningar	64
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	65

1 Innleiing

Korleis man forstår kjønn har lenge vært gjenstand for debatt, og er framleis pågåande i dagens samfunn. Diskusjonen har utvikla seg til å omfatte ei rekkje spørsmål knyta til rettigheter, kultur, politikk og identitet. I dagens kjønnsdebatt kan ein seie det er ei spenning mellom to motpolar. På den eine sida finn vi dei med ein binær kjønnsforståing som handlar om å sjå på kjønn som todelt, at man enten er mann eller kvinne (Jessen, 2022a). Denne binære tankegangen har gitt inspirasjon for tokjønnsmodellen, ein modell som beskriv all tenking rundt kjønn som todelt, at menneske er enten mann eller kvinne (Jessen, 2024b). Denne sida av debatten understreka dei biologiske faktorane ved kjønn og vektlegg ofte stabiliteten til eit samfunn med to kjønn. På den andre sida finn vi dei som har ein ikkje-binær kjønnsforståing, som bryt med tokjønnsmodellen og forstår kjønn som meir flytande. Denne sida utfordra den binære forståinga og argumentera for at kjønn ikkje kan reduserast ned til berre to kategoriar. Ikkje-binær forståing hevder også at kjønn i stor grad er ein sosial konstruksjon og ikkje berre biologisk.

Slik eg ser det, er det fleire årsaker til spenninga mellom dei ulike partane av kjønnsdebatten. For det første handlar det i stor grad om synet på kjønn. Om det er biologiske faktorar som ligg til grunn for kjønnsidentitet, eller om det er sosiale og kulturelle påverknader som ligg til grunn for kjønnsidentiteten, skapar ueinigheiter og konflikt mellom to partar i samfunnet. For det andre tenkjar eg tradisjonelle og progressive verdiar spelar ei stor rolle for spenninga mellom partane. Tradisjonelle verdiar som eksempelvis kjønnsroller, blir sett høgt og blir sett på som eit bidrag til å halde stabiliteten i samfunnet ved like. Den andre parten set derimot progressive synspunkt høgt og ønsker å endre eksisterande strukturar og normer for å fremje mangfald og inkludering. For det tredje tenkjer eg ueinigheita mellom partane også dreier seg om politiske og sosiale konsekvensar som følgjer av ulikt syn på kjønn. Dei som har eit binært syn på kjønn kan kanskje være redd for at tradisjonelle verdiar blir undergrava og oversett som følgjer anerkjenninga av ikkje-binære kjønnsidentitetar. I motsetning kan dei med eit ikkje-binært syn på kjønn argumentere for at manglande anerkjenning førar til marginalisering og diskriminering.

Kjønnsdebatten er høgst aktuell i dag og ein kan også sjå at den blir dradd inn i klasserommet. For eksempel var det nyst ei sak i Dagsnytt 18 på NRK om undervisningsopplegga «rosa kompetanse» utarbeida av foreininga FRI, som blir nytta av fleire skular i Norge. KRFU-leiar Hadle Bjuland uttalte seg i Dagsnytt 18 at han ville ha undervisningsprogramma til FRI ut av

klasseromma, då desse kunne ha ei skadeleg innverking på elevane (Lillestøl, 2024). Vidare kom det fram at undervisningsopplegget til FRI ikkje er kvalitetssikra av utdanningsdirektoratet eller Bufdir. Pål Surén, som er barnelege og forskar ved Avdeling for barns helse og utvikling ved Folkehelseinstituttet, beskreib undervisningsprogrammet som eit «giftig budskap» (Lillestøl, 2024). Leiaren for FRI, Viljar Eidsvik, avvisar kritikken og fortel at fleire lærarar er nøgde med undervisningsopplegga og at dei følar seg i betrestand til å ivareta skeive elevar.

Debatten frå Dagsnytt 18 viser korleis kjønnsdebatten blir dradd inn i klasserommet, og kan ha ein påverking på læraranes møte med tematikkar innanfor kjønnsdebattens ytterpunkt, kan det verke som om læraren står i midten i desse. Politikara og ekspertar kan debattere om dei ulike sidene i debatten, og eksempelvis kome med meiningar for kva lærarane skal gjere. Likevel er det lærarane som til sjuande og sist står i møtet med dei unge menneska i skulen og deira kjønnsidentitet. Ulike tema innanfor kjønnsdebattens skapar sterke reaksjonar mellom partane i kjønnsdebatten. Som lærar skal man legge fram begge sidene objektivt og ikkje ta ein side. Det kan tenkjast å være utfordrande for lærarar å stå i midten av ein debatt med så sterke spenningar som det er i kjønnsdebatten, og det er nettopp derfor eg ville undersøke saken nærmare.

1.1 Problemstilling

Ettersom eg snart skal inn i læraryrket sjølv, vart eg nysgjerrig på korleis lærarar held seg til ungdommar med kjønnsinkongruens, og korleis temaet blir behandla i undervisninga. I startfasen av forskingsprosessen blei dette med transkjønns eit tema rundt lunsjbordet på masterkontoret. Det viste seg fleire av mine medstudentar heller ikkje visste korleis dei ville oppført seg i møtet med temaet i klasserommet. Det var under denne samtalen eg avgjorde at kjønnsinkongruens skulle være hovudtemaet for forskinga mi.

Problemstillinga for denne masteroppgåva lyder derfor slik; *Korleis opplever eit utval samfunnsfaglærarar møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet?*

Eg har vidare valt å avgrense studien ved å bruke to forskingsspørsmål.

- 1) Kva slags faktorar påverkar lærarane i møte med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet?
- 2) Korleis tenkjar lærarane sosiale media spelar ein rolle i dette møtet?

Den overordna problemstillinga har det konkrete formålet med å avdekke korleis lærarar opplever møtet med temaet kjønnsinkongruens, både som tema i undervisninga, men også i møte med transkjønna elevar. Ettersom dette er ein vid problemstilling, skal det første forskingsspørsmålet undersøke dei spesifikke faktorane lærarane nemner som påverkar dette møtet. Det andre forskingsspørsmålet skal utforske korleis lærarane tenkjer sosiale media kan ha ein påverknad på møtet med kjønnsinkongruens.

Sosiale media har blitt ein integrert del av ungdomskulturen som påverka deira oppfatningar, normer og verdiar. Dei ulike plattformene gir moglegheita til å uttrykkje seg sjølv, bli påverka av andre, samanlikne seg sjølv med andre, finne fellesskap og påverke korleis dei oppfattar seg sjølv og andre. I tillegg blir sosiale media nytte til nyheitsformidling, marknadsføring, politiske ytringar og offentleg informasjon (Enli & Aalen, 2023), som gjer at dagens ungdommar har tilgang til ein enorm informasjonsstraum døgnet rundt. På grunn av sosiale medias moglegheit til å nå ut til mange menneske, blir desse plattformene ofte brukt til å fremje ulike sider innanfor dagsaktuelle saker som eksempelvis debatten rundt forståinga av kjønn. Ulike aktørar som enkeltpersonar, organisasjonar, aktivistar, politiske parti og vidare, brukar sosiale media plattformer som sin arena til å dele meiningar, perspektiv og informasjon for å fremje sitt syn på kjønn. Ved å utforske forskingsspørsmål to nærmare, kan forskinga gi eit større innblikk i korleis lærarane tenkjer elevanes bruk av sosiale media har blitt ein påverknad på eigen undervisning og eigen handtering av temaet kjønnsinkongruens i klasserommet.

1.2 Omgrepsavklaring

Eg vil nytte ein del omgrep i oppgåva som treng ei forklaring for å skape klarheit i teksten. Omgrepet kjønnsidentitet er sentralt i denne masteroppgåva ettersom masteroppgåva omhandlar kjønnsinkongruens. Det som blir lagt i dette omgrepet, støtter eg til Jessen (2023) sin definisjon som er vel kjent i fagmiljøet. Han definerer kjønnsidentitet som opplevinga ein person har av å tilhøyra eit bestemt kjønn. Det omhandlar ein del av menneskets identitet, og peikar på erkjenninga og opplevinga av å eksempelvis være kvinne, mann, både kvinne og mann, ingen av desse eller noko anna (Jessen, 2023). Om kjønnsidentiteten din samsvara med det tildelte kjønn du fekk ved fødselen, kan du kallast ein cisperson. Dersom du derimot føler ein uoverstemmelse mellom ditt opplevde kjønn og det kjønn du fekk tildelt ved fødselen, opplever du kjønnsinkongruens (Aaserud, 2021, s. 26). Mange av dei med kjønnsinkongruens kallar seg transpersonar eller transkjønna personar (Jessen, 2024a). Ein

kan ofte skilje mellom binære transpersonar og ikkje-binære transpersonar. Binære transpersonar identifisera seg innanfor tokjønnsmodellen, som enten mann eller kvinne. Ikkje-binære transpersonar, også berre kalla ikkje-binære, identifisera seg utanfor tokjønnsmodellen (Jessen, 2024c). Desse identifisera seg som både mann og kvinne, som eit anna kjønn enn mann og kvinne, eller opplever at kjønnsidentiteten er flytande og endrar seg gjennom livet (Jessen, 2022a). Denne masteroppgåva handlar om kjønnsinkongruens, og bruker derfor omgrepa kjønnsinkongruens, transpersonar og transkjønna personar om kvarandre.

1.3 Tidlegare forskning

Samfunnsfaget har ein sentral rolle i å halde følge med samfunnsendingane, og i nyare tid er ein av desse samfunnsendingane den aukande merksemda rundt kjønn- og kjønns mangfaldet. Det kan dermed tenkjast at mykje av ansvaret ligg på samfunnsfaglæraren, og deira formidling av tema. Sjølv om kjønns mangfald er eit relativt nytt omgrep (Svendsen, 2022), er det fleire studie som tar for seg tematikken. Blant anna har (Midtun & Skjeseth, 2023) gjennomført ein kvalitativ studie der åtte lærarar fordelt på ulike skular deltok. Hensikta med masteroppgåva deira var å undersøke korleis eit utval samfunnsfaglærarar underviser om kjønn og kjønns mangfald, og på kva slags måtar desse lærarane tilretteleggjar for å skape eit kjønns mangfaldig klasserom der alle trivast. Studiens funn viser stor variasjon i korleis lærarane gjennomførte undervisninga om kjønn og kjønns mangfald, og at dette kunne sjåast i tråd med den store variasjonen i korleis dei individuelle lærarane forstod tematikken (Midtun & Skjeseth, 2023, s. 76). Dette finner også (Westerheim, 2022) i si kvalitative studie som hadde til hensikt å undersøke korleis samfunnsfaglærarar opplever undervisning om kjønns mangfald. Ut i frå bruken av seks informantar fordelt på to fokusgruppeintervju, viser hennar overordna funn i studien at læraranes forståing og kunnskap om kjønns mangfald, påverka korleis dei undervisar om temaet (Westerheim, 2022, s. 64). Som ein kan sjå i funna til Westerheim (2022) og Midtun og Skjeseth (2023) er det stor variasjon i korleis lærarar underviser om kjønns mangfald i samfunnsfag, og begge peikar på forståinga lærarane har om temaet er ein årsak til variasjonen.

I sin bacheloroppgåve har Øwre (2019) utforska korleis kjønnsinkongruens blir framstilt i grunnskulens naturfagslærebooker. Etter gjennomført dokumentanalyse på tre lærebooker og to lærarrettleiingar, konkluderte ho at lærebooker i naturfag ikkje adressera tema som kjønnsinkongruens eller kjønnsidentitet. Lærebooker nemner omgrepet kjønnsidentitet men ofte i samanheng med kjønnsroller, ikkje kjønnsinkongruens. Vidare fant ho at lærebookene

støtta seg til tokjønmodellen, som ho meinte kunne være problematisk for kjønnsinkongruente elevar. Øwre meinte skulen hang etter i å tilpasse seg nyare forskning, og at det var eit behov for oppdaterte læringsmateriell og lærarkompetanse for å inkludere kjønsmangfaldet betre i skulen (Øwre, 2019).

Riksfjord-Lie (2021) undersøkte i sin masteroppgåve, barn og unges sosiale påverknad av sosiale media. Ho gjennomførte ein kvalitativ studie der ho nytta fem intervju med barn i 12-14 års alderen, hensikta var å utforske korleis sosiale media påverka barn og unges sosiale relasjonar på skulen. Dette på bakgrunn av at sosiale media har blitt ein stor del av dagens barn og unge, der det digitale livet drar med seg nye formar for inkludering og ekskludering som igjen har stor påverknad for korleis barn og unge har det på skulen. Funna frå studien viser at sosiale media har utvikla ein redsel for å gå glipp av noko, og ein trong til å få med seg alt. Dette resultera i at dei sosiale utfordringane får større fokus i skulen, som ofte gjer at fokuset blir retta vekk i frå det faglege. I tillegg viser studien at lærarens evne til å byggje klassen til eit homogent fellesskap kan ha ein sterk påverknad på om det blir eit inkluderande klassefellesskap, som gjer at læraren er ein faktor for å regulere elevanes sosiale påverknad av sosiale media (Riksfjord-Lie, 2021, s. 58).

I ein bacheloroppgåve frå 2019, har Myren undersøkt korleis Facebooks algoritmar påverkar produksjonen og utføringa av ein kjønnsidentitet. Ved bruk av ein kvalitativ innhaldsanalyse av Facebook News Feeden samt djupneintervju med to informantar, har ho sett på kva slags innhald som presenterast for informantane og korleis dette har ein effekt på deira produksjon og utøving av kjønnsidentitet (Myren, 2019, s. 2). Frå denne undersøkinga konkludera Myren med at Facebook algoritmane passet til interessene informantane sjølv fortale i intervju. Vidare kom det fram at algoritmane hadde ein nokså riktig oppfatning for kva slags kjønnsidentitet informantane framførte, og at algoritmane dermed kunne påverke kjønnsidentiteten ved at den viste til same type framføring (Myren, 2019, s. 10).

Ettersom eg fant lite tidlegare forskning som dekkjer nøyaktig den problematikken eg har tatt for meg, har eg valt å inkludere to bacheloroppgåver. Basert på bacheloroppgåvene og den tidlegare forskinga presentert ovanfor, kan det sjå ut som om mi forskning kan bidra på ulike områder innanfor forskingsfeltet. Gjennom å utforske korleis samfunnsfaglærarar opplever møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet, tar eg tak i ein relativt ny og underundersøkt tematikk innanfor feltet. Mi forskning kan bidra til å fylle et gap for å betre forstå læraranes erfaringar. Ved å identifisere faktorane lærarane trekkjer fram, kan mi

forskning avdekke både individuelle og systematiske utfordringar som påverkar møtet med temaet kjønnsinkongruens. Samtidig tar mi forskning for seg rollen til sosiale media i denne konteksten. Sosiale media har blitt ein integrert del av barn og unges liv, og påverkingskrafta den har fått er enorm. Ved å inkludere spørsmål om korleis lærarane ser på sosiale medias rolle i møtet med kjønnsinkongruens, bidrar mi forskning til å identifisere læraranes synspunkt på korleis sosiale media påverka deira tilnærming til temaet.

1.4 Oppgåvas oppbygging

Denne masteroppgåva er strukturert for å gi eit fullstendig bilete av korleis eg har gått fram for å utarbeide og svare på problemstillinga. Innleiingsvis har eg gjort reie for bakgrunnen og formålet med studien, avklart ulike omgrep, samt gjort greie for tidlegare forskning og korleis min studie kan bidra på dette feltet. I oppgåvas andre kapittel blir den metodologiske tilnærminga og vala presentert, i tillegg til ein utgreiing for forskingsstrategi, datainnsamlingsmetodar og analysestrategiar. Vidare blir det teoretiske grunnlaget gjennomgådd for å etablere eit solid fundament for den vidare analysen som følgjer. Deretter vil kapittel fire blir empirien diskutert i lys av eigne tolkingar samt dei teoretiske rammene. Avslutningsvis i kapittel fem gjer oppgåva greie for avsluttande refleksjonar frå diskusjonen, som svara på problemstillinga. I tillegg er det i dette kapittelet gjort greie for avgrensingar for forskingsprosjektet, samt forslag for framtidig forskning på dette området.

2 Metode

I dette kapittelet presenterast utgreiingar og grunngjevingar knyta til studiens val av metode. Datamaterialet er henta frå seks individuelle kvalitative intervju med samfunnsfaglærarar på ungdomstrinnet.

2.1 Forskingsstrategi

Studiens formål var å få innsikt i samfunnsfaglærarar sine opplevingar. Å få innblikk i tankane, meiningane og følelsane deira sto dermed sentralt i forskinga. Samtale opnar opp for å bli kjent med andre menneske, samt gir deg moglegheita til å få innblikk i andre sine erfaringar, følelsar og deira oppleving av verda (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 2). I tillegg er det gjennom samtale ein på best mogleg måte tar del i ein annan person sine tankar på (Bjørndal, 2011, s. 95) . Etersom intervju er ein form for samtale, hamna valet på å bruke individuelle kvalitative intervjuar i dette forskingsprosjektet.

Det finst ulike variasjonar for intervju, der graden av struktur bestemmer korleis intervjuet skal sjåast ut. I den eine enden finn vi intervju med lav grad av struktur, der deltakande samtalepartar har stor friheit til å vinkle samtalen. I den andre enden finn vi intervju med høg grad av struktur, der oppsette spørsmål skal gjennomgåast og svarast på (Bjørndal, 2011, s. 97). I mellom desse ytterpunkta ligg semistrukturerte intervju, og for å kunne svare på denne oppgåvas problemstilling vart det slike intervju som blei tatt i bruk.

Det som kjenneteiknar semistrukturerte intervju, er at man i forkant av intervju har opparbeida ein intervjuguide med allereie formulerte spørsmål. Sjølv om spørsmåla er formulert på forhand, kan rekkjefølga, kva slags spørsmål som blir stilt og korleis spørsmåla blir stilt variere frå dei ulike intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Sentrale element for semistrukturerte intervju er oppfølgingsspørsmål og det å be om utdjupingar sentrale, ettersom ein ikkje veit korleis intervjuet skridar fram (Svenkerud, 2021, s. 96).

Intervjuguiden blei utarbeida på bakgrunn av studiens formål og noko av det teoretiske grunnlaget. Sett i etterkant, kunne det vært ein fordel å sett seg betre inn i det teoretiske rammeverket før utarbeidinga av intervjuguiden. Den semistrukturert intervjuguiden sikra meg som intervjuar faste haldepunkt for å vedlikehalde kontrollen, samt nok fleksibilitet til å ønske utdjupingar og følgje opp det som blei sagt. Dette var ein nødvendighet ettersom læraranes forklaringar og beskrivingar av eigne opplevingar, måtte spesifiserast for å verkeleg få det innblikket eg såg trengjande for å kunne svare på problemstillinga.

2.2 Utval og rekruttering

Etter utarbeiding av studiens problemstilling og val av metode, blei fokuset retta mot kven eg ville skulle delta i forskinga samt korleis skal ein innhente desse. For å delta i denne studien måtte ein være samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet. Ein kan altså seie det låg forhandsbestemte kriterium for utvalet, som gjer det til eit ikkje-sannsynsutval (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Då dette låg til grunn kunne prosessen med rekrutteringa starte, og ein måtte no finne samfunnsfagslærarar på ungdomstrinnet som ville delta i forskinga. Ein kjent problematikk blant lærarstudentane i Tromsø, er at det kan være svært utfordrande å rekruttere deltakarar til forskinga di. Dersom ein ikkje har god kjennskap til lærarar, klassar eller administrative menneske i skulen og kan dermed ikkje nytte seg av eit bekvemmelighetsutval, har denne prosessen vist seg å være slitsam. Ettersom eg ikkje har

denne kjennskapen, vart det tidleg bestemt at rekrutteringsprosessen til denne studien måtte skje andre plassar enn i studiestaden.

I første omgang var målet å rekruttere fire lærarar frå to ulike skular. Strategien for rekrutteringa, var å rekruttere ved hjelp av ein portvakt. Dette handla om å ta kontakt med ein person som allereie er del av det sosiale miljøet du som forskar ønsker tilgang til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Eg sendte eit informasjonsskriv på e-post om kva masteroppgåva omhandla, og kva slag deltakararar eg såg etter. Rektorane gjorde rekrutteringa smidigare ved å sette meg i vidare kontakt med to lærarar som følgde kriteria for oppgåva. Vidare blei det oppretta direkte kontakt med lærarane der dei fekk informasjon om studien og førespurnad om å delta. Alle fire takka ja til å delta. Det viste seg etterkvart i arbeidet med masteroppgåva, at eg på grunn av eit lite utval, burde innhente eit par informantar ekstra til studien. Ettersom denne avgjersla blei gjort eit stykke inn i masterperioden, måtte eg rekruttere to informantar ganske kjapt. Det blei oppretta direkte kontakt med to lærarar eg hadde god kjennskap til, så dette utvalet var av høg bekvemmelighet.

Informantane har fått namna «Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3» og vidare. Dette ikkje berre for å behalde anonymiteten deira, men også for å ikkje gjere det meir innvikla for meg sjølv med å gi dei pseudonym. Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 er alle lærarar i 40 eller 50 åra som har vært i yrket alt frå 15 – 30 år. I tillegg jobbar dei alle fire i distriktsskular og har gjort dette mesteparten av yrkeslivet deira. Lærer 5 er i slutten av 20 åra, Lærer 6 er i starten av 30 åra, og dei begge har vært mindre enn 10 år i lærarrollen. Dei begge har heile sitt yrkesliv som lærar i byskulen. Lærer 1, 2 og 4 er kvinner, medan Lærer 3, 5 og 6 er menn. Alle informantane hadde til felles at dei undervisar i samfunnsfag på ungdomsskulen, som var eit kriterium for å delta i undersøkinga. Lærer 1, 2 og 3 hadde hatt undervisning om ulike kjønnskategoriar der personar med kjønnsinkongruens var ein av desse. Lærer 4, 5 og 6 hadde ikkje hatt teamet kjøninkongruens i undervisninga.

Grunngjevinga for at denne masteroppgåva berre nyttar seg av seks informantar, er tid. Tiden ein har på masteroppgåva er avgrensa og vart dermed den største faktoren å stoppe etter seks intervju. Med alt forarbeidet, sjølv gjennomføringa og etterarbeidet er intervju ein veldig tidskrevjande metode. Dette er ofte årsaka til at ein berre har moglegheit til å intervju eit avgrensa tal personar (Bjørndal, 2017, s. 107). Prosessen med å først få tak i informantar, så finne ei tid dei kan møtast, vidare gjennomføre sjølv intervjuet, og deretter transkribere alle seks intervju, viste seg å være mykje meir tidskrevjande enn eg først antok.

2.3 Gjennomføring av intervju

I forsøk om å gjere det mest mogleg behageleg for lærarane og ønske om at dei skulle sitte igjen med ein god følelse i etterkant av intervju, blei intervjuguiden sendt ut til lærarane i forkant. Dette kan ifølgje Bjørndal (2017, s. 111) unngå opplevinga av at intervjuet minnes om eit avhøyr. Dei individuelle intervju med både lærar 1 og lærar 2 gjekk føre seg på skulen der dei arbeida. Til ulike tidspunkt møtte eg lærarane og intervju blei gjennomført på eit grupperom.

Allereie dagen etter, var det sett opp tid til å møte og intervju lærar 3 og 4 frå den andre skulen. Grunna sjukdom kunne ikkje intervju gjennomførast fysisk, men heldigvis var begge lærarane fleksible og sa seg einig i å gjennomføre dei individuelle intervju over teams. Etersom eg ikkje hadde kjennskap til desse lærarane i forkant av intervju, brukte vi litt tid i starten å bli litt betre kjent. Det er viktig at relasjonen mellom forskar og informant etablerast og utviklast gjennom intervjuet dersom dei ikkje kjenner kvarandre frå før (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87).

Dei resterande to informantane blei også intervju over teams. Grunnen til dette var at dei blei rekruttert seint i forskingsperioden, som gjorde at desse intervju måtte gjennomførast raskt og effektivt. Etersom eg opplevde det mindre tidskrevjande å planlegge og gjennomføre intervju digitalt, hamna valet på det.

2.4 Metode for analysen

For å analysere datamaterialet for denne studien, blei det nytta ein induktiv tilnærming. Meir spesifikt blei det gjennomført ein induktiv tematisk analyse. Dette inneber at eg i staden for å ha etablerte kategoriar på forhand som er ein deduktiv analysemetode, valte eg å heller hente desse kategoriane/tema ut i frå datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Det kan tenkjast at ein induktiv analysemetode passa best for studien, ettersom det er ein metode som tillét forskaren å komme tettare innpå materialet og fange opp fleire nyansar (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Etersom formålet med denne studien var å utforske korleis lærarar opplever møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet, kan det være store ulikheiter i datamaterialet frå dei ulike intervju. Det er dermed viktig å granske materialet tett og fange opp sentrale ting lærarane fortel.

Analysen av datamaterialet blei gjennomført med utgangspunkt i Braun og Clarke sine seks fasar for tematisk analyse. Fase éin handlar om å gjere seg kjent med datamaterialet. Her blei lydopptaka frå intervjuet transkribert, lest gjennom, samt spontane analytiske idear som kom fram blei notert ned. I fase to blei dei første kodane funnet. Braun og Clarke legger vekt på at desse kodane skal være semantiske, altså at kodane er basert på informantanes språk (Braun & Clarke, 2022, s. 35). I fase tre blei studiens første tema/kategoriar utvikla ut i frå kodane som var funnet. I fase fire blei alle tema/kategoriane kondensert ned, og vidareutvikla. Vidare i fase fem blei dei resterande tema definert og namngidd. Avslutningsvis i fase seks blei funna skrevet ned med underbyggande sitat.

2.5 Studiens forskingskvalitet

I all forskning er kvaliteten på sjølve undersøkinga elementært. Det handlar om korleis forskaren legg fram slutningane og funna frå studien, på ein måte som gjer dei truverdige for lesaren (Frønes & Pettersen, 2021, s. 200). For å vurdere forskingskvaliteten tar ein som regel utgangspunkt i omgrepa reliabilitet og validitet. Reliabilitet handlar om forskingas pålitelegheit, der ein vurderer kvaliteten på forskinga. Validitet fortel noko om forskingas gyldigheit og handlar om kvaliteten på datamaterialet og forskarens fortolkingar og konklusjonar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Det vil alltid være truslar for validiteten og reliabiliteten for ei forskning, ein kan aldri bli heilt kvitt desse. Likevel kan man prøve å svekke og minimalisere effekten truslane har, ved å kontinuerleg være oppmerksom på validiteten og reliabiliteten av forskinga (Cohen et al., 2018, s. 245).

På bakgrunn av at forskingskvaliteten avgjerast av korleis eg har høve meg studiens validitet og reliabilitet, skal eg kort fortelje ulike faktorar som har svekket eller styrka desse.

2.5.1 Validitet

Ulike forholdsreglar blei tatt undervegs i undersøkinga for å forhindre at validiteten blei svekka. For det første blei det under utarbeidinga av intervjuguiden forsikra om å ikkje lage ledande eller subjektive spørsmål, som kunne påverke deltakaranes svar eller føre dei i ein bestemt retning. Dette kan ha vært med på å forhindre upresise og feilaktige data og dermed vært ein styrkande faktor for validiteten. For det andre har eg prøvd å styrke studiens validitet ved å være transparent gjennom heile forskingsprosessen og kontinuerleg gjere greie for korleis eg har gått fram for å komme til funna frå undersøkinga. Det vil dermed være enklare for andre å vurdere validiteten av oppgåva. For det tredje har eg gjennom heile forskinga gjort

mitt beste på å være bevisst på eigen rolle og eventuelle forutinntatte tankar, som kan ha vært med på å minimere bias og sikre at funna frå undersøkinga reflektera deltakaranes opplevingar og meiningar nøyaktig. På den andre sida er det ikkje sikkert eg har oppnådd denne refleksiviteten igjennom heile forskingsprosessen, som igjen kan ha vært ein bias igjennom undersøkinga og dermed svekket validiteten.

I tillegg til bevisstheita rundt val som har styrka validiteten for studien, er det viktig å erkjenne dei avgjerslene og faktorane som kan svekke studiens validitet. Blant anna kan studien ha spor av deltakarbias. Dette inneber at deltakarane sjølv har eigne haldningar, oppfatningar eller at dei ønsker å te seg på ein bestemt måte, som kan svekke studiens validitet ved at det påverkar svara dei gir. I tillegg kan det at eg ikkje hadde klare kriterium og retningslinjer for tolkinga av oppgåvas funn, føre til subjektivitet eller feilaktige tolkingar og dermed redusere validiteten. Vidare blir gyldigheita av studien svekka på grunn av manglande representativitet. Etersom denne studien basera sitt datamaterialet frå berre seks deltakarar, kan ein ikkje seie deltakarutvalet er representativt for den større målgruppa, og kan dermed ikkje generaliserast.

I tillegg til det som er lista over, er eg også klar over at det kan være fleire avgjerslene og faktorane som kan ha innverknad på validiteten av studien.

2.5.2 Reliabilitet

Ein av faktorane som kan bidra til å styrke reliabiliteten av studien, er transkripsjonskvaliteten. Eg prøvde å transkribere lydopptaka frå intervjuar nøyaktig og konsistent. Sjølv om eg skreiv transkriberinga på nynorsk og tok bort lydar som «æææ» og «hmm», passa eg på å få med alt dei sa under intervjuar. Dette kan ha bidratt til eit meir truverdig og påliteleg datamateriale. I tillegg prøvde eg å være objektiv under tolkinga av funna frå undersøkinga. Ved å være objektiv under tolkinga, vil det kunne føre til likskapar i tolkingar mellom forskarar og kan styrke reliabiliteten av studien. Likedan som dette kan være ein styrke, kan det også være ein svakheit med studien. Dette ettersom det ofte i kvalitative studiar kan være utfordrande som forskar å være absolutt objektiv, som igjen gjer at ein opptrer subjektivt og kan være ein faktor som svekker reliabiliteten.

I tillegg til faktorar som kan styrke reliabiliteten i studien, finst det også faktorar som kan svekke den. Blant desse kan eg som intervjuar svekke pålitelegheita. Eg har aldri gjennomført intervju så min personlegdom, tone eller reaksjon på deltakaranes svar kan ha påverka

datamaterialet frå forskinga og dermed svekke reliabiliteten. I tillegg har ikkje denne oppgåva brukt fleire forskarar for å vurdere og evaluere datamaterialet, som kan ha svekket pålitelegheita ettersom denne studien berre er farga av mine slutningar. Reliabiliteten kan også ha blitt svekket ettersom datainnsamlinga igjennom heile prosessen ikkje er konsistent. Som tidelegare skrevet gjennomførte eg to intervju personleg, og måtte deretter på grunn av sjukdom og liten tid, gjennomføre fire av intervjua over teams. Datainnsamlinga skjedde dermed under ulike omstende og kan ha svekka pålitelegheita ettersom deltakarane kan ha opplevd intervjua ulikt og derfor gitt ulike svar.

Likedan som ved validiteten av studien, er eg også her inneforstått med at det sikkert er fleire faktorar som både styrkar og svekker reliabiliteten av oppgåva som ikkje er nemnt ovanfor.

2.6 Forskingsetikk

Etikk et eit omgrep som i stor grad nyttast til det å være reflektert i måten ein høve seg til omverda på. Når ein skal ut i læraryrket vil ein ganske sikkert møte på ulike etiske dilemma, der ein som pedagog må vege etiske omsyn opp i mot kvarandre (Bjørndal, 2017, s. 156).

I følgje Svenkerud (2021, s. 101) er forskning ein systematisk verksemd styrt av ulike normer og verdiar. I utdanningsforskning som for eksempel masteroppgåva på lærarutdanninga, er fortolking av datamaterialet ein integrert del av forskingsprosessen. Ettersom det kan være mange forskjellige tolkingar av same materiale, er det viktig at ein som forskar reflekterer og gjer greie for korleis eigne verdiar og haldningar påverka forskinga (Svenkerud, 2021, s. 101).

Forskingsetikk er grunnleggjande normer som er forankra i det internasjonale forskarfellesskapet (NESH, 2021). Den første forskningsetiske retningslinja eg måtte ta stilling til i denne forskingsprosessen, var å fylle ut og sende inn eit meldeskjema til Sikt. For å kunne sende inn dette meldeskjema måtte opplysningar som metoden eg skulle nytte, kven eg skulle utføre forskinga på og informasjon om forskingsprosjektet fyllast inn. I tillegg skulle eit utfylt samtykkeskjema leggjast ved før alt blei sendt inn til vurdering.

Ein viktig del av dette forskingsprosjektet var å følgje dei ulike forskningsetiske prinsippa som Gleiss og Sæther (2021, s. 43) trekkjer fram som sentrale. Det første prinsippet som blir nemnt er informert samtykke. Ulike krav til samtykke bør være oppnådd for at

forskingdeltakarane i forskinga blir rekruttert på ein forskningsetisk riktig måte. Blant anna handlar dette om at potensielle deltakarar skal kunne sei ja eller nei utan at svaret skal få negative konsekvensar for dei. I tillegg skal dei få tilstrekkeleg med informasjon om datainnsamlinga og sjølve prosjektet, slik det ikkje er usikkerheit i kva dei samtykka til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). I rekrutteringa til dette forskingsprosjektet sendte eg ein e-post til potensielle deltakarar og informerte om kva masteroppgåva omhandla, korleis innhentinga av datamaterialet ville gå føre seg, og førespurnad om deltaking. Deltakarane kunne stille spørsmål dersom noko var utydeleg, som igjen kan vise til at samtykket var utvetydleg. Dette er når deltakarane forstår at det er moglegheit å gi uttrykk for at dei forstår informasjonen eller ikkje (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44).

Det andre forskningsetiske prinsippet som blir nemnt er konfidensialitet og anonymisering. Etersom funna og ulike sitat frå intervjua blir ein del av den publiserte masteroppgåva, er det ikkje mogleg å oppnå fullstendig konfidensialitet i forskinga (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I eit forskingsperspektiv omhandlar konfidensialitet difor å avgrense kven som har tilgang til datamaterialet i tillegg til å anonymisere forskingsdeltakarane (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I forkant av intervjua var deltakarane allereie informert om at alt ved denne forskinga var anonymt, og at det ikkje skulle være mogleg å spore noko tilbake til dei. Alle personlege opplysningar som namn på deltakar og namn på skule, blei avklart før intervjuet og lydopptaket starta slik denne informasjonen ikkje kom på opptak. I tillegg var det ingen andre enn meg sjølv som hadde tilgang til lydopptaka. Desse blei sletta så snart eg vart ferdig med å transkribere dei over på eigne dokument.

Siste prinsippet som Gleiss og Sæther (2021, s. 45) nemner er at ingen skal ta skade av å være forskingsdeltakar. Temaet i dette prosjektet kan være kontroversielt så eg passa på å lage ein intervjuguide som ikkje innehaldt spørsmål som kunne setje deltakarane i eit dårleg lys. Sjølv om fortolkingane og konklusjonane mine skal være sannferdig, har eg likevel hatt forskingsdeltakarane i bakhovudet i den forstand at dette ikkje skal følast ut som eit overtramp. Det krev at forskaren brukar skjønn i slike dilemma ettersom handteringa av desse har ein etisk balansegang (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45).

2.7 Styrker og svakheiter

Som forskar er det viktig å kritisk vurdere og reflektere arbeidet sitt. Eg skal derfor gjere greie for ulike val og handlingar i dette forskingsprosjektet som kan kritisera og diskutera. For

det første kan ei svakheit med forskingsprosjektet være val av metode. Som tidlegare skrevet har denne forskinga nytta seg av kvalitativt intervju ved bruk av intervjuguide som metode. Styrkar ved bruk av denne metoden er at intervjusituasjonen blir fleksibel, i tillegg til at man sikrar seg at viktige spørsmål tas opp. Ettersom denne intervjutypen er meir fleksibel og mindre strukturert enn andre intervju, vil det kanskje krevje gode samtaleferdigheitar av intervjuaren for å halde samtalen gåande (Bjørndal, 2017, s. 129). Ei svakheit her er at eg hadde ingen erfaring med å gjennomføre intervju, så eg hadde ikkje øvd på samtaleferdigheitar før. Dette resulterte i at eg under intervju ikkje meistra å spørje ulike oppfølgingsspørsmål og andre spørsmål på sparket, og at eg undervegs i intervjuet ikkje klarte å improvisere. Det vart dermed eit ganske strukturert intervju der eg haldt meg til spørsmåla i intervjuguiden og gjekk ikkje mykje vekk i frå denne.

For det andre kan ei svakheit i dette forskingsprosjektet være at eg berre har intervju seks informantar. Sjølv om det ikkje finnes noko klart svar på kor mange informantar ein skal ha i ei forskning, kommer det som regel til eit punkt der det ikkje kommer ny informasjon i eit intervju og informantar berre gjentar det som allereie er kome fram i tidlegare intervju (Svenkerud, 2021, s. 98). Det teoretiske omgrepet for dette er metting, og oppstår når det ikkje resultera i ytterlegare informasjon eller perspektiv når ein legg til informantar i ein studie (Svenkerud, 2021, s. 98). Ettersom dette forskingsprosjektet ikkje har intervju nok informantar for å oppnå metting, vil dermed ikkje resultata frå denne forskinga være generaliserande for å gjelde andre. Dette kan igjen ha ein negativ innverknad på truverdigeita av masteroppgåva, av den grunn at truverdigeit handlar blant anna om overførbarheit i kvalitative studiar (Denzin & Lincoln, 2018) referert i (Svenkerud, 2021, s. 99)

For det tredje kan det at eg nytta bekvemlegheitsutval på nokre av informantane være ei svakheit i masteroppgåva. Dette gjaldt lærarar som eg hadde kjennskap til i forkant av prosjektet som blei spurt om å delta. Blikstad-Balas og Dalland (2021, s. 40) nemner nokre potensielle bias i det å kjenne til informantane sine i forkant av datainnsamlinga. Blant anna kan det føre til andre funn ettersom dei kan ha eit større ønske om å bidra i forskinga mi enn andre informantar ville vært. I tillegg kan kjennskapen gjere det vanskelegare for informantane å avslå førespurnaden om å delta i forskingsprosjektet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Sistnemnde kan bryte med grunnprinsippet i all forskning om informert

samtykke, som omhandlar at alle som blir spurt om å delta skal kunne seie nei utan at dette skal ha negative konsekvensar for dei (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44).

I tillegg kan ein diskutere om dette forskingsprosjektet følg det etiske prinsippet om konfidensialitet og anonymitet. Under delkapittelet om forskningsetikk har eg forklart dei ulike tiltaka som blei gjort for å anonymisere forskingsdeltakarane i dette forskingsprosjektet. Likevel kan ein påstå at forskinga ikkje er heilt anonymt med tanke på at eg tok kontakt med rektorane ved skulane, som deretter sette med i vidare kontakt med samfunnsfaglærarane. Rektorane ved skulane vil då vite kven to av informantane i denne forskinga er, samtidig som at lærarane frå same skule veit om kvarandre. Sjølv om dei ikkje heilt sikkert veit nøyaktig kven eg refererer til i dei ulike sitata, vil personane bli gjort til syne i dei tilfella der det er einstemmig einigheit i funn.

3 Teori

Dette teorikapittelet gir ein grundigare forståing av sentrale teoretiske konsept og perspektiv som dannar fundamentet for denne masteroppgåva. Eg har utforska nøkkeltema og omgrep som er relevante for studiens problemstilling, samt gjennomført ein gjennomgang av eksisterande litteratur og teoretiske bidrag, for å kunne utforske og diskutere forskingsspørsmåla i oppgåva.

3.1 Kjønnssidentitet

Ifølgje den norske professoren i psykologi Stephen von Tetzchner, er identitet ein aninga av kven ein er som person og kva slags grupper ein er del av. Å ha ei oppleving av eigne eigenskapar og kjenne til likskapar og forskjellar ein har til andre menneske, er noko av det identitet handlar om (Tetzchner, 2024). Vidare trekkjer Tetzchner (2024) fram fem ulike identitetsformar derav er kjønnssidentitet ein av dei. Korleis identitet blir knyta til kjønn har dei siste åra blitt meir aktuelt. Ulike forfattarar har jobba og skrevet innanfor denne tematikken. Blant desse er psykologspesialist og spesialist i sexologisk rådgjeving Ronny Aaserud, som er kjent for sitt arbeid med barn, ungdom og vaksne med kjønnsinkongruens, samt gidd ut boka *Kjønnsinkongruens hos ungdom*. Ettersom kjønnsinkongruens omhandlar eins kjønnssidentitet, trur eg det er viktig å få ein grundig forståing av omgrepet kjønnssidentitet. Eg skal derfor vidare gå litt djupare inn i den tematikken.

Kjønnsidentitet slik Aaserud (2021, s. 26) definerer omgrepet er ein oppleving av å være jente, gut, ingen av kjønna, både kjønna, eller at du følar deg som ein anna definert kjønnsidentitet. Mange tenkjer ikkje over sin eigen kjønnsidentitet og tar det som regel for gitt. Dette kan spesielt gjelde for menneske som har same kjønnsidentitet som det kjønnet dei fekk tildelt ved fødsel, ettersom det då ikkje krevjar mykje refleksjon rundt dette (Aaserud, 2021, s. 38).

Det finst fleire slike kjønnsidentitetskategoriar i dag. Eit stort spørsmål er om kjønnsidentitet er noko vi er født inn i, eller om det er noko som utviklar seg etterkvart gjennom livet og som formar seg ut frå kulturen ein er i? Slike spørsmål står framleis usvart og opne i fagfeltet, og det er stor mangel på generell forskingslitteratur når det kommer til kjønnsidentitet (Aaserud, 2021, s. 39). Denne uklarheita i tillegg til lite generell forskingslitteratur på feltet gjer det komplisert, som igjen aukar interessa mi for å undersøke korleis lærarar opplever møtet med tematikken.

Sjølv om det ikkje er eit klart svar på om kjønnsidentitet er noko ein er født med eller om det er noko som dannar seg etterkvart som ein utviklar seg, finst det ulike teoriar rundt dette. Ein av dei mest dominerande teoriene innanfor dette spørsmålet er den «organisierende-aktiverende-hypotesen» (Aaserud, 2021, s. 67). Mannen bak teorien er forskaren Charles H. Phoenix som lanserte den saman med sine kollegar i 1959. Phoenix saman med sine kollegar injiserte gravide marsvin med det mannlege kjønnsormonet testosteron, for å vidare forske på åtferda til avkommet i vaksen alder. Resultata etter forskinga viste at hokjønn-marsvina som ikkje blei utsett for testosteron, viste ein typisk paringsåtferd i vaksen alder. Altså at dei bøyer seg ned med bakenden opp klar for paring. Medan dei hokjønn-marsvina som blei utsett for testosteron i fosterlivet viste mannleg paringsåtferd som vaksne, dei besteig altså andre hokjønn-marsvin bakfrå (Aaserud, 2021, s. 68).

Aaserud viser til forsking som ha vist at guttbarn har høgare testosteron nivå i kroppen før fødselen, i dei tre første månadane og i puberteten. Samtidig er det vist at sentral og kritiske periodar i barn kjønnsutvikling kan avgrensast til før fødsel, dei første åra etter fødsel, samt igjen i puberteten. Det er altså noko støtte i at kjønnsormona spelar ein rolle på utviklinga av kjønnsidentiteten, som hos barn ofte kjem til uttrykk rundt to-tre årsalderen, og som igjen blir styrka i puberteten når nivået av kjønnsormona igjen stiger betydeleg (Aaserud, 2021, s. 68). Det som kjem fram i forskinga til Phoenix er at menneske allereie frå fosterlivet har organiserte strukturer relatert til kjønnsidentiteten, og at i puberteten blir desse strukturane aktivert

Ein anna person eg tenkjer det er relevant å trekkje fram er den franske filosofen og forfattaren Simone de Beauvoir. Ho er berømt for å skrive 1900-talets viktigaste filosofiske analyse av kvinna sin situasjon. *Det annet kjønn* er ein bok frå 1949 og er eit epokegjerande feministisk verk som blei gidd ut i to bind. Eit av dei mest kjente sitata frå boka er, «Man er ikke født som kvinne – man blir det.» (Moi, 2022). Kjønn er ifølgje denne retninga sosialt konstruert.

Med tittelen *Det annet kjønn*, referera de Beauvoir til kvinna. I boka trakk ho fram at det er mannen som er norma for kva mennesket er. Mannen blir ikkje definert i forhold til kvinna, han er subjektet og det absolute. Kvinna derimot blir definert i forhold til mannen, ho blir objektet og det relative (Moi, 2022). Beauvoir sin filosofiske analyse handla om korleis det er først når andre menneske tar deg for å være ei kvinne, ein blir ei kvinne. Ifølgje de Beauvoir er det ikkje biologiske, psykiske eller økonomiske faktorar som sett eit individ i rollen som den «andre», det er det sivilisasjonen som sin heilheit som gjer (Beauvoir, 1974, s. 9).

Judith Butlers performative kjønnsteori er også ein teori eg tenkjer kan være relevant for tematikken i oppgåva. Butler er ein amerikansk filosof og litteraturvitar som blant anna er kjent for sitt arbeid innanfor feministisk teori, samt sin innflytelse på skeiv teori (Jessen, 2022b). I hennar tidelege forfattarskap skreiv Butler boken *Gender Trouble*. Det var her ho for første gong skisserte hennar berømte teori om kjønnspersformativitet.

Kjønnspersformativitet er ifølgje Butler aninga av at eigen kjønnsideitet oppstår ved å kopiere idear og førestillingar om korleis ein skal oppføre seg som kvinne eller mann (Jessen, 2022b). Kjønnskategoriane er performative i den forstand at dei oppstår ved at eit menneske handlar i tråd med forventingane til korleis menn og kvinner skal være. Vidare er kjønn i følgje performativ kjønnsteori, noko som oppstår ved repetisjon av førestillingar om feminitet eller maskulinitet (Jessen, 2022b).

Eg har valt trekkje fram desse teoretiske perspektiva for at dei skal bidra til å forstå kompleksiteten rundt tematikken kjønnsideitet. Etersom det er kjønnsinkongruens som er oppgåvas hovudtematikk, skal eg her legge eit teoretisk grunnlag for fenomenet.

Kjønnsinkongruens er ein medisinsk tilstand som inneberer at opplevinga av kjønn ikkje stemmer med tildelt kjønn ved fødsel (Aaserud, 2021, s. 48). I løpet av dei siste tiåra har det vært ein auking i ungdommar som oppsøker kjønnsideitetsklinikkar, og kjønnsinkongruens har dermed blitt ein ungdomsdiagnose (Aaserud, 2021) Ifølgje Jessen (2024a) kallar mange som opplever kjønnsinkongruens seg for transpersonar, og kan enten være ein binær

transperson som identifiserer seg som enten mann eller kvinne, eller ein ikkje-binær transperson som har ein meir flytande kjønnsidentitet (Jessen, 2024c).

Aaseruds arbeid problematiserer kjønnsidentitetens medfødde eller kulturelt konstruerte natur. Forskinga utført av Phoenix kaster lys over dei biologiske faktorane sine rolle i utviklinga av kjønnsidentitet. De Beauvoirs analyse utfordrar konvensjonelle førestillingar om kjønn som ein sosial konstruksjon, medan Butlers teori om kjønnsperformativitet legg til eit lag av kompleksitet, ved å argumentere for at kjønn kontinuerleg skapast gjennom repetisjon av samfunnets normer for feminitet og maskulinitet. Ein kan altså ved hjelp av desse teoriene sjå det finst biologiske, sosiale og kulturelle perspektiv ved kjønnsidentitet, som ofte har blitt gjenstand for den pågåande kjønnsdebatten og nemnte innleiingsvis. Med alt dette i bakhovudet blir det interessant å undersøke nærare korleis samfunnsfaglærarar opplever møtet med det komplekse temaet kjønnsinkongruens.

3.2 Kjønn og identitetsdanning i skulen

I overordna del av LK20 blir identitet og kulturelt mangfald lista opp som eit av opplæringas verdigrunnlag. Her blir det lagt vekt på at skulen skal bidra til eleven si utvikling og ivaretaking av identitet, og at dette skal skje i eit inkluderande og mangfaldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Elevane skal gjennom blant anna kunnskap om norsk kultur, historie og språk utvikle sin eigen identitet. Gjennom opplæringa skal det innførast felles referanserammer, som skal bidra til å skape samhold som igjen fører til forankring av kvar enkelt elevs identitet i eit større fellesskap. Desse referanserammene skal gjere elevane rusta til å kunne leve i eit samfunn med eit stort mangfald på perspektiv, haldningar og livssyn. Møtet med dette mangfaldet kan vere med på identitetsskapinga hos elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Barn og unge i dagens samfunn veks opp i eit meir likestilt samfunn enn for berre nokre tiår tilbake. Verdiar om likestilling og likeverd er noko skulen skal bidra til hos barn og unge, ettersom dette er eit av opplæringas verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I tillegg blir dei i tideleg alder eksponert for samansette og motsetningsfylte bilete av kjønn, både innanfor eigen familie, ulike institusjonar og gjennom marknad, media og populærkultur (Postholm et al., 2011, s. 193).

Denne eksponeringa skjer mykje via sosiale media, der dei fleste ungdommane brukar tida si. Sosiale media begynte å florere mot slutten av 2000- talet. Ungdommane som går ut av 10.

trinn i år og som starta sin skulegang i 2014, huskar nok ikkje ei tid utan sosiale media. I ein rapport frå Medietilsynet kommer det fram at 90 prosent av 9-18 åringar nyttar sosiale media i 2022 (Medietilsynet, 2022a, s. 1). Kanskje det er sosiale media som bidrar til eit meir likestilt og mangfaldig samfunn? Ein kan finne samsvar rundt dette i lærarinna Caroline Nesbø Baker sin artikkel om korleis media påverka samfunnet publisert i NDLA. Her trekkjer ho blant anna fram korleis media i dag har fått i oppgåve å gjenspeile mangfaldet i samfunnet, som har ført til meir fokus på ulik funksjonsgrad, klasse, etnisitet og kjønnsuttrykk (Baker, 2021). Ein kan ut i frå det som blir skrevet her tenkje at ungdommane tar med seg ulike tankar og meiningar om mangfald, blant anna kjønns mangfald, inn i klasserommet, og at ein som lærar må være klar over dette.

Stine Helena Bang Svendsen er ein fagpedagog og kjønnsforskar som har sitt forskingsfelt innanfor kjønn, seksualitet og etnisitet i og utanfor skule og utdanning. Ho fortel at undervisning om kjønn og seksualitet er fylt av ulike paradoks og til tross for det læreplanen foreskriv får tematikken mindre plass i klasserommet. I tillegg får ho fram at det er ein tematikk der mange lærarar følar dei ikkje strekkjer til fagleg. Kjønns- og seksualitets mangfald er eit nyleg oppstått omgrep som har vakt fram parallelt med den aukande anerkjenninga av transpersonars rettigheitar (Svendsen, 2022, s. 189). Den raske samfunnsendringa på det politiske feltet om kjønns- og seksualitets mangfald, gjenspeila behova for kunnskaps- og omgrepsoppdatering i undervisning om tematikken. Dette nemner Svendsen (2022, s. 192) kan være utfordrande for dei lærarane som har eit ønske om å ha kontroll på fagstoffet dei skal undervise i.

I ei forskning gjennomført på skeive ungdomars identitetsarbeid, har Svendsen saman med kollegar fått svar på korleis ungdomar vil bli møtt av skule og helsepersonell. Resultata frå forskinga understreka ungdomanes ønskje om profesjonutøvarar med oppdatert kunnskap, der dei påpeika at det å lære seg alle omgrepa ikkje er tilstrekkeleg (Svendsen, 2022, s. 197)

Vidare påpeikar Svendsen (2022, s. 196) at kjønns- og seksualitets mangfald er eit tema fleire lærarar og lærarstudentar gir uttrykk for er vanskeleg å snakke om. Utfordringa som går igjen blant lærarane og lærarstudentane, er redselen for å seie noko feil. Svendsen (2022, s. 198) trur årsaka til denne redselen blant lærarane handlar i stor grad om at dei er bekymra for å såre elevane, som gjer at denne bekymringa er motivert i omsorg. Fleire lengtar etter fasitsvar som er vanskeleg å finne i eit felt som stadig er i utvikling (Svendsen, 2022, s. 196).

Ei anna bekymring Svendsen har merka blant studentane hennar ved lærarutdanninga, er frykta for å påverke elevane i undervisninga om kjønns- og seksualitetsmangfald. Fleire av studentane hennar trekkjer fram bekymring rundt at dei skal belyse elevar ned i seks års alderen, om at dei kan skifte juridisk kjønn dersom foreldra er einig. Bekymringa studentane har for denne situasjonen kan sjåast i samanheng med at fleire i dagens samfunn meiner undervisning om kjønns mangfald, påverkar barn til å «bli» trans. Til tross for dette, viser etablert kunnskap at barn som får kunnskapsbasert og emosjonell støtte under utviklinga av eigen kjønnsidentitet, drar nytte av dette (Bolstad, 2019). I tillegg meiner Svendsen at skulens grunnleggjande formål med kjønns mangfald undervisning, er å skape kjønnsfriheit (2022, s. 201). Kjønnsfriheit handlar om at alle skal ha friheit frå mobbing, trakassering og andre former for uønskt merksemd, og at dette gjelder alle uansett kjønn. Ved å fremje kjønnsfriheit vil det skape rom for å gi uttrykk for kjønn på ulike måtar (Dahl, 1994) gjenfortalt i (Svendsen, 2022, s. 201).

Fleire transkjønna og kjønns mangfaldige elevar har hatt ulike negative erfaringar frå skulekvardagen, og ein faktor som går igjen som ei av årsaka for dette, er læraranes mangel på kompetanse. I motsetning til lærarar med lite kompetanse på temaet, blir lærarar med god og relevant kompetanse løfta fram som årsaka til kvifor transkjønna og kjønns mangfaldige elevar har hatt positive erfaringar frå skulekvardagen (Røthing, 2020, s. 127).

Amerikanarane Elizabeth Payne og Melissa Smith gjennomførte i 2014 ein studie for å undersøke kva lærarane synest er skremmande eller utfordrande, i møte med transkjønna og kjønns mangfaldige elevar. Eit av omgrepa som Smith & Payne valte å nytte som eit paraplyomgrep for nokre av funna frå undersøkinga var «frykt». Det var fleire årsaker til kvifor lærarane kjente på frykt (Payne & Smith, 2014, s. 404). Første årsaka som Payne og Smith (2014, s. 405) trekkjer fram er mangel på kunnskap. Fleire av lærarane som deltok i undersøkinga sa at dei ikkje hadde fått kunnskap eller øving for korleis dei skulle møte transseksuelle elevar. Ingen av deltakarane hadde eingong høyrte at transseksuelle elevar blei nemnt gjennom åra på lærarutdanninga. Vidare fortalte lærarane at mangelen på kunnskap gjer at dei kjenner på stress, angst og følar seg inkompetent når dei møter transseksuelle elevar i klasserommet (Payne & Smith, 2014, s. 405). Ifølgje Payne og Smith (2014, s. 408) er den andre årsaka for at dei fryktar møtet med transseksuelle elevar i klasserommet, er mangelen på rutinar og retningslinjer for korleis å møte desse. Fleire av lærarane uttrykte frustrasjon over denne mangelen, og meinte dei hadde følt seg tryggare dersom dei hadde retningslinjer å støtte seg til, ettersom dei då representera ein «offisiell» posisjon, og ikkje sin

eigen (Payne & Smith, 2014, s. 408). Den tredje årsaka var frykt for reaksjonane frå andre elevar og foreldra. Deltakarane fortel at dette gjelder spesielt i tilfelle der eleven som er transseksuell ikkje har «kome ut» enda. Dei var då redd for å seie noko som kunne avsløre eleven, eller bryte teieplikta i møte med spørsmål frå andre foreldre eller elevar. Også her kommer mangelen på retningslinjer opp som ein faktor for bekymring. Den siste årsaka Payne og Smith (2014, s. 412) trekkjer fram er frykta for at krefter utanfor skulen skal utfordre deira avgjersle om å støtte transkjønna elever. Mange av deltakarane trakk fram redselen av at foreldra skulle tru dei reklamerte for transseksualitet. At foreldra skulle beskyldde læraren for å reklamere ein agenda, og utsette ungane deira for noko upassande ved å ha ein transseksuell elev i klasserommet. Her blir den transkjønna eleven posisjonert som ein trussel for læraren (Payne & Smith, 2014, s. 415).

3.3 Kontroversielle tema

Det kan være fleire som plassera temaet kjønnsinkongruens innanfor kategorien kontroversielle tema. Ordet kontroversiell har opphav frå latin og tyder omstridt eller omdiskutert (Nilstun, 2023). Det er ulike tema ein seier er kontroversielle, og desse inneberer som regel spørsmål som kan skape konflikt og splitte samfunnet. Det er gjerne tema som ikkje har eintydige svar og er av samfunnsmessig relevans (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13). Det er vel av den grunn fleire meiner kjønnsinkongruens er kontroversielt, ettersom det er eit tema som menneske har sterke meiningar om som basera seg på kulturelle, religiøse, politiske eller personlege overtydingar, som igjen kan føre til intense debattar og kontroversar.

I undervisningssituasjonar kan kontroversielle tema vekke sterke kjensler hos både lærarar og elevar i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13). Ettersom kontroversielle tema ikkje har eintydige svar, rommar det dermed mange syn og meininga innanfor desse tema. Dette førar til mange lærarar som vegrar seg over å ta opp tema i undervisninga som kan føre til kontroversar i klasserommet (Erdal, 2021, s. 280). Kva er slags tema er det eigentleg snakk om her? Det er fleire forskarar som har forsøkt å definere kontroversielle tema samt kome fram til diverse kriterium for kva slags tema som skal undervisast som kontroversielle. Tre av desse perspektiva skal eg kort presentere nedanfor.

Sætra (2019, s. 325) trekkjer fram eit behavioristisk kriterium som eksempel for definisjon av kontroversielle tema. Denne argumenterer for at eit tema er kontroversielt dersom mange nok menneske er ueinig i ein påstand eller eit utsegn i forbindelse med eit tema (Sætra, 2019, s.

325). Ut i frå denne definisjonen kan dermed alle tema være kontroversiell og det handlar ikkje så mykje om innhaldet i tema, men om folk er ueinig eller ikkje.

Det behavioristiske kriteriet blei sterkt kritisert av pedagogen Robert Dearden, som meinte ein ikkje kunne definere det kontroversielle basert på ueinigheit rundt ein sak. Dearden foreslo dermed eit smalare kriterium for kontrovers som han valte å gi namnet eit epistemisk kriterium. Ifølgje eit epistemisk kriterium kan tema definerast som kontroversiell dersom dei ulike sidene i saka nyttar argument som står i samsvar med rasjonalitet, kunnskap og fornuft (Dearden, 1981, s. 38) gjenfortalt i (Sætra, 2019, s. 325).

Tre år etter Dearden definerte det epistemiske kriteriet for kontroversielle tema, kom historikaren og professoren Robert Stradling på banen med eit nøkkelbidrag på temaet og tok initiativ til ein definisjon som har blitt kjent som det politiske kriteriet. I følgje denne definisjonen er kontroversielle tema ulike saker og spørsmål som splitter samfunn og som genererer motstridande løysingar og forklaringar basert på alternative verdsbilete (Stradling, 1984, s. 121) gjenfortalt i (Sætra, 2019, s. 325).

Både Sætra (2019) og Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) avviser alle desse førehandsbestemte kriteria, og meiner perspektiva i kriteriedebatten gir ein falsk forutsetning for at det finst universelle prinsipp som avgjer kva som er kontroversielle tema i undervisninga og ikkje . Ifølgje Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 17) er det opp til kvar enkelt lærar å avgjera kva slag tema som undervisast som kontroversielle, basert på situasjonsbestemt utøving av pedagogisk klokskap.

I følgje norske skuleforskarar har ulike kontroversielle tema som for eksempel rasisme, 22. juli, global økonomisk ulikskap og seksuelle overgrep blitt møtt med omgåing i klasserommet. Det kan være fleire grunnar til dette, for eksempel kan det være knyta til manglande kunnskap om dei ulike tema, men også kan det handle om å vike unna eventuelle ubehag og moglege konflikter i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 16). Som oftast blir kontroversielle tema aktualisert spontant i klasserommet som ein følgje av nyheitsbilete eller elevanes nysgjerrigheit, og læraren har nødvendigvis ikkje satt seg inn i saken på førehand. Likevel blir læraren her tvunge til å handtere situasjonen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 16).

Som tidelegare nemnt er det fleire som ser på temaet kjønnsinkongruens som eit kontroversielt tema, og med slike tema skal ein ikkje sjå vekk i frå at det førekomer ekstreme

ytringar. Dette kan det være fleire grunnar til. Blant anna er som regel sterke følelsar knyta til kontroversielle tema, som kan føre til at menneske uttrykkjer seg på ekstreme måtar. I tillegg kan menneske knyte sin personlege identitet og kjerneverdier til visse kontroversielle tema, som kan føre til defensive reaksjonar og ekstreme ytringar når desse verdiane blir utfordra. I undervisning med tema som kjønnsinkongruens er det kanskje viktig å være bevisst på at ekstreme ytringar kan førekome. Det verkar dermed relevant å fortsette med litt teori om ekstreme ytringar i klasserommet.

Skulen er ein av dei viktigaste dannelsingsinstitusjonane i samfunnet har derfor ein primærforebyggande rolle (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 52). I overordna del av læreplanverket LK20 under punktet *sosial læring og utvikling*, blir det formidla korleis skulen skal bidra til elevanes sosiale læring og utvikling. Her blir det blant anna lagt vekt på korleis elevane skal få kunnskap i korleis ein samhandlar med andre. Det å sette seg inn i kva andre tenkjer, erfarer og følar, samt å lære seg å lytte til andre er noko av det som står sentralt i den sosiale læringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dialog er også ein viktig del av den sosiale læringa, og elevane skal ved hjelp av dialog lære seg å lytte til andre samtidig som ein argumentera for eigne syn. Dette er med på å gi elevane eit grunnlag for å handtere ueinigheit og konflikt, samt å finne løysingar i saman i eit fellesskap. Hatefulle og respektlause ytringar skal ikkje akseptast i skulen, og elevane må derfor øve på å opptre omsynsfullt og utvikle medvitte om eigne haldningar. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Samfunnsfaget fokuserer også på å utvikle liknande sosiale ferdigheiter hos elevane. Noko av sentrale verdier er blant anna at faget skal byggje opp under haldningar og verdier som respekt, toleranse og likeverd. I tillegg skal faget vise elevane verdien av mangfald (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Forskaren og forfattaren Dianne Gereluk har gjennom si forskning på ekstremisme og radikaliseringsprosessar kome fram til nokre prinsipp for undervisning innanfor tematikken. Oppsummert foreslår Gereluk at lærarane bør unngå «oss-dem» dikotomiar, og heller arbeide med inkluderande narrativ i klasserommet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 55). Dette gjelder også i møte med terroristar i mediebildet som «de andre», der elevane bør øve seg på å utfordre denne andregjeringa ved hjelp av kritisk refleksjon. Læraren bør fokusere på å forstå kvifor terrorisme oppstår og i kva slags kontekster terrorisme oppstår i, og unngå reduksjonisme i undervisninga. Gereluk trekkjer vidare fram arbeid med komplekse problemstillingar gjennom dialogorientert undervisning, samt arbeid med tydelege ramar

for respektfull atferd i klasserommet er det læraren bør aspirere (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 55). Kritisk blikk og refleksjon rundt eigen kultur og korleis den kan bidra til utanforskap og andregjering, samt å til slutt studere tematikken holistisk er også noko Gereluk foreslår (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 56).

Korleis ulike lærarar møter kontroversielle tema i klasserommet kan være så forskjellig. I 2004 utvikla Diana Hess ein firedelt typologi for å beskrive desse ulike måtane lærarar forholda seg til og undervisa om kontroversielle tema i samfunnsfaget (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 57). Den første kalla ho fornektning. Dette inneber at læraren ikkje behandlar temaet som kontroversielt i undervisninga. Den andre kalla ho favorisering, som Hess forklara er når det eine perspektivet blir lagt fram som det prefererte eller meir korrekt enn det andre. For det tredje kan læraren nytte seg av ein unnvikande strategi, som handla om at læraren vik unna tema ofte på grunn av frykt for at spenningane mellom elevane skal bli for store. Den siste strategien Hess trekkjer fram i sin firedelt typologi beskriv ho som balansering. I denne strategien blir temaet erkjent som kontroversielt av læraren, og det blir arbeida med å få fram ulike perspektiv på temaet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 57).

Andre som har forska på feltet er Trysnes og Skjølberg (2022). Ut i frå eigen forskning har dei kome fram til fem ulike roller lærarar går inn i for å handtere ekstreme ytringar i klasserommet. Desse er konfliktvegraren, provokatøren, debattleiaren, den forståingsfulle og brubyggjaren. Vidare skal eg forklare hovudtrekka i desse.

Konfliktvegraren er ein strategi der lærarane, for å unngå ubehagelege diskusjonar i plenum i klasserommet, overser og tonar ned ekstreme ytringar. Lærarar grunnlav denne konfliktegrar strategien med eit ønske om å unngå og dempe konflikt, unngå eskalering og forhindre smitteeffekt (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 60). Fleire av lærarane som deltok i forskinga fortalte at dei vegra seg over å aktivt få inn i vanskelege situasjonar, og uttrykte bekymring over slike situasjonar og forklarte eigen og skulens manglande kompetanse i handtering av vanskelege situasjonar (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 62).

Den andre rollen Trysnes og Skjølberg (2022) nemner er provokatøren. Lærarane som nyttar seg av denne rollen, søkjar etter å provosere elevane. Dei setter som ofte ting på spissen for å skape splitting i klasserommet og er bevisst ute etter å skape ueinigheit. Provokatørens intensjon er å få elevane til å ytre sine meiningar, argumentere for dei og stå for dei. Målet

med denne strategien er å fremje toleranse for dei kontroversielle synspunkta (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 62).

Debatelearen er rollen som har fokus på korleis elevane kan gjennom diskusjon lære seg å takle ueinigheit, ta heterogene standpunkt og utvikle respekt og toleranse for andre sine meiningar. Målet med denne strategien er å fremje demokratiske normer og verdiar hos elevane ved å nytte debatt for å handtere konflikt og ueinigheit.

Den fjerde rollen som Trysnes og Skjølberg nemner, er den forståingsfulle. Denne strategien handlar om å møte enkelteleven og få innsikt i ytringane deira i lys av elevens individuelle bakgrunn. Det er ein tilnærming som bygger på gode relasjonar, der læraren skal møte eleven på ein omsorgsfull og ikkje-dømande måte (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 65)

Brubyggjaren er den siste rollen som blir nemnt. Denne strategien handlar ifølgje Trysnes og Skjølberg (2022, s. 65) om betydinga av gode relasjonar til eleven, samt trygge læringsmiljø i klasserommet. Brubyggjaren arbeidar dialogorientert og holistisk for å auke forståinga og «byggje buar» mellom kulturar på skulen. Lærarar som nyttar seg av denne strategien blir sett på som empatiske og som pådrivar for å fremje interkulturell forståing (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 66).

3.4 Sosiale media og ungdom

Sosiale media er eit relevant tema i dagens samfunn på grunn av innflytelsen den har på brukarane. Av desse brukarane finner vi blant anna ungdommar, som brukar mykje av tida si på ulike sosiale medium plattformar. Det kan dermed tenkjast at lærarar i skulen må stille seg ungdommanes bruk på ulike måtar, ettersom det har blitt ein del av kvardagen til elevane. Av den grunn har eg valt å tildele sosiale media ein sentral rolle i masteroppgåva, og skal dermed vidare skrive relevant teori knyta til dette.

I dagens samfunn er det fleire ulike plattformar på internett der ein kan kommunisere med andre personar, samt brukarar av dei ulike plattformene kan skape og dele innhald som blant anna bilete, video og tekst. Samleomgrepet på desse plattformene er sosiale media (Enjolras et al., 2013, s. 11). Sosiale media er eit fenomen som hadde sin framvekst på 2000-talet, i takt med web 2.0 som var den interaktive weben. Med den interaktive weben vart det mogleg som med web 1.0 å spreie og dele informasjon, i tillegg til at brukarar no fekk moglegheit til å interagere og samarbeide rundt å skape webens innhald (Enjolras et al., 2013, s. 12). I Norge

akselererte bruken av sosiale media for alvor i 2008, der Facebook i særleg grad skaut fart (Enjolras et al., 2013, s. 13).

Aalen og Iversen (2021, s. 23) meiner sosiale media definerast etter to trekk. For det første kan sosiale media definerast som noko det ikkje finnest eit klart skilje mellom avsendar og publikum, der menneske som er brukarar både kan konsumere og produsere. For det andre trekkjer Aalen og Iversen fram at sosiale media legger til rette for mange-til-mange kommunikasjon (Aalen & Iversen, 2021, s. 23).

Innanfor sosiale media finn ein undersjangeren sosiale nettverkstenester. Sjølv om sosiale media har ein diffus definisjon, har sosiale nettverkstenester ein klart tydelegare og anerkjent definisjon. Forskarane Boyd og Ellison presenterte definisjonen i 2007, og seks år seinare i 2013 blei denne oppdatert. (Aalen, 2015, s. 19). Ifølgje denne er det tre kriterium som gjer at ein nettbasert kommunikasjonsteneste er ein sosial nettverksteneste. Desse kriteria er:

- 1) Ein har ein profil med innhald skapt av ein sjølv, andre brukarar og/eller av systemet
- 2) Ein kan lage ei liste over relasjonar. Denne lista er synleg for andre brukarar.
- 3) Ein kan konsumere, interagere og produsere nyheitsstraumar som igjen er produsert av andre brukarar.

At dagens ungdommar brukar mykje av tida si på sosiale media, er ingen openbaring. Dei siste ti åra har og unges mediebruk har endra seg drastisk, og med nye medievanene kjem også nye utfordringar samt moglegheit for læring og utvikling (Bufdir, u.å.). Den auka utbreiinga av smarttelefonar kan være ein av årsaka til den drastiske endringa i forbruket av digitale media blant unge. Noko av det som har endra seg er skjermtida, og ifølgje Bufdir (u.å.) er det ein betydeleg større del ungdomselevar som brukar fire timar eller meir dagleg på skjerm i 2022 samanlikna med tal frå 2018-2020. Frå 13 års alderen er omlag alle norske ungdommar aktiv på sosiale media, og for aldersgruppa 9-18 åringar har bruken av sosiale media vært stabil frå 2020 – 2022 ni av ti som bruker eit eller fleire sosiale medium (Bufdir, u.å.).

3.4.1 Sosiale media og falsk informasjon

Ungdommar brukar altså mykje av tida si på sosiale media, men kan dei stole og tru på alt dei ser? Sosiale media plattformar har vist seg å være gode produsentar og distributørar av manipulert og falsk informasjon. På grunn av den virale spreingskrafta har ulike sosiale

media plattformer blitt viktige mekanismer for spreiding av falske nyheiter (Kalsnes, 2019, s. 80). Det kan altså være mykje falsk informasjon tilgjengeleg på sosiale media, men det er fleire meiner ein må skilje mellom falsk informasjon som oppstår ved eit mistak (feilinformasjon), og falsk informasjon som blir lagd med vilje (desinformasjon). Feilinformasjon kan eksempelvis være stavefeil, misforståingar, slurvfeil og liknande, men det er ingen hensikt bak feila som er gjort. Desinformasjon derimot er når nokon manipulera eller villeia informasjon med hensikt. Nøyaktig kva intensjonen til avsendaren av desinformasjon er, kan være vanskeleg å vite ettersom grunnane kan være mangt (Kalsnes, 2019, s. 30). Likevel kan ein seie det blir primært nytta med hensikt om å villeie eller overtyde lesarane (Kalsnes, 2019, s. 39).

Ei undersøking gjort av Medietilsynet, visar at det er mange ungdommar som møter på falsk informasjon og falske nyheiter. 72 prosent av 13-18 åringane som deltok i undersøking hadde sett ein falsk nyheit på internett det siste året. Av desse hadde heile 55 prosent sett desse på sosiale media (Medietilsynet, 2022b).

3.5 Samfunnsfaget

Demokratiforståing er eit av fagets kjerneelement, som fokusera på at elevane skal gjennom samfunnsfaget få ein heilhetelig forståing av demokrati. Samfunnsfaget har altså eit stort ansvar i å forme elevane til demokratiske borgarar. For at elevane skal få innsikt i samfunnet dei lev i, kan det være nyttig å trekkje fram ulike samfunnsdebattar. Det på bakgrunn av at elevane skal få moglegheita til å forstå dei aktuelle tema, dei ulike perspektiva som eksistera, samt korleis samfunnet blir påverka av desse. Kjønnsdebatten vil dermed bli høyst aktuell å behandle i samfunnsfaget. Vidare skal eg derfor ta for meg ulike element som er relevant samt kvifor det er relevant til temaet kjønnsinkongruens.

Som følgjer av blant anna den falske informasjonen og dei falske nyheitene i sosiale media som forklart ovanfor, er det ønskeleg at ungdommar utviklar ein kritisk sans. I skulen spiller samfunnsfag ein sentral rolle i å bidra til at elevane blir engasjerte, kritiske og deltakande medborgarar i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal gjere dette med å blant anna bidra til identitetsutvikling blant elevane og gi ein forståing av dei ulike fellesskapa vi menneske inngår i. Samfunnsfaget skal i tillegg være med på å byggje opp under haldningar og verdiar som toleranse, respekt og likeverd. Elevane skal gjennom faget lære seg å vise respekt, toleranse og forståing for mangfald og andre sine livsval og verdiar.

Vidare skal elevane gjennom samfunnsfaget tileigne seg munnlege ferdigheiter som inneber å lytte til, tolke formulere og fremje egne meiningar. Det inneber også at dei skal lære seg å gi respons og diskutere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

I tillegg ligg det eit særleg ansvar på samfunnsfaget om å hjelpe elevane til å utvikle digitalt medborgarskap. Dette handlar blant anna om å lære seg å bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, samt å velje ut relevant informasjon og utøve digital kjeldekritikk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Kompetansemåla som er relevant for denne masteroppgåva er henta ut etter 10.trinn ettersom eg har gjort undersøkinga mi på lærarar frå ungdomstrinnet, og lyder som følgjer;

- 1) «vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilden kan prege forståelsen vår»
- 2) «Reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold»
- 3) «Reflektere over hvordan identitet, selvbilde og egne grenser utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og presentere forslag til hvordan man kan handtere påvirkning og uønskede hendelser»
- 4) «utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten».

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10-11).

Vidare har samfunnsfaglærarar ein sentral oppgåve med å forbetre elevanes omgrepsforståing. Ettersom kjønnsinkongruens kan være eit komplekst tema, kan det tenkjast ein omgrepsforståing er viktig. Dette inneber blant anna ein grundig forståing av omgrepa knyta til omgrepet, som for eksempel transpersonar, som legg grunnlaget for ein presis kommunikasjon. Det kan vidare tenkjast omgrepsforståing er essensielt for å skape eit inkluderande læringsmiljø der alle elevar følar seg sett, anerkjent og respektert for den dei er.

Mathé (2021, s. 160) presenterer to ulike svar på kva omgrepsforståing eigentleg inneber. I det første svaret ho legg fram omhandlar omgrepsforståing at ein forstår eit omgrep i tråd med definisjonen frå det samfunnsvitskaplege. Det handlar i stor grad om ein forstår omgrepet og i kva grad ein forstår det. I det andre svaret Mathé (2021, s. 160) gir, handlar omgrepsforståing

om forståinga ein har av eit omgrep. Det første svaret som blir presentert handlar altså om ein forstår eit omgrep eller ikkje, medan det andre svaret handlar i større grad om korleis ein forstår omgrepet. Sjølv om desse svara har ulik, er dei begge vesentleg i samfunnsfagdidaktisk samanheng ettersom dei begge bidreg inn mot samfunnsfagets formål i tillegg til at dei kan ha ulike implikasjonar for læring og undervisning (Mathé, 2021, s. 160).

Omgrep er ikkje nødvendigvis fastslått, men kan heller sjåast som vekslende. Dette vil seie definisjonen og forståinga av omgrepet kan endre seg over tid, og at dette kan ha si årsak i samfunnsendringar og endringar i verdiar og normer. Her kan ein som samfunnsfaglærer innføre ein samtale med elevane om korleis historisk utvikling og kjenneteikn ved samtida har ei betydning for vår forståing av dei samfunnsfaglege omgrepa. I tillegg kan ein seie at omgrep er kontekstuelle. Dette handlar om at stader og kontekstar påverkar korleis menneske forstår og oppfattar eit omgrep. Korleis vi menneske forstår eit omgrep kan variere frå stad til stad, og det kan kome av at folk sin forståing av omgrep formast og påverkast av erfaringane deira. Omgrepsforståinga kan også variere ut i frå kva kontekst omgrepa nyttast i, altså om det blir nyttast til kvardagsleg bruk eller i vitskapeleg bruk (Mathé, 2021, s. 163)

Dialog er av stor betydning i samfunnsfaget. For det første mogleggjer dialog ein utveksling av idear, perspektiv og kunnskap, som bidrar til å fremje forståing for komplekse samfunnsspørsmål og ulike synspunkt. I tillegg opnar dialogen opp for å høyre å ta andres synspunkt i betraktning som er avgjerande for ein demokratisk samfunnsdeltaking. De undertryktes pedagogikk av Freire setter også dialogen sterkt. Med pedagogikken hadde Freire som formål å styrke dei svake i samfunnet, slik dei kan hevde sine rettar (Imsen, 2012, s. 85). . Ifølgje han er det gjennom dialogen likeverdigeita blir sikra, og er sjølv kjernen i eit forhold mellom menneske som verken er autoritært og undertrykkande. Vidare meinte Freire at man i ordet møter både refleksjon og handling, og er dermed med på å forandre verden. (Imsen, 2012, s. 86). Dialogen kan i tema som kjønnsinkongruens være nyttig, ettersom god dialog kan bidra til å auke forståinga rundt tema.

Freires pedagogikk fokusera vidare på å få til ein skule der elevane og læraren er likestilt med kvarandre, og at dei saman skal utforske verkelegheita og nå fram til ein kritisk forståing (Skagen, 2023). I ein slik skule kan det tenkjast at læraren anerkjenner kunnskapane, perspektiva og erfaringane til elevane som verdifulle ressursar for læring, som igjen kan oppmuntre til gjensidig læring og utveksling av kunnskap mellom seg læraren og elevane.

4 Diskusjon

I dette kapitlet skal eg diskutere problemstillinga; *korleis opplever eit utval samfunnsfaglærarar møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet?* Dette skal gjerast i lys av empiriske materialet eg har samla inn, og dei teoretiske refleksjonane eg har gjort i teorikapitlet. Eg har valt å framstille empirien parallelt med diskusjonen, i staden for i eget kapittel. Det er gjort for å unngå gjentakingar. For å lettare diskutere problemstillinga vil eg bruke dei to forskingsspørsmåla;

- 1) Kva slags faktorar påverkar lærarane i møte med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet?
- 2) Korleis tenkjer lærarane sosiale media spelar ein rolle i dette møtet?

Eg har valt å dele kapitlet i tre delkapittel. Det første forskingsspørsmålet har eg delt i to, der inndelinga er å først sjå nærmare på dei *ytre* faktorane lærarane trakk fram, etterfølgd av dei *indre* faktorane. Kausaliteten for dette er på grunn av at det er fleire faktorar som skal drøftast, og dermed vil denne inndelinga kunne bidra til eit tydelegare skilje mellom det som blir diskutert samt gjere det meir oversikteleg for både meg og lesaren. I det siste delkapitlet skal eg drøfte dei ulike funna får det andre forskingsspørsmålet.

4.1 Diskusjon av ytre faktorar

I dette delkapitlet skal eg diskutere dei ytre faktorane som kom fram i intervjuet med lærarane. Med ytre faktorar meiner eg dei faktorane utanfor individet (læraren) som har ein påverknad på møtet deira med kjønnsinkongruens i klasserommet. Dei ytre faktorane som skal diskuteras er kjennskapen til foreldra og ressursar.

Kjennskapen til foreldra

Ettersom foreldre og lærarar kan være blant dei viktigaste og sentrale vaksne i elevens liv, er det truleg at eit godt samarbeid mellom desse affiserer positivt på fleire områder hos eleven. I Opplæringslova (1998, § 1-1) står det nedfelt som eit av formåla til skulen, å samarbeide saman med heimen om å opne dørar mot framtida og verda for eleven. Ein kan med andre ord seie at ein som lærar er lovpålagt til å samarbeide med foreldra til elevane i klassen. Samtidig kan ein seie at læraren her ikkje berre blir pålagt ansvaret om å skape eit samarbeid, men om å skape og opparbeide eit godt samarbeid med foreldra. Ein kan tenkje seg det er gjennom eit godt samarbeid med heimen ein oppnår den viktige jobben med å «opne dørar mot framtida

og verda» for eleven. Drugli og Nordahl (2016) viser til tidlegare forskning som peikar på eit godt skule-heim samarbeid kan være årsaka bak positive utfall på fleire områder relatert til skulen. Dei trekkjer blant anna fram at det har ein positiv betyding for læringsutbyttet, trivselen, sjølvreguleringa, åtferdsproblem, relasjonen mellom medelever og lærarar, arbeidsvanane, leksevanar, haldningane til skulen, arbeidsinnsatsen, samt viser til mindre fråvær (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7). Ein kan altså med støtte i Drugli og Nordahl (2016) seie at eit godt skule-heim samarbeid har ein betydeleg rolle i korleis elevane er på skulen. Vidare kan ein tenkje godt samarbeid oppnåes lettare når ein har ein god kjennskap til kvarandre, ettersom tydeleg og kontinuerleg kommunikasjon, respekt og tillit, ofte ligger i botn for eit godt samarbeid.

Lærarane frå byskulen fortalte dei hadde liten kjennskap til foreldra til elevane i klassen. Lærar 6 fortalte om ein hending som omhandla ein transkjønna elev i klassen, og mora til eleven.

Ein av elevane som hadde eit jentenamn, ville vi skulle begynne å bruke eit gutenamn. Dette blei alle informert om. Likevel er det ikkje alltid like lett å begynne å bruke eit anna namn på ein person, det er liksom som ein refleks å bruke det gamle namnet. Eg klarte å bruke elevens jentenamn ein dag, men retta på meg sjølv ganske raskt. På slutten av dagen fekk eg ein telefon frå mora til denne eleven, som ikkje var glad. Ho var veldig sint på meg på grunn av hendinga, eg beklaga meg sjølvsagt, men kjente meg litt urettferdig behandla ettersom ein alle kan gjere feil. Hadde eg hatt betre kjennskap til forelderen trur eg ikkje ho hadde ringt å kjefta på den måten, men hadde kanskje heller prøvd å sjå min side av saken.

Som vist i sitatet er mora til eleven sint på læraren, og ein kan her spørje seg kvifor ho reagerte på den måten? Å sjå det frå hennar side, kan ein anta ho reagerer på denne måten ut av frustrasjon. Ho har opplevd at barnet hennar kjem heim i frå skulen og fortel om ein situasjon som hen opplevde som ubehageleg. Det er vist at foreldre har uttrykt frustrasjon over korleis skulen og læraranes har handtert møtet med barna deira som er transkjønna (Røthing, 2020, s. 146). I Røthing (2020) fortel eit foreldrepar om en lærar som bidrog til å trykkje både dei og deira transkjønna unge ned. Dei opplevde å bli møtt med ein lærar som ikkje tok mobbesituasjonar seriøst eller gav uttrykk for å bry seg om elevens situasjon. Som ein konsekvens av dette, hadde ikkje foreldra tillit til læraren og følte seg heller ikkje trygg. Det kan tenkjast at mora har hatt liknande opplevingar som fortalt i Røthing (2020) med enten

lærer 6 eller andre lærarar på skulen. At situasjonen med lærar 6 ikkje eine og aleine var årsaka for telefonsamtalen, men det var den situasjonen som fekk det til å renne over.

Mora si reaksjon på hendinga, kan igjen tenkjast å ha ein påverknad på læraren og hans møte med temaet kjønnsinkongruens. Foreldre blir ofte bekymra for barnet, som kan vekke sterke emosjonelle reaksjonar, som for eksempel å bli sinte og kritiske til læraren (Drugli & Nordahl, 2016, s. 26). Læraren kan altså føle seg kritisert som følgjer av reaksjonar frå foreldre. I tillegg kom det fram under intervjuet at læraren følte seg urettferdig behandla i situasjonen. Det å føle seg urettferdig behandla kan utløyse ein rekkje følelsar og reaksjonar. I tillegg kan følelsen av å bli urettferdig behandla, bidra til å øydelegge arbeidsmotivasjonen og samarbeidsklimaet (Ommundsen, 2007). Om ein sette det føregåande i samanheng med det læraren sa om at situasjonen kunne vært avverja dersom han kjente mora betre, kan ein argumentere for at mangelen på kjennskap hadde ein negativ påverknad på han.

Som læraren sa, trudde han ikkje kritikken ville oppstådd dersom kjennskapen til mora hadde vært betre. Dette kan tolkast som om han meinte mora gjekk rett til å tenkje at det var med intensjon eller at han ikkje brydde seg, og at dette kjem av at ho ikkje kjenner han. Dersom det hadde vært eit nærmare skule-heim samarbeid mellom mora til den transkjønna eleven og skulen, kan det hende ein ville vært forutan situasjonen ettersom det ville ført til ho hadde fått ein betre kjennskap til læraren (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6).

Både lærar 5 og 6 fortalte dei hadde liten kjennskap til foreldra til elevane i klassen. Imsen (2012, s. 177) peikar på foreldresamarbeidet fungerer dårlegare i sentraliserte skular enn i små skulekretsar. På bakgrunn av at begge lærarane jobba i byskular, kan ein sjå samanheng med det Imsen visar til opplevinga lærarane har av kjennskapen til foreldra. Følgjeleg kan dette vise at det er vanskeleg å oppnå eit nært samarbeid på grunn av skulens størrelse.

Relasjonen mellom læraren og eleven kan også ha blitt påverka av situasjonen frå sitatet. For mange unge kan det ofte være vanskeleg å oppleve kjønnsinkongruens, og det kan dermed opplevast ekstra sårt når læraren gløymer noko som er så viktig for sjølve eleven. Læraren kan være den vaksenpersonen som elevane har mest kontakt med utanom foreldra sine, noko som kan gjere det til ein viktig relasjon. Situasjonen med lærar 6 kan ha resultert i at eleven kjente på eit brot i deira relasjon, som igjen kan ha hatt negativ påverknad på elevens utviklingsprosess (Helland et al., 2013, s. 69). Sitatet kan være eit eksempel som visar kor varsam lærarane må handtere ungdommar med kjønnsinkongruens. Aaserud (2021, s. 144)

peikar på utfordringa mange transkjønna ungdommar kjenner på, er nettopp det å bli kalla eit fornamn som ikkje passer med kjønnsuttrykket sitt. Til tross for at læraren må opptre varsamt med tanke på at slike situasjonar kan være utfordrande for eleven, kan ein likevel tenke ein må som Svendsen seier, anerkjenne seg sjølv som lærande (2022, s. 196) og tenkje det er menneskeleg å gjere feil i blant.

Lærarane frå distriktskulen fortalte alle dei hadde god kjennskap til foreldra. Dei fortalte kjennskapen ubevisst påverkar undervisninga deira. Den påverka i den forstand at det kan være sterke meiningar blant foreldra rundt temaet kjønnsinkongruens, som resulterte i at lærarane tenkte over korleis foreldra ville reagert på ulike saker som kom fram i undervisninga. Likevel kom det fram at denne påverknaden var utelukkande positiv.

I motsetning til lærar 6 sitt sitat, lydar sitatet frå lærar 4 litt annleis. Ho hadde følgjande å seie om kjennskapen til foreldra;

Eg trur det påverka meg og undervisninga mi veldig fordi eg tørr kanskje å seie ting i klassen. Eg går ikkje rundt og er redd for å bli konfrontert med ting eg har sagt [...]. Visst eg går inn i klassen eg har no og seier at det finst meir enn to kjønn, så føle eg meg ganske trygg på at eg ikkje får ein forelder telefon same kveld om «kva i all verden er det du underviser om på skulen». Og det er jo veldig herleg . Derfor gjer det noko med undervisninga mi i den forstand at eg ikkje treng å være redd for å bli konfrontert om det eg skal undervise om.

Kontrastane mellom sitatet frå lærar 6 og lærar 4 er tydeleg. Medan sitatet frå lærar 6 antydar at mangelen på kjennskap påverkar undervisninga hans negativt, uttrykkjer lærar at den gode kjennskapen til foreldra påverka undervisninga hennar positivt. Blant anna kan det verke som om kjennskapen gjer ho mindre redd for å seie noko feil i undervisninga. I motsetning til lærar 4, er det fleire lærarar som uttrykkjer denne redselen for å seie noko feil. Vist i Svendsen (2022, s. 196) er dette ein av utfordringane som går igjen blant lærarar og lærarstudentar i møtet med temaet kjønns- og seksualitetsmangfald. Å seie noko feil kan innebere å formidle informasjon som ikkje samsvarar med verkelegheita. I samfunnet vi lever i må vi nok være enda meir kritisk ettersom det ofte spreiest feilinformasjon gjennom sosiale media som dei fleste brukar. Ein kan dermed argumentere for å være meir kritisk til det ein ser og trur er fakta, som kan minimere sjansen for å seie noko feil.

Det lærar 4 fortel om å være mindre redd, kan også forståast som behovet for å være forsiktig. At ho ikkje trenger å være forsiktig i korleis ho skal gå fram i undervisning om kjønnsinkongruens ettersom ho kanskje følar ho har foreldra i ryggen. Dersom ho for eksempel fortel noko som kan verke kontroversielt eller kan forstås på feil måte, tenkjer ho kanskje at foreldra kjenner hennar sopass godt, at dei forstår at det ikkje er meint vondt eller at ho har ein skjult agenda bak det ho fortel. Denne redselen for at foreldra skal tru læraren har ein skjult agenda, viser seg frå studien til Smith og Payne å være ein reell redsel blant lærarar. Fleire av lærarane frå studien trakk fram at dei var redd foreldra skulle tru dei reklamerte ein agenda i lærarens møtet med transkjønna og kjønns mangfald i klasserommet (Payne & Smith, 2014, s. 415).

Det er interessant at begge lærarane har så ulike meiningar og opplevingar om kjennskapen til foreldra. At læraren frå byskulen trekkjer fram ein negativ oppleving med kjennskapen han har til foreldra, medan læraren frå distriktskulen trekkjer fram positive opplevingar ho har med kjennskapen til foreldra. Ut i frå desse eksempla kan det tenkjast at kjennskapen foreldra har mykje å seie på korleis det påverka undervisninga. Ein god kjennskap til foreldra har positiv påverknad på lærarens møte med temaet kjønnsinkongruens i undervisninga samt transkjønna elevar i klasserommet. Ein dårleg kjennskap kan derimot føre til ein meir negativ påverknad på lærarens møte med temaet kjønnsinkongruens i undervisninga og transkjønna elevar i klasserommet. Likevel er det viktig å påpeike at foreldra ikkje er meint som eit problem i denne diskusjonen, men det er heller meint å vise korleis dei kan ha ein påverknad på lærarens møte med kjønnsinkongruens i klasserommet.

Totalt sett kan ein dra samanlikningar til det som har blitt diskutert her, med det Imsen (2012, s. 177) trekkjer fram. Ho fortel det er mykje som indikera på at skule-heim samarbeidet i små skulekretsar, er meir optimale enn i større sentraliserte skuler. I tillegg viser foreldra i små skulane større interesse for å delta på foreldremøte samt andre møter som angår skulen (Imsen, 2012, s. 177). Ein kan også argumentere for at kjennskapen lærarane har til foreldra, har ein samanheng med det Imsen fortel om sentraliserte skular og små skular. Altså at dersom ein kjenner læraren godt, vil det kanskje ikkje være eit like stor tiltak med å møte opp og ta del i samarbeidet med skulen. Lærarrolla og foreldrerolla blir kanskje ikkje så tydeleg, men blir heller to kjente som skal arbeide saman om noko av felles interesse som er eleven/barnet.

Ein kan summa opp seie kjennskapen til foreldra verkeleg er ein faktor som kan påverke korleis lærarane opplever møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Ut i frå sitata ser ein at i denne undersøkinga gjelder dette både i møte med transkjønna elevar, samt møte med temaet i undervisningssamanheng. Ein kan dra samanheng med at liten kjennskap til foreldra påverkar læraren negativt, og god kjennskap påverkar læraren positivt. Alt i alt kan ein ut i frå denne undersøkinga, seie at kjennskapen til foreldra er ein faktor.

Ressursar som ein påverkande faktor

Å ha tilstrekkeleg med ressursar kan for mange være ein forutsetning for ein god skule. Når ein snakkar om ressursane i skulen kan det være fleire faktorar som kjem i tankane. Omgrepet ressurs skal i denne oppgåva nyttast som andre måtar enn «læraren som formidlar», å formidle lærestoffet på i skulen. Det skal handle om hjelpemidlane lærarane brukar eller ville brukt å støtte seg til i møtet med kjønnsinkongruens i klasserommet, i tillegg til dei hjelpemidlane dei saknar eller ikkje likar. Tilgangen til, samt manglande tilgang til ulike ressursar var eit gjentakande tema gjennom alle intervju.

Ettersom kjønns- og seksualitetsmangfald er eit ganske nyleg oppstått omgrep (Svendsen, 2022, s. 189), kan fagfeltet innanfor tematikken endre seg raskt og hyppig. Det kan dermed antas at læremidlar som sjeldan oppdaterast ikkje er nyttige for lærarar i møtet med temaet kjønnsinkongruens og transelevar. Lærer 3 at lærebøker er svært lite brukt i hans lærarkvardag, og at han heller brukar «litt meir up to date ressursar». Det kan verke som om han med dette meiner for eksempel læringsressursar frå internett, ettersom han vidare i intervjuet fortalte;

«Samfunnsfagbøkene vi har tilgjengeleg er jo frå førige årtusen omtrent. Det skjer jo ting nesten heile tida, der det kjem nye definisjonar på ulike ting innanfor temaet kjønnsidentitet, så då er det lite lærebøker vi brukar eigentleg».

Ut i frå sitatet kan det verke som om han synest det er vanskeleg å halde følgje med alle nye omgrep og ny kunnskap innanfor temaet kjønnsidentitet. I tillegg verkar det ikkje som han følar seg trygg å bruke lærebøkene som ressurs til temaet kjønnsidentitet, ettersom dei fort blir utdatert på grunn av det aukande faglege materialet innanfor feltet. Det skal her seiast at diskusjonen om kjønnsidentitet ikkje er ny, og at det har vært eit tema som har blitt diskutert i fleire år. Som Svendsen (2022, s. 192) fortel er det raske samfunnsendringar innanfor det politiske feltet om kjønns mangfald. Denne raske endringa, gjenspeila seg også innanfor

kunnskaps- og omgrepsoppdateringa på temaet, og det verkar som om det er denne endringa lærar 3 synest er vanskeleg å halde følgje med gjennom fysiske lærebøker. Denne mangelen av kontroll på fagstoff kan ha vært utfordrande for lærar 3, ettersom dette ifølgje Svendsen (2022, s. 192) er ein situasjon som kan opplevast krevjande for fleire lærarar.

Nettressursar blei hyppig nemnt som eit hjelpemiddel lærarane foretrakk i undervisning som omhandla kjønnsinkongruens. . Lærar 2, 3 og 4 alle nemnte kommunens nettressurs som eit godt hjelpemiddel. Både lærar 2 og 3 hadde nytta denne som hovudressurs då dei skulle ha undervisning om transkjønn, og hadde vært svært nøgd med det. Lærar 2 fortalte,

Det er veldig godt å ha eit opplegg som «livet og sånn» som legg til rette korleis eg kan sette opp undervisninga om ulike kjønnsidentitetar som eks transkjønn. Ved å bruke opplegget som låg inne der, følte eg at eg hadde den støtta eg trengde. Opplegga inne på ressursen legg seg på eit nivå der ein ikkje følar at ein skal være psykolog eller terapeut samtidig som ein underviser om temaet.

Vidare fortalte ho at kommunen tidlegare hadde nytta seg av ein nettressurs som gjor at ho følte seg meir som ein psykolog enn ein lærar. Nettressursen dei alle referera til er «livet og sånn» som er utarbeida av kommunen og skal være til støtte for lærarar under opplæringa i folkehelse og livsmeistring for barn og unge.

Ut i frå det lærar 2 fortel kan det verke som om det er viktig for ho å ha noko å støtte seg på når det kjem til tema som kjønnsinkongruens. Dersom ein ser dette i samanheng med spenninga eg trakk fram innleiingsvis i oppgåva, kan dette være eit eksempel på utfordringa læraren blir ståande i. Ettersom lærarane peiker på kjønnsinkongruens som eit tema som generera mange ulike meiningar, kan det tenkjast å være utfordrande å stå i midten av meiningane og opptre objektiv til begge parter av kjønnsdebatten. Ein kan dermed sjå dette som ein årsak til kvifor det verkar viktig for lærar 2 å ha ein læringsressurs å støtte seg til. På den eine sida viser Svendsen (2022, s. 201) til lærarstudentar sin bekymring om at menneske i samfunnet meiner undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfald, påverkar barn til å «bli» trans. På den andre sida drar Svendsen (2022) fram at skulens grunnleggjande formål med kjønns mangfald undervisning, er å skape kjønnsfriheit. Det kan verke utfordrande å finne balansegangen mellom det Svendsen trekkjer fram, når ein skal undervise om temaet kjønnsinkongruens. Læringsressursen kan kanskje bidra til en stabilitet for lærarens undervisning, og ein sikring for å unngå subjektivitet. I undervisning om vanskelege tema, kan føreseielege undervisning være viktig, ettersom det kan skape eit klima der lærarar veit kva dei kan forvente og korleis dei skal oppføre seg (Huddleston & Kerr, 2017, s. 23).

I motsetning til nettressursen «livet i skulen», hadde det tidlegare vært brukt ein nettressurs lærar 2 følte plasserte ho i rollen som psykolog eller terapeut som opplevst veldig ubehageleg. Det kan forståast som at opplegga frå denne nettressursen gjekk inn på litt tyngre stoff, som kanskje hadde stort fokus på det psykiske aspektet hos elevane. Dette på bakgrunn av at psykologar og terapeutar begge jobbar med psykiske problem og utfordringar. Etersom ein som lærar ikkje har utdanning innanfor psykiske problem eller utfordringar, kan slike tema være vanskeleg å trekkje fram i undervisninga. I følgje Ohnstad (2022) står lærarar ovanfor ulike vanskelege situasjonar ganske ofte, og oppgåva deira i møte med desse situasjonane er å gjere dei best mogleg for personane involvert. Sjølv om oppgåva deira er å gjere situasjonen best mogleg, kan slike situasjonar opplevast ubehagelege for læraren (Ohnstad, 2022). Det kan dermed tenkjast at bruken av ein dårleg nettressurs, vil kjennest ubehageleg for læraren i møte med vanskelege tema i undervisninga.

I tillegg kan ein tenkje seg at situasjonen kan ha ein påverknad på dei transkjønna elevane i klassen. I ein fagartikkel som omhandla forholdet mellom psykisk helse og kjønn, peiker Jessen (u.å.) på fleire internasjonale studie som viser at ein gruppe med cispersonar, (dei som identifiserer seg med kjønn dei er registrert som ved fødsel), rapportera mindre psykiske vanskar enn ein jamaldrande gruppe med transpersonar. Denne auka førekomsten av psykiske vanskar hos transpersonar, blir av fleire forskarar sett i lys av minoritetsstress (Jessen, u.å.). Mange unge kan kjenne på vanskar og ubehag i forbindelse med sin kjønnsinkongruens (Aaserud, 2021, s. 129), og det kan dermed tenkjast at møtet med lærarar i ein utrygg rolle ikkje hjelper på situasjonen. Etersom det verkar som lærar 2 synest det er ubehageleg å jobbe med psykiske problem og utfordringar knyta til kjønnsinkongruens, kan det tenkjast ho heller vel å unngå desse tema. Som følgjer av dette kan elevane i klassen få oppfatninga av at ingen som opplever kjønnsinkongruens har psykiske lidningar. Aaserud (2021) fortel at dette er ein av fallgruvane i møte med ungdommar med kjønnsinkongruens. Vidare peikar han på at det er mange som ønsker å unngå slike tema i frykt av å stigmatisere som igjen kan røve transkjønna elevane i klassen for moglegheita til adekvat behandling ettersom det ikkje blir sett søkjelys på (Aaserud, 2021). Dette kan igjen være eit eksempel på negativ påverknad ein læringsressurs kan ha på lærarens møte med temaet kjønnsinkongruens og transkjønna elevane i klasserommet.

Fleirtalet av lærarane nemnte at tilgang til helsesjukepleiar var ein god ressurs i møtet med kjønnsinkongruens i klasserommet. Lærar 3 sa at «det å ha helsesjukepleiar hjelper mykje. Då veit du at du har ein person du kan spørje om hjelp og støtte». I tillegg sa lærar 5 at, «eg ville

ha kopla på nokon andre menneske som kan meir enn meg sjølv, som ein helsesjukepleiar for eksempel». Alle lærarane som nemnte tilgangen til helsesjukepleiar som ein god ressurs, grunn gav det med at ein då hadde tilgang til ein person som hadde meir kompetanse på temaet enn dei sjølve. Læraren kan her tenkje at dei har kompetanse om undervisning, helsesjukepleiar har kompetanse innanfor helse, og ettersom temaet kjønnsinkongruens er eit psykologisk sensitivt tema vil det være helsesjukepleiaren som har svar innanfor området. Det kan tolkast som at læraren her ser ein høgare relevans av å nytte helsesjukepleiarens kunnskap om kjønnsinkongruens enn å nytte sin eigen. Likevel kan ein sjå ut frå resultatane av undersøkinga til Dansk Clearinghouse i 2008, at lærarens kompetanse rundt etablering av sosiale relasjonar, er den viktigaste for elevanes læring (Helland et al., 2013, s. 76). Ein god relasjon mellom lærar og elev bidrar positivt til elevanes sosiale og personlege utvikling (Helland et al., 2013, s. 73). Det Helland et al. (2013) trekkjer fram her, kan utfordre lærarane rundt sin eigen kompetanse i forhold til helsesjukepleiarens, og tvinger kanskje lærarane til å tenkje høgare om sin eigen kompetanse og kva slags innverknad den kan ha på elevanes læring. Med dette i tankane kan ein tenkje seg at lærarane ikkje trenger å være så usikker på seg sjølv når det kjem til temaet kjønnsinkongruens. Det at lærarane vel å nytte seg av helsesjukepleiar i undervisning om temaet kjønnsinkongruens, kan vise teikn på kompetanse. Å vite kven som kan svare på ulike spørsmål og deretter innhente ressurspersonen, kan vise at læraren har kompetanse i god undervisning. Alt i alt verkar det som tilgangen til helsesjukepleiar som ein ressurs å bruke i undervisning om kjønnsinkongruens, er ein trygghet for lærarane.

Lærer 6 trakk fram at han sakna retningslinjer for planlegging, gjennomføring og korleis ein skal forhalda seg til undervisning om kjønnsinkongruens og i møtet med transkjønna elevar. Dette kan tolkast som at han lengtar etter trygge rammer han kan følgje, og at han opplever dette som eit sensitivt tema å undervise i. Ettersom lærar 6 var ein av lærarane som ikkje hadde hatt temaet kjønnsinkongruens i undervisninga, kan mangelen på retningslinjer vært ein utrygg faktor og dermed årsaka for å unngå temaet i undervisning. Denne unnvikelsen kan sjåast i samanheng med det Payne og Smith (2014) fant i sin studie, der det kom fram at ein av årsaka for at lærarar frykta møtet med transseksuelle elevar i klasserommet, er nettopp mangelen på retningslinjer og rutinar. Vidare kom det fram i studien at lærarane som deltok hadde følt seg tryggare i møtet dersom dei hadde hatt klare og tydelege retningslinjer tilgjengeleg (Payne & Smith, 2014, s. 408).

4.2 Diskusjon av indre faktorar

Eg skal vidare diskutere dei indre faktorane lærarane trakk fram, som kan påverke deira møte med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Med indre faktorar meiner eg faktorane som ligger innanfor individets (lærarens) kontroll. Dei indre faktorane som skal diskuterast er lærarens omgrepsforståing, og oppleving av eigen kompetanse.

Omgrepsforståing

Korleis ein forstår eit omgrep kan være så forskjellig. Det kan være opp til fleire måtar å forstå eitt og same omgrep. Eg ville tidleg i undersøkinga finne ut korleis lærarane definerte omgrepet kjønnsidentitet. Definisjon av omgrepet var ganske eintydige, som «det du identifisera deg som», «kva kjønn du føler deg som» og «kva slags kjønn du identifisera deg som». Definisjonane var altså foreinleg med kvarandre, der essensen frå alle svara var at det omhandlar kva slags kjønn ein identifisera seg som. Vidare kom det fram under intervjuet at fem av dei seks lærarane som deltok i undersøkinga, meinte kjønnsidentitet var eit kontroversielt tema. Det var eit veldig tydeleg ja og det verka som det ikkje var noko tvil på kjønnsidentitet var eit kontroversielt tema slik dei såg det. Kontroversielle tema er gjerne tema som er av samfunnsmessig relevans og har som regel ikkje eit eintydige svar (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13). På grunn av dette er det som regel mange syn og meiningar innanfor slike tema (Erdal, 2021, s. 280). Ut i frå det både Goldschmidt-Gjerløw og Erdal skriv her, kan ein tenkje seg at lærarane tenkjer kjønnsidentitet er eit tema som er samfunnsaktuelt samt eit tema det finst mange like og ulike meiningar om. Dette samsvara med det lærar 1, 2, 5 og 6 vektla i sine intervju. Her fortalte dei at kjønnsidentitet er eit kontroversielt tema ettersom det er så mange ulike meiningar om temaet. Lærar 4 derimot vektla fornektning rundt temaet som grunnlaget for at temaet er kontroversielt. Ein kan altså sjå er det ikkje heilt eintydig korleis lærarane ser på kjønnsidentitet som kontroversielt.

Lærar 3 derimot har ikkje same oppfatning som dei andre lærarane. Ettersom det finst tilstrekkelege ressursar samt gode undervisningsopplegg om temaet kjønnsidentitet, vil ikkje han seie det er eit kontroversielt tema. Kva kan dette tyde på? I motsetning til dei andre lærarane, kan ein her tenkje lærar 3 ikkje synest kjønnsidentitet er eit tema som generera ulike meiningar eller fornektningar. Det kan argumenterast for at ein her må anerkjenne omgrepet som kontekstuell, og at forståinga av omgrepet kan variere frå sted til sted (Mathé, 2021, s. 163). Kanskje lærar 3 bor på ein plass der kjønnsinkongruens ikkje er eit tema mange har ulike meiningar om, og at det dermed ikkje blir sett på som eit kontroversielt tema. I tillegg

kan det verke som om han til tross for definera omgrepet likens som dei andre, har ein annan omgrepsforståing av omgrepet enn dei andre. Visst ein ser på Mathé (2021, s. 160) sine to svar på kva omgrepsforståing er, kan det sjåast ut som at lærarane har same omgrepsforståing etter den første forma. Denne forma omhandla i kva grad lærarane forstår omgrepet, som eg tolkar er ein slags overflatisk forståing. Sidan dei alle definerte omgrepet på ganske lik måte, kan det tenkjast at lærarane her har ein lik omgrepsforståing. Den andre forma for omgrepsforståing er korleis ein forstår omgrepet (Mathé, 2021, s. 160). Denne forma for omgrepsforståing tolkar eg er ein djupare forståing av eit omgrep, kva er det det eigentleg handlar om. Det er her eg tenkjer det er ulikskap blant læraranes omgrepsforståing ettersom det er fleire som oppfattar omgrepet kjønnsidentitet som eit kontroversielt tema, medan lærar 3 har ikkje den same oppfatninga.

Ulike omgrepsforståing kan føre til at lærarane vel ulike tilnærmingar til undervisning om temaet kjønnsinkongruens, samt ulike tilnærmingar til å møte transkjønna elevar. Ulik forståing om temaet er kontroversielt eller ikkje, kan tenkjast å føre til merkverdige forskjellar i korleis lærarane vel å møte temaet på. Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) fortel at kontroversielle tema i undervisningssituasjon kan vekke sterke kjensler hos elevane i klasserommet, noko som kan tenkjast å være ein faktor for korleis lærarane vel å gå fram med tema i klasserommet. Med dette i fokus, kan man på den eine sida anta at lærar 3 ikkje synest kjønnsinkongruens er eit tema som vekker sterke følelsar hos elevane. På den andre sida kan det hende han veit temaet vekker sterke følelsar, han er berre ikkje redd for å møte desse følelsane. Ved å ikkje være redd for å møte dei sterke følelsane, kan læraren her saman med elevane hjelpe dei til å forstå følelsane sine. Totland (2018) fortel at det å være følelsesguide for ungdommar kan hjelpe dei med å få betre impuls kontroll og eigenleing. Forståinga til læraren kan altså bidra til at elevane får ein større forståing over følelsane dei kjenner på i undervisning om temaet kjønnsinkongruens.

Vidare fortalte lærar 1;

Når tema om det å skifte kjønn og så vidare kjem opp i klasserommet reagerer elevane litt ulikt. Nokon av elevane er liksom meir liberale på ein måte, og er opne for at ein kan føle seg som det motsette kjønn. Medan nokon av elevane er meir konservative på dette og er litt meir skeptisk til tanken om være transkjønna.

Sett i samanheng med Goldschmidt-Gjerløw om kontroversielle tema i undervisningssituasjon, kan ein tenkje seg at elevanes reaksjon påverka korleis læraren underviser i temaet kjønnsinkongruens. Ut i frå Hess sin firedelte typologi som beskriv dei ulike måtane for korleis lærarar relaterer seg til kontroversielle tema i samfunnsfagundervisninga, kan det verke som om lærar 3 brukar måten ho kalla fornektning. Dette handlar om at læraren ikkje behandla temaet som kontroversielt i undervisninga (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 57). Ved å gjere dette kan det hende han unngår å gi temaet det fokuset det kanskje burde få i klasserommet, ettersom han setter temaet på lik linje med alle andre tema. Samtidig er det ikkje sikkert han behandlar temaet med fornektning og at han rett og slett ikkje meiner kjønnsidentitet er eit kontroversielt tema, som Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 17) peikar på er opp til kvar enkelt lærar å avgjere. Som eit resultat av dette kan det hende informanten ikkje oppfattar det problematisk å møte temaet. På den eine sida kan det hende denne avgjersla gjer lærar 3 meir avslappa i møtet med temaet, ettersom han ikkje behandlar det annleis enn andre tema. I intervjuet trakk lærar 3 fram at han følte seg nysgjerrig i møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Fleire av dei andre lærarane derimot, nemnte blant anna følelsar som nervøsitet, usikkerheit, ubehag og frykt. Det kan altså tyde på at forståinga om temaet er kontroversielt eller ikkje, kan påverke følelsane til lærarane i møte med kjønnsinkongruens. Altså at dei lærarane som hadde ein forståing av at temaet var kontroversielt, kjente på fleire negativt-ladda følelsar i møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet.

På den andre sida kan det hende desse negativt-ladda følelsane kjem på bakgrunn av at ein bryr seg. Av at ein verkeleg vil møte temaet på best mogleg måte ettersom det kan være eit sensitivt tema for nokre elevar. «Frykt og ubehag for å ikkje strekkje til», «kjemperedd for å trække nokon på tærne», «nervøs for å seie noko feil eller sagt noko som kunne leda til misforståing». Desse er nokre av grunngevingane lærarane kom med for kvifor dei kjente på negativt-ladda følelsar i møte kjønnsinkongruens i klasserommet. Det kan altså sjåast ut som at det er ut av omtanke for elevanes velvære, at dei kjenner på slike følelsar. Samtidig kan ein argumentere for at det er lærarane som føler på desse negativt-ladda følelsane, og at dette gjer møtet med temaet kjønnsinkongruens ubehageleg, som igjen kan tenkjast å være ein grunn fleire av dei har unngått temaet i undervisning. Ifølgje Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 16) er det fleire tema som kan sjåast som kontroversielle som har blitt unngått i klasserommet. Ein av grunnane for at dette skjer, handlar om at læraren vil vike unna ubehag og moglege konflikhtar i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 16).

Alt i alt kan ein seie at omgrepsforståinga til lærarane kan være ein påverkande faktor for korleis lærarane opplever møte med kjønnsinkongruens i klasserommet. Det er opp til kvar enkelt lærar å sjølv avgjere kva slags tema dei behandla som kontroversielt og ikkje, men det er likevel interessant å sjå korleis eitt og same tema kan ha ulike meiningar om dette. Ein kan sjå at lærarane som ikkje behandla eit tema som kontroversielt, kan verke meir avslappa i møtet med temaet. Tvert i mot verkar der som at lærarane som meiner det motsette, følar meir på negativt-ladda følelsar i dette møtet temaet. Spørsmålet her blir om følelsane kjem på bakgrunn av omtanke for elevane, eller om det er på grunn av eigne følelsar og opplevingar, eller eit sted imellom.

Opplevinga av manglande kompetanse

I følgje Røthing (2020, s. 127) er lærarar som har god og relevant kompetanse på feltet årsaka for at mange transkjønna og kjønns mangfaldige elevar har hatt positive erfaringar frå skulekvardagen. I motsetning er lærarens mangel på kompetanse årsaka til negative erfaringar (Røthing, 2020, s. 127). Som ein kan sjå, er kompetente lærarar innanfor kjønnsidentitet og kjønsmangfald viktig i skulen, og spesielt i møte med kjønnsinkongruens i klasserommet. Under intervju med lærarane, var kompetansen deira om temaet eit samtaleemne.

Det kom fram at ingen av lærarane meinte dei sjølv hadde tilstrekkeleg kompetanse verken som tema i undervisninga eller i møte med elevar som tilhøyra kjønnsminoriteten. Lærar 5 sa at manglande kompetanse gjorde han utrygg i møtet med temaet kjønnsinkongruens. Ei av årsaka til dette kan være at han er usikker på korleis han skal respondere på eventuelle spørsmål som kan komme fram i klasserommet. Dersom ein ikkje har kunnskap eller kompetanse innanfor eit område, kan det være vanskeleg å vite kva ein skal gjere eller seie i slike situasjonar. Akkurat dette med uventa spørsmål, var noko lærar 2 trakk fram i sitt intervju. Ho fortalte det ofte kan være mange spørsmål knyta til temaet kjønnsinkongruens, og at ho ikkje følte ho hadde nok kompetanse til å svare på desse. Det kan verka som at lærar 2 hadde følt seg tryggare dersom ho hadde hatt fleire svar å gi elevane sine. Svendsen (2022, s. 196) peikar på at det er fleire lærarar og lærarstudentar som lengtar etter fasitsvar innanfor temaet, men at dette ikkje er så lett ettersom det er eit felt som stadig er i utvikling

Lærar 1 synest kompetansen henna kunne vært betre, og at ho synest det var vanskeleg å vite hundre prosent korleis ho skulle møte temaet. Ho sa «eg synest det er vanskeleg å vite nøyaktig korleis ein skal møte temaet ettersom eg er ei kvinne som identifisera meg som ei

kvinne, og vil aldri heilt kunne forstå». I likskap med lærar 1, fortel lærar 6 noko svært liknande. Han fortel;

Eg er jo mann, ser på meg sjølv som mann, eg veit ikkje korleis det er å være i ein posisjon der eg trur eg er eit hen for eksempel eller identifisera meg som noko anna. Eg klara liksom ikkje sette meg inn i det. Er derfor nervøs for å seie noko feil eller sagt noko som kunne leda til misforståing.

Det kan her verke som at både lærar 1 og lærar 6 tenkjer ein må ha empati for kunne ha fullverdig kompetanse på temaet. Kognitivt handlar empati om å kunne sette seg inn i andre sin oppleving av ein situasjon (Svartdal & Blystad, 2022). Kanskje dette gjer dei usikker i møtet med temaet transkjønn ettersom dei følar ein berre har god nok kompetanse dersom ein fysisk og psykisk opplever kjønnsinkongruens sjølv. Det kan argumenterast mot det lærar 1 og 6 fortel, for det er jo for eksempel menn som underviser i kvinnehistorie.

I tillegg kan det verke som om mangelen på empati, gir ein følelse av å ikkje strekkje til. Likevel kan det at lærarane innser at man aldri heilt kan forstå kva elevane går gjennom, være ei opning for læring. Det å sette seg inn i kva andre tenkjer, erfarer og følar, samt å lære seg å lytte til andre er noko av det som står sentralt i den sosiale læringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Med andre ord kan ein i staden for å prøve å fullt og heilt forstå kva elevar med kjønnsinkongruens opplever, kan ein heller avgjere at ein er forskjellige og opne for sosial læring av kvarandre.

Det at lærarane er redd for å seie noko feil går igjen fleire gongar. Det verkar her som dei har ein slags oppfatning om at det er eintydige svar og ein fasit. Det har jo seg ikkje slik at alt har eintydige svar, og at man heller som lærar skal være i stand til å halde i gang dialogen som skapar rom for innsikt, forståing og refleksjon. Ein kan likevel sjå at denne oppfatninga gjer at lærarar føler på nervøsiteten og utryggheit.

Materialet viser variert erfaring mellom lærarane, i å ha undervisning om temaet kjønnsinkongruens. Halvparten av lærarane som hadde hatt undervisning om temaet, og halvparten hadde ikkje. Som tidlegare vist i denne oppgåva, kan kjønnsidentitet inngå i to av kompetansemåla i samfunnsfag etter 10.trinn. At det då berre er halvparten av lærarane som har gjennomført undervisning om temaet, kan ein undras på. Kan denne lave oppslutninga ha samband med læraranes følelse av mangel på kompetanse? Med tanke på følelsane som blei relatert til mangelen på kompetansen, kan det tenkjast fleire ønske å unngå temaet. Det er

tenkjeleg at lærarane som ikkje har hatt om kjønnsidentitet i undervisninga, har med intensjon unngått temaet. Denne måten å stille seg til temaet på kan minnes om Hess sin tredje strategi i den firdelte typologien hennar. Den strategien er når læraren brukar ein unnvikande strategi, der læraren vik unna ulike kontroversielle tema (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 57). Sjølv sagt kan det være andre årsaker for kvifor halvparten av lærarane ikkje har gjennomført undervisning om temaet kjønnsidentitet. Det kan blant anna være på grunn av liten tid, prioritering av andre tema samt ulike tolkingar av kompetansemåla ettersom orda kjønnsidentitet, kjønnsinkongruens eller transkjønn ikkje eksplisitt blir brukt. Årsaka kan tenkjast å være som følgje av spenninga i kjønnsdebatten, som nemnt innleiingsvis i oppgåva. Læreplanar kan tenkjast å være utvikla i forsøk om å være så inkluderande som mogleg for å unngå kontroversar og politisk strid. Ettersom desse omgrepa ofte er gjenstand for debatt og ueinighet, kan det være grunnen for ekskluderinga av dei. Likevel kan ein sjå at ordet kjønnsuttrykk blir brukt i eit kompetansemål i samfunnsfag etter 7.trinn. Ein kan dermed argumentere for at omgrepa kjønnsidentitet, kjønnsinkongruens og transkjønna inngår under paraplyomgrepet kjønnsuttrykk, men det er derimot opp til korleis lærarane vel å tolke det.

Sett under eitt kan ein ved å sjå opplevinga av manglande kompetanse i tråd med gjennomført undervisning om kjønnsinkongruens, anta at fleire lærarar unngår temaet.

Både lærarane som hadde gjennomført undervisning om kjønnsidentitet, og lærarane som ikkje hadde det, fekk spørsmålet om korleis tilnærminga deira var eller ville vært til ein slik undervisningstime. Svara som kom fram her var ganske samanliknbare. Det blei blant anna lagt veldig vekt på god førebuing. Alle nemnte at dei førebudde seg eller ville gjort det med å lese seg godt opp på stoffet. Brukt ulike pålitelege nettkjelder og læringsressursar. Ettersom alle lærarane meinte dei hadde mangel på kompetanse på temaet, var det kanskje ikkje så rart at gode førebuingar var eit viktig element. Det er tenkjeleg at grundig førebuing er viktig for all undervisning, men kanskje særleg viktig i eit tema der ein ikkje føler kompetansen strekkjer til. Ein kan jo argumentere for at dette er eit tema som kan krevje ein del frå læraren, og blant anna krevje at han/hun/hen forbereder seg godt.

I tillegg til god førebuing, sto også munnleg aktivitet sentralt i tilnærminga til undervisninga. Diskusjon og dialog var arbeidsmåtar alle lærarane brukte eller ville brukt. Hensikta var å få elevane til å høyre andre sine meiningar samt leggje fram sine egne. Dette er også noko som fokuserast på i overordna del av læreplanen. Det blir her presentert at dialog er ein viktig del av den sosiale læringa, og elevane skal ved hjelp av dialogen lære seg å lytte til andre

samtidig som ein argumentera for eigne syn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Kva er årsaka for at alle lærarane setter denne arbeidsmåten i fokus? På den eine sida kan ein tenkje det har ein samanheng med læraranes sjølvutnemnte mangel på kompetanse på temaet. Ved å sette elevane i gang med dialog eller diskusjon, kan ein sjølv trekkje seg litt tilbake og dermed minimere sjansen for å bli utspurt og testa på temaet. Det kan opne opp for at ein som lærar kan fråskrive ansvaret av å være «den som skal lære bort» og heller lære av og ilag med elevane. Denne måten å gjennomføre undervisninga på kan minnes om Freires undertryktes pedagogikk. Sjølv om lærarane sjølv snakkar om kompetanse, kan det i mange tilfelle verke som om det er kunnskap dei refererer til. Av den grunn har eg valt å dra ein samankopling til Freires pedagogikk som omhandlar i stor grad om kunnskap. I denne pedagogikken står dialogen sterkt, læraren og eleven skal være likestilt med kvarandre, og dei skal saman utforske tema ilag (Skagen, 2023). De undertryktes pedagogikk kan dermed egne seg ypparleg til tema lærarane ikkje er trygg på. Ettersom Freires pedagogikk ikkje har ein forventning om at læraren skal være den som sitter med kunnskapen men at denne skal utviklast saman med elevane. Sett i lys av dette, kan læraranes oppleving av manglande kompetanse tenkjast å være ei av årsaka for fokuset på munnleg aktivitet i undervisninga. På den andre sida kan ein sjå at munnlege ferdigheiter i samfunnsfag inneberer å kunne tolke, formulere, lytte, fremje meiningar, gi respons og diskutere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dialog og diskusjon er verktøy som bidreg til å fremje munnleg ferdighet i faget, og er dermed viktig for faget. Det kan dermed tenkjast at fokuset på munnleg aktivitet i undervisninga om kjønnsinkongruens ikkje handlar om mangelen på kompetanse, men om å arbeide med ferdigheitar som er sentrale for faget.

Som kort nemnt ovanfor kan man tolke mykje av det lærarane fortel om opplevinga av manglande kompetanse, som at dei faktisk snakkar om ein oppleving av manglande kunnskap. Ifølgje (NOU 2014: 7) handlar kompetanse om å kunne møte utfordringar og løyse oppgåver. For å løyse desse utfordringane og oppgåvene, må ein ta i bruk kunnskapar innanfor den bestemte samanhengen. For eksempel kan det forventast at ferdigutdanna lærarar har utdanning og dermed er kompetente lærarar. Det betyr derimot ikkje at dei skal ha kunnskap om alle felt, som for eksempel kjønnsinkongruens. Likevel skal dei raskt kunne tileigne seg det dei trenger for å rettleie elevar til å erverve seg denne kunnskapen, og det er her kompetansen til læraren ligg. Med dette i baktankane kan det verke som om det er kunnskapen lærarane somme gongar referera til, når dei i intervjuet snakkar om kompetansen sin.

Til tross for at alle lærarane ønskte dei hadde meir kompetanse på temaet kjønnsinkongruens verka det ikkje som om lærar 3 meinte såg på dette som eit hinder. Det kjem det tydeleg fram at han fokusera ikkje så mykje på sjølve temaet. Han er meir fokusert på å jobbe med elevanes verdiar og haldningar, samt lære dei korleis man skal oppføre seg, vise respekt og vise forståing for kvarandre. Det kan her verke som om lærar 3 vektlegg det sosiale og emosjonelle aspektet ved læring over det meir teoretiske i møtet med kjønnsinkongruens i klasserommet. Det står fram som om det for han er viktigare å lære elevane til å bli gode medmenneske, enn å lære dei det teoretiske bak omgrepet kjønnsinkongruens. Lærarens utsegn kan støttes opp av det som er samfunnsfagets relevans og sentrale verdiar. Her blir det blant anna lagt vekt på at samfunnsfaget skal fokusere på å byggje opp under haldningar og verdiar som respekt, toleranse og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ein kan altså sjå at mangel på kompetanse kan gjere at lærarane vel å heller fokusere på det sosiale og emosjonelle aspektet ved læring, og at det akademiske trengjer ikkje alltid være det viktigaste i undervisninga.

4.3 Sosiale media og påverknad i klasserommet

Det er eit kompleks samspel mellom sosiale media og lærarens møte med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Med den aukande bruken av sosiale media plattformar i dagens samfunn, vil eg reflektere over korleis denne bruken kan ha ein innverknad på lærarens oppleving av møtet med temaet kjønnsinkongruens samt transkjønna elevar i klasserommet.

Ifølgje Bufdir (u.å.) har barn og unges mediebruk endra seg drastisk dei ti siste åra. Tal frå 2022 visar det er fleire som brukar over fire timar om dagen på skjerm, og nesten alle norske tenåringar er aktiv på sosiale media. Den auka bruken av smarttelefonar blant unge kan være ein av årsaka til kvifor så mange unge bruker tida si på skjerm. Smarttelefonar og datamaskinar gir tilgang til blant anna speling, sjå videoar, lese nyheiter og kommunisere med kvarandre. Denne auka bruken blant unges skjermtid og bruk av sosiale media, er eit aktuelt tema som diskuterast på internasjonale konferansar innanfor psykologi. Her blir det diskutert om dei store endringane har implikasjonar på menneskeheitas psykiske helse og åtferd, som har hatt ei rask endring dei siste tiåra. Til tross for ingen definitive svar på konsekvensane endringane får, er det mange mistankar om at dei har ein skyld i den enorme aukinga av unge som søker hjelp for psykisk uhelse (Hansen, 2020, s. 9). Dei nye medievanane kan altså by på utfordringar men også moglegheiter for utvikling og læring. Det er på bakgrunn av dette eg

valte å undersøke nærmare korleis sosiale media kunne påverke lærarane sitt møte med temaet kjønnsinkongruens.

Då ein begynte å snakke om sosiale media under intervju, var det fleire moment lærarane presenterte som var positivt med fenomenet. Blant anna kom det frå lærar 3; «Sosiale media skapar ein klart større aksept når det kjem til ulike tema som omhandla kjønnsidentitet. Ein får mykje meir informasjon om ulikheiter». Det han fortel kan indikere at sosiale media spiller ein rolle i å auke aksepten for kjønnsinkongruens ved å tilby meir informasjon og eksponering og av mangfaldige perspektiv, som igjen førar til ein breiare bevisstheit om ulikheiter. Vidare ein anta at eksponering av eit fenomen eller tema, gjer det mindre ukjent og dermed lettare å vise aksept for at det er fleire måtar å identifisere kjønnet sitt. Som for eksempel lærar 1 forklarte om elevane hennas møte med temaet kjønnsinkongruens; «Nokon av elevane forstår det rett og slett ikkje, og det kan verke litt rart og skremmande fordi dei veit litt lite om det».

Sett i lys av det lærar 1 fortel, kan ein anta at lærar 3 meiner i sitt sitat at sosiale media bidreg til å gi informasjon om temaet slik det ikkje skal bli så framand og skremmande for elevane, og dermed også bidra til større aksept rundt det. I tillegg kan det argumenterast for dersom sosiale media skapar større aksept rundt temaet kjønnsinkongruens, blir arbeidet for å nå samfunnsfagets sentrale verdiar enklare for lærarane. Samfunnsfagets sentrale verdiar er å bygge opp under haldningane og verdiar som toleranse, respekt og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), og når sosiale media er med på å auke aksept for ulikheitar i kjønn kjem ein nærmare til å nå desse sentrale verdiane.

Lærar 4 meinte også at sosiale media skapte større aksept rundt temaet kjønnsinkongruens og sa;

Eg innbillar meg også at det er mest meiningar på TikTok om at det er meir enn to kjønn, og dermed kan det jo hende at dette blir eit mindre og mindre kontroversielt tema etterkvart som tida går. Dette fordi ungane tilpassar seg dette her, dem blir påverka av det dem får inn gjennom TikTok og visst det blir mykje om at dette er heilt vanleg og at det er heilt ok å føle seg som noko anna enn dei to kjønna, så kjem dette til å påverke dem til å ha forståing for det faktisk.

Sitatet kan tyde på at ho meiner sosiale media gir plass til eksempelvis personar som er transkjønna, og at dette hjelper ungdommane med ein breiare forståing av mangfald. Det som blir tolka frå sitatet, kan støtte opp i det at ulike media har eit ansvar om å representere og framstille ulike gruppe og individ i samfunnet. Dei har i oppgåve å spegle samfunnet vi er ein del av (Wolff-Hansen, 2020). Sosiale media har også dette ansvaret ettersom det er et medium. Representeringa av mangfaldet gjennom sosiale media kan tenkjeleg gjere det enklare for lærarane å møte temaet kjønnsinkongruens, ettersom eit resultat av representasjonen kan gi elevane meir kunnskap om temaet. Det er nemleg forska på at frykt for det ukjente er ein forsvarsmekanisme som ligg djupt i alle menneske, og det som kan dempe frykta er kunnskap som kastar lys over det framande og ukjente (Candas, 2005). Ein kan altså tenkje representasjonen av mangfald i sosiale media førar til mindre framandfrykt, ettersom elevane får meir kunnskap om kjønnsinkongruens. Som eit resultat kan læraren føle seg tryggare i møte med temaet, ettersom elevane ikkje har dei negative haldningane ovanfor transkjønna personar, som framandfrykt kan gi (Mortensen, 2020).

Til tross for det som har blitt diskutert i føregåande avsnitt om sosiale medias rolle i å skape større aksept, kan ein sjå det ikkje er alle lærarane som delar same syn. I intervju med lærar 2 kom det fram at; «Eg trur sosiale media er med på gjere kjønnsinkongruens vanskelegare å akseptere eg». Ettersom ein kan tolke antonymet til ordet aksept som motstand kan ein vidare argumentere for at ho i motsetning til dei to andre lærarane, ser på sosiale media som ein bidragsytar for å skape meir motstand rundt temaet kjønnsinkongruens. Eg tar her opp tråden igjen angående den pågåande kjønnsdebatten i samfunnet. Som tidlegare nemnt stiller den eine parten seg bak og støttar teorien rundt tokjønns-modellen. Sett dette i samanheng med sitatet frå lærar 2, kan man gå ut i frå at ho tenkjer det er denne parten som får mest spelerom på ulike sosiale media plattformer. Begge sidene i debatten vil sjølvsagt påverke andre til å dele deira kjønnsforståing, og ettersom sosiale media har ein enorm spreingskraft og når ut til veldig mange (Kalsnes, 2019, s. 82), kan dette være ein plass for begge partane å fremje sin sak om kjønn. Spreingskrafta har vist seg å gjere sosiale media til perfekte grobotnen for desinformasjon, som har til hensikt å utbreie visse haldningar og skape reaksjonar (Kalsnes, 2019, s. 30). Det kan verke som det er desinformasjon rundt kjønnsinkongruens og transpersonar, lærar 2 er redd for bidrar til mindre aksept blant elevane. Det kan dermed tenkjast at desinformasjonen skaper spenning mellom elevane, slik som i kjønnsdebatten, som igjen ofte førar til at læraren nyttar ein unnvikande strategi og vel å vike unna temaet kjønnsinkongruens i undervisninga (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 57).

Fleire av lærarane meinte algoritmar var skyldig i å påverke møtet med temaet kjønnsinkongruens negativt. Ei anna bekymring var algoritmar. Det blei nemnt at algoritmar gjorde det mogleg for å pepre elevane med stygge ting om transpersonar. At algoritmar kan gjer elevane fast i ein negativ spiral, der dei blir fora med negative ting om transkjønna personar.

Ein veit jo at det finst nokre algoritmar som lagar til det du skal sjå. Så eg tenkjer at visst du er inne på noko, så vil den algoritmen seie «okey, vi sender meir av den sorten». Det er jo litt skummelt. For då får man kanskje ikkje sjå begge sider, men berre den eine. Det trur eg nok kan være med på å ikkje gjere det så enkelt for verken elever eller lærarar å navigere.

Det kan verke som om lærarane er bekymra for at algoritmane berre får fram eksempelvis den eine sida av kjønnsdebatten, og ikkje begge sider. Algoritmar har ein tendens til å gi brukarane meir av det dei tidlegare har respondert på (Aalen & Iversen, 2021, s. 192), som kan risikere at elevane får eit subjektivt blikk som igjen blir forsterka av såkalla ekkokammer. Ekkokammer handlar om at man er i eit «kammer» der ein blir eksponert for informasjon og synspunkt som bekrefta ein eigen. Samtidig slepper ein i desse kammera å stille seg til dei som er ueinige (Aalen & Iversen, 2021, s. 192). Ein kan tenkje seg at lærarane ser på dette som negativt ettersom det kan føre til forsterking av elevanes eksisterande fordommar og mangel på forståing for transkjønna personar. Til tross for dette viser forskning at sosiale media ikkje er store bidragsytarar for ekkokammere, Som konsekvens av dette som kan gjere det at elevane er på sosiale media, mindre bekymringsfullt for lærarane.

Vidare kan det i møte med elevanes ekkokammer, bli lærarens jobb å utfordre desse. Dersom elevane har via ekkokammerna fått ein-sidedig kunnskap, må ein som lærar vise elevane den andre sida av saken også. Eit sitat som passer dette er sitatet frå lærar 1 som sa at «på nokon område må vi være ein liten motvekt» då ho snakk om sosiale media. Ved å leggje fram alle sider ved ei sak, utfordrar læraren elevanes ein-sidedige ekkokammer. I tillegg kan det være viktig å få fram at ein kan ha ulike meiningar og stå ulikt i kjønnsdebatten. Visst ein som lærar vel å legge fram ei side som den rette sida, kan dette ifølgje Mouffe svekke demokratiet (Solhaug, 2021, s. 41). Ho meiner demokratiet trenger ueinigheiter for å hindre at nokon sitt med for stor makt. Demokratisk politikk handlar ifølgje Mouffe om å anerkjenne den andre parten som motstandar med rett til å kjempe politisk (Solhaug, 2021, s. 40). Det kan altså

verke som at elevanes ekkokammer påverkar lærarens møte med kjønnsinkongruens, ettersom læraren blir tvunge til å utfordre desse for å opparbeide politisk demokrati.

Under datainnsamlinga var det fleire av lærarane som påstod at sosiale media var ein kunnskapsgruve når det gjaldt temaet kjønnsinkongruens. Både lærar 3 og 6 utalte seg om at sosiale media har gjort at elevane kan meir om kjønnsidentitetar og mangfald i dag enn dei gjorde før sosiale media. Det kan her verka som at dei begge trur elevane er på ulike plattformar som gir gyldig og faktabasert kunnskap, som elevane tar med seg vidare i dagleglivet. Kanskje denne tankegangen gjer lærarane tryggare i møtet med temaet, ettersom dei tenkjer elevane har ein forkunnskap av temaet i forkant av undervisninga. Ettersom det tidlegare blei lagt fram at ingen av lærarane følte dei hadde god nok kompetanse til møtet med kjønnsinkongruens, kan ein sjå for seg at lærarane støttar seg på at elevane får kunnskapen dei trenger via sosiale media.

Dersom elevane får god kunnskap om temaet kjønnsinkongruens gjennom sosiale media, kan det kanskje opne for at lærarane får lære litt av elevane. Blant anna sa lærar 5 at «elevane kan nok utfordre oss meir ved at dei har lært meir om temaet frå før av», og lærar 3 sa «Elevane er nok forberedt på at dei kanskje veit meit om ulike omgrep om temaet og slike ting». Ein kan tolke dette som om lærarane synest det er annleis å undervise om eit tema der elevane kan meir enn dei, men at det trenger ikkje være noko negativt. Som lærar kan det kanskje være eit teikn på god kompetanse, å innsjå når ein ikkje har tilstrekkeleg kunnskap innanfor eit tema. Som lærar kan ein kanskje av og til gå vekk frå tanken om at du skal sitte med all kunnskap, og at elevane skal imot denne kunnskapen. Denne måten kan minnes om Paolo Freires definisjon av bankundervisning, og er noko han sterkt ville gå vekk ifrå. Ein kan heller i situasjonar som lærar 5 snakka om prøve å nytte seg av de undertryktes pedagogikk, der ein som lærar står meir likestilt med elevane og skal utforske og lære saman.

Til tross av at fleire av lærarane meinte sosiale media kunne berike elevane med kunnskap om temaet kjønnsinkongruens, var det også fleire som meinte det fanst ulike uromoment med innhentinga av kunnskap derifrå. Fleire fortalte dei var usikre på kva slags nettsider elevane henta informasjonen sin frå, som dei vidare tar med seg inn i klasserommet. Blant anna sa lærar 1;

Eg er redd mykje av informasjonen elevane henta ut frå TikTok er falskt, og at den kan påverka korleis haldningane til elevane er mot transkjønna personar. Dette er fordi elevane trur det dei ser og høyrar på TikTok er sant.

Det verkar som at lærarane er engsteleg for at elevane får mykje desinformasjon om temaet kjønnsinkongruens, og at denne desinformasjonen er bevisst tillaga for å påverke elevanes haldningar og tankar mot kjønnsminoritetar negativt. Det kan være viktig å få fram at denne desinformasjonen kan tenkjast å være tillaga for den politiske kampen om kjønn. I kjønnsdebatten er det ulike leirar som verkar ivrige på å få fram si meining, og i same slengen teie den andre sida. Ifølgje Kalsnes (2019, s. 39) er dette typisk trekk for desinformasjon, ettersom desinformasjon er informasjon som har til hensikt å villeie eller overtyde personane som les/ser det. I tillegg har ulike sosiale media plattformer vist seg å være gode produsentar og distributørar av manipulert og falsk informasjon, og har som regel viral spreingskraft (Kalsnes, 2019, s. 80). Ut i frå dette kan ein anta at læraranes bekymringar ikkje er botnlause, og at det kan være vanskeleg for lærarane å vite kva slags forutinntatte meiningar elevane har om temaet frå før. Slike forutinntatte meiningar og tankar kan igjen gjere det krevjande for læraren ettersom ein no må ha i bakhovudet at hatefulle ytringar kan førekomme samt forsterke dei som allereie finst. For å unngå dette kan ein følgje Gereluk sine forslag på korleis ein bør handtere ekstreme ytringar i klasserommet. Ho foreslår blant anna å unngå «oss-dem» dikotomiar, unngå reduksjonisme og jobbe med komplekse problemstillingar gjennom dialogorientert undervisning (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 55)

Eit anna punkt som kom fram når det var snakk om sosiale media og korleis det kan ha ein påverknad på møtet med kjønnsinkongruens, var utsegna frå lærar 4. Ho sa «det verkar som om trenda av transkjønna og ikkje-binære, veks i takt med sosiale media». Ein kan tolke det som blir sagt her som om sosiale media, med tanke på at det har ein stor spreingskraft, er med på å gjere folk merksame på kva og korleis kjønnsidentitet er og opplevast. Dette kan føre til at menneske som er i konflikt med sin kjønnsidentitet, får informasjon og klarer ved hjelp av denne å identifisere seg sjølv. Aaserud (2021, s. 11) skriv om ein enorm auking av tal på henvisningar av ungdom til spesialiserte kjønnsidentitetsklinikkar. Han forklarar at aukinga kan ha samanheng med at mykje informasjon har blitt tilgjengeleg på internett. I tillegg kan det ha samanheng med at kjønnsinkongruens har blitt meir synleg i det offentlege. Ettersom tal frå Bufdir (u.å.) viser at nesten alle norske ungdommar er aktiv på sosiale media, kan det dermed tenkjast at den informasjonen ungdommane med kjønnsinkongruens hentar frå internett, kjem i frå sosiale media plattformer. Det kan dermed tenkjast at lærarar må møte

ulike kjønnsidentitetar i klasserommet, samt måtte ha undervisning om temaet, i større grad i framtida ettersom ein kan seie at trenden aukar i takt med sosiale media.

Det er interessant at gjennom alle intervjuva var det ikkje éin einaste lærar som nemnte kritisk tenking. Ein mogleg tolking av dette er at samfunnsfaglærarane ikkje ser kritisk tenking som ein vesentleg komponent når det gjelder sosiale media. Denne tolking kan være å dra den litt for langt, ettersom kritisk tenking er ein veldig stor del av læreplanen og har sin plass i samfunnsfaget. Allereie i første setning blir det lagt vekt at samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli kritisk tenkande medborgarar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Så det at samfunnsfaglærarane ikkje ser kritisk tenking som ein vesentleg, er nok lite truleg. Ein kan også antyde det at lærarane ikkje nemnte kritisk tenking eksplisitt, som om dei tenkjer det er ein integrert del av deira undervisning, og gløymte derfor å nemne det i intervjuet. Likevel kan ein framleis tenkje det ville ha blitt nemnt i samtalen om sosiale medias påverknad. Det på bakgrunn av at samfunnsfaget har eit ansvar for digital dømmekraft og kjeldebevisstheit (Korbøl, 2021, s. 113). Fleire av lærarane fortel om ei bekymring rundt korleis desinformasjon og algoritmar kan påverke elevanes haldningar mot temaet kjønnsinkongruens. Det kan dermed være viktig at dei lærer seg å tenkje kritisk rundt det dei ser på sosiale media, for å unngå å bli påverka av den falske informasjon. Det er nøyaktig dette Korbøl (2021) tar opp som ein av grunnane for kvifor ein skal lære seg kjeldebevisstheit i samfunnsfag. Han fortel at kjeldebevisstheit kan bidra til å redusere faren for å blir eit offer for løgn og manipulasjon i sosiale media (Korbøl, 2021, s. 115). Digitalisering skapar ein del endringar som vi ikkje forstår rekkjevidda av. I boka «*Skjermhjernen*» trekkjer overlege i psykiatri Anders Hansen fram at det store skjermbruket i dagens samfunn, har gjort hjernen vår i utakt med dens evolusjon. Som eit resultat har menneska blitt meir stressa, deprimert og engsteleg (Hansen, 2020). Ein kan tenkje at avhengigheita mange unge har til skjermtid gjer dei mindre kritisk og lettare påverkelege. Det vil dermed være desto viktigare for lærarane å lære elevane å bli kritisk tenkjande medborgarar ved å lære dei kjeldebevisstheit.

5 Avsluttande refleksjonar

Som nemnt innleiingsvis av denne masteroppgåva, er det ingen tvil om at den kontinuerlege kjønnsdebatten skapar ei spenning i samfunnet. Spenninga mellom ein binær kjønnsforståing i den eine leiren og ein ikkje-binær kjønnsforståing i andre, skapar eit komplekst klima av idear, normer og meiningar. På fleire måtar kan det verke som om lærarane står i midten av debatten ettersom dei har i oppgåve å formidle kunnskapar og verdiar som reflektera begge sidene. Som eit resultat kan det dermed være vanskeleg å få til den ærlege samtalen i klasserommet, som er ein kjelde for læring og refleksjon. I tillegg kan tematikkens mangel på klare svar, gjere lærarane sårbare i møte med kjønnsstatistikk i klasserommet.

I lys av det føregåande avsnittet, og lærarens sentrale rolle i ungdommars liv, har denne masteroppgåva undersøkt følgjande problemstilling og forskingsspørsmål:

Korleis opplever eit utval samfunnsfaglærarar møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet?

- 1) Kva slags faktorar påverkar lærarane i møte med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet?
- 2) Korleis tenkjar lærarane sosiale media spelar ein rolle i dette møtet?

Problemstillinga og forskingsspørsmåla har blitt undersøkt gjennom kvalitative individuelle intervju og ei tematisk analyse av datamaterialet. Empirien er diskutert og tolka opp mot teori om kjønnsidentitet, identitetsdanning og kontroversielle tema i skulen, bruken av sosiale media samt samfunnsfagets relevans.

Lærarane sine erfaringar og refleksjonar viste både til indre og ytre faktorar, som var avgjerande for korleis dei opplevde møtet med kjønnsinkongruens i klasserommet. Dei ytre faktorene som kom tydeleg fram var kjennskapen til foreldra og tilgangen på ressursar. Når det gjaldt kjennskapen til foreldra viste funna at læraranes oppleving av samarbeidet med heimen, varierte betydeleg avhengig av kor godt dei kjente foreldra til elevane. Medan lærarane ved bygdeskulen utrykte ein positiv effekt av god kjennskap til foreldra, rapporterte lærarane ved byskulen om utfordringar knyta til manglande kjennskap. Det verka som om lærarane satt eit nært skule-heim samarbeid som ein viktig faktor for både eit godt læringsmiljø for elevane, men også for eit trygt og støttande arbeidsmiljø for læraren i møte med sensitive tema som kjønnsinkongruens.

Når det gjaldt perspektivet på ressursar, viste funna at tilgangen på oppdaterte og relevante ressursar var avgjerande for lærarane. Støtta dei fekk frå slike ressursar gjor at dei følte seg trygg i å handtere temaet kjønnsinkongruens på ein kompetent måte. Ulike nettressursar viste seg å være nyttige verktøy for lærarane i arbeidet med å formidle kunnskap om transpersonar på ein måte som både er oppdatert, og som verkar støttande på lærarane. Utilstrekkelege ressursar, som utdaterte lærebøker eller upassande nettressursar, viste seg derimot å skape utfordringar for lærarane og heller bidra til usikkerheit og ubehag i undervisning om kjønnsinkongruens.

Indre faktorar som kunne vise seg å ha ein påverknad på læraranes møte, var omgrepsforståinga deira og oppleving av manglande kompetanse. Omgrepsforståinga av ulike omgrep spelte ein vesentleg rolle i korleis lærarane tilnærma seg undervisning om kjønnsinkongruens på. Medan nokon betrakta temaet som kontroversielt og utfordrande, såg andre på tematikken som mindre problematisk. Korleis lærarane forstod og tolka omgrep knyta til kjønnsidentitet, kan være knyta til ulike perspektiv og erfaringar.

Opplevinga av manglande kompetanse var også eit sentralt tema blant lærarane. Denne følelsen viste seg å kunne ha ulike utfordringar i møte med kjønnsinkongruens, som eksempelvis at lærarane ut av ubehag valte å unngå temaet. I tillegg kan det påverke lærarane si tilnærming til undervisning, samt evne til å respondere på spørsmål eller utfordringar elevane har til temaet. Vidare kan opplevinga av manglande kompetanse bidra til frykt og usikkerheit for å seie noko galt i klasserommet. Likevel ser ein at denne følelsen kan bidra til at lærarane heller vel å fokusere på utviklinga av elevanes sosiale og emosjonelle ferdigheiter som respekt og toleranse.

Vidare viste funna frå studien at samspelet mellom sosiale media og lærarens møte med kjønnsinkongruens i klasserommet, er komplekst og bærer preg av både positive og negative aspektar. Nokon av lærarane ser positivt på sosiale medias rolle, og meiner det aukar aksepten for kjønnsinkongruens ved å tilby meir informasjon og eksponering av ulike perspektiv. På den andre sida er det lærarar som opplev at sosiale media skapar meir motstand mot tematikken, ved å spreie desinformasjon som kanskje gjer elevane meir skeptiske. Ein ser at algoritmar og ekkokammer skapar også bekymring blant lærarane, ved at desse kan forsterke eksisterande fordommar blant elevane.

I tillegg visar studiens funn at lærarane er positive til kunnskapsformidlinga som skjer gjennom sosiale media. Ut frå diskusjonen kan dette tyde på at lærarane blir trygga av tanken om at elevar tileigna seg kunnskapar om temaet kjønnsinkongruens. Tryggheita kjem på bakgrunn av opplevinga av at eigen kompetanse innanfor temaet ikkje strekkjer til.

Vidare blir det vist at sosiale media gjer at lærarane må ha eit spesifikt fokus på dei viktige fundamenta for samfunnsfaget, demokrati og kritisk tenking. På grunn av den auka bruken av sosiale media blant ungdommane, må lærarane tenkje over påverknaden ekkokammer kan ha på eleven. Som følgjer av ekkokammer kan elevane ha ein einssidig kunnskap og oppfatning av temaet kjønnsinkongruens. Læraren får dermed ein viktig jobb med å utfordre elevanes ekkokammer, ved å presentere ulike perspektiv og oppmuntre til debatt. Som følgjer at dette kan læraren oppnå eit demokratisk læringsmiljø i klasserommet, ettersom elevane lærar å anerkjenne ulike synspunkt som ifølgje Mouffe er avgjerande for å oppretthalde demokratiet.

Kritisk tenking blei ikkje nemnt eksplisitt av lærarane, men kan med tanke på sin rolle i læreplanen og samfunnsfaget, være eit resultat av at ferdigheten er ein integrert del av deira undervisning og blei dermed tatt som eit sjølvfølgje. På bakgrunn av bekymringar rundt algoritmar og desinformasjon rundt temaet kjønnsinkongruens, ser ein viktigheita av å lære elevane kjeldebevisstheit og digital dømmekraft for å betre kunne navigere seg gjennom jungelen av informasjon. I tillegg kan det tenkjast at avhengigheita mange unge har til skjermtid, gjer dei lettare påverkelege. Dette gjer jobben med å få elevane til å bli kritisk tenkjande medborgarar, desto viktigare.

Samla sett viser denne masteroppgåva at lærarane oppheld seg i ein kompleks situasjon der dei må navigere mellom ulike perspektiv på kjønn og kjønnsidentitetar. Ytre og indre faktorar samt sosiale media, spelar ein rolle i deira oppleving av møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Denne komplekse dynamikken understrekar behovet for å anerkjenne og adressere læraranes utfordringar og behov, når det gjelder å handtere sensitive tema som kjønnsinkongruens.

Funna frå studien må sjåast i samheng med avgrensingane til masteroppgåva. Omfanget på deltakargruppa, beståande av seks informantar, har utgjort ein vesentleg avgrensing for studiens omfang og djupne. Til tross for å ha tilstrebet mangfald i deltakarutvalet, innser eg at avgrensinga kan ha redusert min emne til å fange opp den fulle breidda og variasjonen av perspektiv innanfor problemstillinga. Vidare har avgrensinga i tid vært ein kontinuerleg

utfordring gjennom forskingsprosessen. Den stramme tidsramma har påverka omfanget av datainnsamlinga samt djupna av den tematiske analysen av datamaterialet. Det er mogleg at ytterlegare datainnsamling og analyse kunna ha gitt eit meir omfattande og nyansert bilde av korleis lærarar opplev møtet med temaet kjønnsinkongruens i klasserommet. Ei anna viktig erkjening er min eigen subjektivitet som forskar kan ha ført til forutinntattheiter og tolkingsbiasar som kan ha påverka studiens utfall. Bevisstheita rundt eigne tankar og meiningar har vært avgjerande, for å kunne reflektere over korleis dei har bidratt i å forme val av forskingsmetodar, tolkingar av datamaterialet og formidling av funna.

På bakgrunn av studiens beskjedene deltakargruppe, kunne ein moglegheit for vidare forskning vert å innhenta datamaterialet frå ein større gruppe. Gjennom datainnsamlinga opplevde eg ikkje metting, som er når nye informantar berre gjentar det som har blitt sagt i tidlegare intervju (Svenkerud, 2021, s. 98). Ein kan dermed ikkje seie at forskinga mi er generaliserbar. Eg ser dermed at ein nyttig vidareutvikling av denne studien ville vært å integrere mixed methods som forskingsdesign. I staden for å være avhengig av individuelle kvalitative intervju, kunne eg vidare brukt kvantitativ spørjeundersøking for å innhente svar frå ein større gruppe. Det ville dermed blitt eit større datamateriale, som kunne gjort forskingsprosjektet meir valid på grunn av eit meir representativt datamateriale.

Referanseliste

- Baker, C. (2021, 11. mars 2021). *Hvordan påvirker medier samfunnet?* NDLA.
<https://ndla.no/nb/subject:1:1f1865fc-e4cc-48a0-918f-3530485ec424/topic:1:ae0e6304-d30e-4d3f-8e94-306d1a884e10/topic:1:4cd558a3-4287-4639-bb3b-329fff0eea9d/resource:c3a8047b-bde6-40ad-9b3a-ca967d2e5da5>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Beauvoir, S. d. (1974). *Den annet kjønn 2*. PAX Forlag.
<https://www.nb.no/items/ab4a2a66aa228b217974cd791a6161e8?page=5&searchText=det%20annet%20kjønn>
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bolstad, S. H. (2019). ICD-11: Helse til alle kjønn. *Psykologtidsskriftet*.
<https://psykologtidsskriftet.no/kronikk/2019/02/icd-11-helse-til-alle-kjonn>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2., Red.). SAGE Publications Ltd.
<https://methods-sagepub-com.mime.uit.no/book/doing-interviews-2e/i199.xml>
- Bufdir. (u.å.). *Tall og forskning om barn og unges mediebruk*. Bufdir. Henta 7.mars fra
<https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/mediebruk/mediebruk>
- Candas, T. (2005). Frykt for det ukjente. *NRK*. <https://www.nrk.no/kultur/frykt-for-det-ukjente-1.904775>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*, 1-34. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K. & Wollebæk, D. (2013). *Liker - liker ikke*. Cappelen damm akademisk.
- Enli, G. & Aalen, I. (2023, 6. februar). Sosiale medier. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. https://snl.no/sosiale_medier

- Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfag som arena for å undervise om og forebygge rasisme. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 264-284). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 167 - 208). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13 - 51). Universitetsforlaget.
- Hansen, A. (2020). *Skjerm-hjernen* (C. Damm, Red.).
- Helland, T., Lillejord, S., Manager, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utgåve. utg.). Fagbokforlaget.
- Huddleston, T. & Kerr, D. (2017, januar 2017). *Å håndtere uenighet*. Europarådet.
https://theewc.org/content/uploads/2020/02/NORWEGIAN_MANAGING_CONTROL_VERSY_web-4-1.pdf
- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Jessen, R. S. (2022a, 19. desember). Ikkje-binær. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://sml.snl.no/ikkje-binær>
- Jessen, R. S. (2022b, 21. juni 2022). Judith Butler. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Judith_Butler
- Jessen, R. S. (2023, 3. oktober). Kjønnsideidentitet. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://sml.snl.no/kjønnsidentitet>
- Jessen, R. S. (2024a, 5. mars). kjønnsinkongruens. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://sml.snl.no/kjønnsinkongruens>
- Jessen, R. S. (2024b, 19. april). Tokjønnsmodellen. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://sml.snl.no/tokjønnsmodell>
- Jessen, R. S. (2024c, 15. februar). Transperson. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://sml.snl.no/transperson>

- Jessen, R. S. (u.å.). *Et kjønnsperspektiv på psykisk helse*. Rådet for psykisk helse. Henta 16.april frå <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/fellesskap/et-kjonnsperspektiv-pa-psykisk-helse/>
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen damm akademisk.
- Korbøl, K. (2021). Kilder og kildegransking. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 113-135). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Lillestøl, S. E. (2024, 24.april). Vil kaste Fri ut av skolen:- Vi kan få flere som vil skifte kjønn. *iNyheter*. <https://inyheter.no/24/04/2024/vil-kaste-fri-ut-av-skolen-vi-kan-fa-flere-som-vil-skifte-kjonn/>
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeider med fagbegreper i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 156-172). Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2022a). *Barn og unges bruk av sosiale medier* https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- Medietilsynet. (2022b, 28.oktober 2022). *Nye tall fra Medietilsynet: Sju av ti barn og unge har sett falske nyheter*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/nyheter/nyhetsarkiv/aktuelt-2022/nye-tall-fra-medietilsynet-sju-av-ti-barn-og-unge-har-sett-falske-nyheter/>
- Midtun, M. & Skjeseth, S. R. (2023). *Kjønns mangfold i ungdomsskolen: En kvalitativ studie om hvordan lærere i samfunnsfag legger til rette for kjønns mangfold i skolen* [Masteroppgåve, OsloMet]. Open Digital Archive. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3096695/Midtun_Skjeseth_m5glu2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moi, T. (2022, 19. september). Simone de Beauvoir. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. https://snl.no/Simone_de_Beauvoir

- Mortensen, G.-A. (2020, 31. mars 2020). *Fordommer og fremmedfrykt*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:470720f9-6b03-40cb-ab58-e3e130803578/topic:1:00018b29-3b51-478d-a691-20732e0601fd/topic:1:b444f038-7e08-4044-809d-2b8b49db3b65/resource:1:80182>
- Myren, S. (2019). *Doing Gender i sosiale medier - Facebooks algoritmer og deres effekt på fremførelsen av kjønn* [Bacheloroppgave NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610591/no.ntnu%3ainspera%3a2285916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilstun, C. (2023, 18.02). kontroversiell. I E. Bolstad (Red.), *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/kontroversiell>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=6>
- Ohnstad, F. O. (2022). Hvordan lærere kan utvikle sin profesjonsetiske kompetanse. *Utdanningsforskning*, (Bedre skole). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/hvordan-larere-kan-utvikle-sin-profesjonsetiske-kompetanse/>
- Ommundsen, R. (2007). Urettferdighet på jobben. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(6). <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2007/06/urettferdighet-pa-jobben>
- Opplæringslova. (1998, § 1-1). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* (§ 1-1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Payne, E. & Smith, M. (2014). The Big Freak Out: Educator Fear in Response to the Presence of Transgender Elementary School Students. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 399 - 418. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.842430>
- Postholm, M. B., Krumsvik, R. J., Munthe, E. & Haug, P. (2011). *Elevmangfold i skolen 5-10*. Høyskoleforl.
- Riksfjord-Lie, L. (2021). *Barn og unges sosiale påvirkninger av sosiale media* [Masteroppgåve, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2985995/no.usn%3awiseflow%3a2599330%3a42854968.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skagen, K. (2023, 28. april 2023). Paulo Freire. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Paulo_Freire
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. & Blystad, M. H. (2022, 4.oktober). empati. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. <https://snl.no/empati>
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. . I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189 - 206). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323 - 339.
- Tetzchner, S. v. (2024, 2. januar). Identitet. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/identitet>
- Totland, K. (2018). Å utforske elevens følelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(1), 60-62. <https://psykologtidsskriftet.no/anmeldt/2018/01/utforske-elevens-folelser>
- Trysnes, I. & Skjølberg, K. H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52 - 69). Universitetsforlaget.
- Westerheim, C. (2022). *Kjønns mangfold i samfunnsundervisningen* [Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96369/Masteroppgave-SDID4009-Westerheim.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wolff-Hansen, E. S. (2020, 4.mars 2020). *Representasjon og mangfold i mediene*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:058bdbdb-aa5a-4a29-88fb-45e664999417/topic:1:0c9ce0dc-3863-4e03-a2df-a1480a4e929c/topic:1:94ceef85-9325-4c6b-82fb-2434ce5e2817/resource:f49d2466-35c5-43bc-8386-1f791a5c1ac3>
- Øwre, K. M. M. (2019). *Kjønnsinkongruens i skolen* [Bacheloroppgåve, NTNU]. NORA.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2610332/no.ntnu%3ainspera%3a2343845.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/11250/2610332/no.ntnu%3ainspera%3a2343845.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Fagbokforlaget.

Aalen, I. & Iversen, M. (2021). *Sosiale medier* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Aaserud, R. (2021). *Kjønnsinkongruens hos ungdom*. Gyldendal.

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere forståelse for hvordan møtet med kontroversielle tema er for samfunnsfaglærere i distriktsskolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er som kort beskrevet over. Forskningsprosjektet skal gi innblikk i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere i distriktet møter kontroversielle tema i klasserommet. Her skal jeg gjennom intervju få informasjon om hvordan lærere opplever og håndterer møtet med kontroversielle tema generelt, før jeg går mer spesifikt inn på temaet kjønnsidentitet. Intervjuene skal bygge på spørsmål jeg har forberedt på forhånd, der oppfølgings spørsmål kan forekomme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Mathea Gandrudbakken, som skal skrive denne masteroppgava og som skal behandle datainnsamling fra intervjuet. Min veileder, Lena Ingilæ Landsem, ved UiT – Norges arktiske universitet har det overordnet ansvaret for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg skal skrive en masteroppgave der jeg forsker på distriktsskolen. Ettersom du jobber i distriktsskolen og er lærer i samfunnsfag, er du en god kandidat til å være informant i min oppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg. Det er et semistrukturert intervju med 15 – 20 spørsmål, der oppfølgings spørsmål kan forekomme. Du får muligheten til å snakke mest mulig fritt, der du selv kan føre samtalen dit du vil. Jeg vil likevel gå videre med neste spørsmål dersom samtalen beveger seg langt fra tema. Under selve intervjuet skal det i svært liten grad komme frem personlige opplysninger. Jeg vil vite litt om din utdanning og ditt yrkesliv, men utenom dette er det ingen personlige opplysninger som blir tatt opp på lydopptak. Intervjuet vil være i ca. 30 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket. Det vil bare være jeg, Mathea Gandrudbakken, som har tilgang til lydopptakene av intervjuet. Videre skal dette transkriberes og anonymiseres. Det vil ikke under noen omstendigheter komme frem i oppgaven hvem du er, eller hvilken skole du jobber på. Mitt mål er å passe på at ingenting av det som kommer frem i oppgaven vil kunne spores tilbake til deg. Ingen uvedkomne vil ha tilgang til opplysningene fra intervjuet, sett bort fra når dette er anonymisert. Du vil bli omtalt som eks «lærer 1».

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2024. Lydopptakene fra intervjuet vil bli slettet så snart de er transkribert. Transkripsjonene er anonyme, så disse vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [IUP – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk](#) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Mathea Gandrudbakken, masterstudent ved UiT – Norges Arktiske universitet
Mga092@uit.no / 48 13 42 74
- Lena Ingilæ Landsem, universitetslektor i historiedidaktikk ved UiT – Norges Arktiske universitet
Lena.l.landsem@uit.no / 97 74 11 65
- Vårt personvernombud:
personvernombud@uit.no / 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lena Ingilæ Landsem
(Forsker/veileder)

Mathea Gandrudbakken
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «korleis opplever samfunnsfaglærarar møtet med kontroversielle tema i klasserommet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Vurdering av behandling av personopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

19.10.2023

Referansenummer
639218

Vurderingstype
Automatisk

Dato
19.10.2023

Tittel

Masteroppgave i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Lena Ingilæ Landsem

Student

Mathea Gandrubbakken

Prosjektperiode

01.11.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål

- Kor mange år har du vært lærar?
- Fortel litt om din utdanning
- Kva slags erfaring har du frå læraryrket?
- Kor lenge har du hatt samfunnsfag?

Kontroversielle tema:

- Kva legg du i omgrepet kontroversielle tema?
- Har du erfaring i å undervise i slike tema?
- Korleis er det for deg å undervise i slike tema? Blei ikkje spurt om

Kjønnsidentitet:

- Kva legg du i ordet kjønnsidentitet?
- Vil du seie at kjønnsidentitet er eit kontroversielt tema i undervisninga? Kvifor, kvifor ikkje?
- Har du hatt undervisning om kjønnsidentitet/kjønnsinkongruens?
- Korleis ville du gådd frem med ein undervisning om kjønnsidentitet/kjønnsinkongruens
- Kva hadde du følt på under denne undervisningssekvensen trur du?

Sosiale media

- Korleis tenkjer du sosiale media påverka elevane dine sin kvardag?
- Korleis tenkjer du sosiale media kan ha ein verknad på undervisninga om kjønnsidentitet?
- Har du lagt merke til noko i di undervisning?
- Korleis tenkjar du sosiale media har ein positiv innverknad på temaet kjønnsidentitet?
- Korleis tenkjar du sosiale media har ein negativ innverknad på temaet kjønnsidentitet?

