

Masteroppgave

Kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap

En undersøkelse av samfunnskunnskapslæreres refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget.

Malin Szlagor

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2023



Kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap

En undersøkelse av samfunnskunnskapslæreres refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget

© Malin Szlagor

2023

Kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap

En undersøkelse av samfunnskunnskapslæreres refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget

<https://www.duo.uio.no>

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å bidra med kunnskap om samfunnsfagundervisning om kjønn og seksualitet fra lærerens perspektiv. For å bidra til dette har jeg i denne studien undersøkt følgende problemstillingen: «*Hva vektlegger et utvalg samfunnskunnskapslærere i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget?*». Jeg har forsøkt å besvare to forskningsspørsmål: (1) «*Hvilke formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap vektlegger lærerne i sine refleksjoner?*» og (2) «*Hva slags innhold vektlegger lærerne i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap?*». Datamaterialet som danner grunnlaget for undersøkelsen, er intervjuer med 5 samfunnskunnskapslærere ved videregående skole. Litteratur som har vært sentral for denne oppgaven har blant annet vært Biestas (2009) kartlegging av ulike formål ved undervisning, Klafkis (2011) forståelse av danning, Westheimer og Kahnes (2004) medborgerskapstyper, Plummers (2001, 2003) begrep om *intimt medborgerskap*, Svendsens (2022) beskrivelse av *kjærlighetens pedagogikk*, Kumashiros (2002) tilnærminger til antidiskriminerende undervisning, Støle-Nilsens (2017) tilnærminger til seksualitetsundervisning og litteratur om sensitive og kontroversielle tema.

Et hovedfunn i oppgaven er at lærerne vektlegger at det ønskes å videreføre visse holdninger og verdier til elevene som handler om å respektere andre og seg selv, og flere av lærerne knytter disse verdiene og holdningene til å skulle oppdra elevene inn i et demokratisk samfunn. I tillegg vektlegger noen av lærerne at de også ønsker at elevene skal være kritiske eller forme sine egne meninger. Flere av lærerne vektlegger at de inkluderer et innhold med fokus på å vise et mangfold av kjønn og seksualitet, som jeg skal vise at både har både potensiale til å fungere inkluderende og andregjørende. I tillegg har flere av lærerne fokus på grenser, samtykke, lovverk og overgrep. Andre vektlegger en inkludering av et kritisk blikk på for eksempel porno. To lærere synes fokuset på seksualitet i samfunnskunnskap er for negativt, og ønsker et mer positivt fokus på seksualitet i faget. Til slutt er det ulikt hvorvidt lærerne anser tematikken kjønn og seksualitet som kontroversiell, mens de fleste er tydelige at tematikken kan være sensitiv for elevene.

Forord

Det føles helt surrealistisk å nå kunne skrive (*les: rope ut i glede*) at jeg endelig er i mål og at jeg hvert øyeblikk kan sette 'check' på innlevert masteroppgave. Jeg ser tilbake på tiden på lektorprogrammet med et smil om munnen, selv det ikke er noe tvil om at det har vært fem krevende år og at det å skrive master har vært en berg-og-dal-bane. Det siste halvåret har hatt et ekstra antall tyngre stunder og frustrerte øyeblikk, men det har også gjort gledene desto større når øyeblikkene med mestring har kommet og når jeg nå har kommet dit hen hvor jeg, meget stolt og noe nervøst, kan levere fra meg den ferdige masteroppgaven. At jeg nå kan sette punktum ved denne perioden av livet, er det en rekke mennesker som har bidratt stort til at har blitt mulig.

Jeg vil i den sammenheng først rette en stor takk til lærerne som har deltatt. Takk for at dere ville dele deres interessante refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet, og dermed muliggjorde dette forskningsprosjektet. Videre vil jeg si tusen hjertelig takk til min veileder, Lise Granlund. Dette hadde ikke gått i havn uten din hjelp, og jeg setter stor pris på hvor langt du har strukket deg for å hjelpe meg med både større og mindre utfordringer underveis i dette arbeidet. Tusen takk til kjæreste, familie og venner for deres uvurderlige støtte! Spesielt vil jeg takke Ole, Camilla, mamma, pappa, og bestemor for deres gode klemmer, beroligende ord og for at dere har gitt meg en trygg havn i denne kaotiske perioden. Dere vet hvor mye jeg setter pris på dere!

Oslo, 01.06.2023

Malin Szlagor

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Aktualisering, relevans og motivasjon.....	1
1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2. Analytisk rammeverk	5
2.1 Formål.....	5
2.1.1 Medborgerskap og intimt medborgerskap	5
2.1.2 Klafki: Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.....	7
2.1.2 En sosialisering inn i det etablerte eller kritikk og endring av det etablerte?.....	8
2.1.3 Inkludering: Anerkjennelse og antidiskriminering	11
2.2 Innhold	15
2.2.1 Sensitive og kontroversielle tema	15
2.2.2 Støle-Nilsen: Fire ulike tilnæringer til seksualitetsundervisning	18
3. Metode	20
3.1 Kvalitativ metode og semistrukturerte dybdeintervjuer	20
3.2 Forarbeid.....	21
3.2.2 Observasjon og undervisningsmaterieell som forarbeid til intervju	21
3.2.2 Intervjuguide og pilotintervju	22
3.3 Datainnsamling.....	24
3.3.1 Utvalg og rekrutering	24
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	25
3.4 Analyse	26
3.4.1 Transkribering og sitering i analysen.....	26
3.4.2 Koding og kategorisering av datamaterialet	27
3.5 Forskningssetiske vurderinger	29
3.6 Forskningskvalitet	31
3.6.1 Validitet	31
3.6.2 Reliabilitet.....	32
3.6.2 Analytisk generalisering	33
4. Analyse	34
4.1 Hva lærerne vil at elevene skal sitte igjen med.....	34
4.1.1 Respektet andre.....	35
4.1.2 Respektet seg selv.....	37
4.1.3 Det handler om «noen av kjerneverdiene i det norske demokratiet»	39
4.1.4 Å kunne «forme sin egen mening» og være kritisk versus å overta visse holdninger og verdier.....	41
4.2. Innhold i undervisning om kjønn og seksualitet.....	45
4.2.1 Vise og inkludere et mangfold av kjønn og seksualitet	45
4.2.2 Grenser, samtykke, overgrep og lovverk.....	50
4.2.3 Porno og myter	55
4.2.4 Et ønske om et mer positivt fokus på seksualitet	57
4.2.5 Kontroversielt og sensitivt innhold?	59
5. Avslutning	65
5.1 Oppsummering av funn	65
5.1.1 Lærernes vektlegging av formål	65

5.1.2 Lærernes vektlegging av innhold.....	66
5.2 Didaktiske implikasjoner	69
5.3 Forslag til videre forskning.....	69
<i>Litteraturliste</i>	71
<i>Vedlegg</i>	77
Vedlegg 1: Intervjuguide	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	79
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt	83
Vedlegg 4: Melding fra Sikt	85

1. Innledning

I denne oppgaven søker jeg å undersøke hva et utvalg samfunnskunnskapslærere vektlegger i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget. Formålet med dette er å med kunnskap om læreres egne perspektiver på slik undervisning, og på den måten bidra til en økt forståelse av undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap. Motivasjonen for og relevansen av å undersøke dette var basert på flere forhold. For det første er det knyttet til det, tilsynelatende, økte og endrede fokuset på tematikken i både det norske samfunnet, offentligheten og samfunnsdebatten. For det andre vektlegges tematikken i den nye læreplanen i samfunnskunnskap, og for det tredje har nyhetsbildet og forskning belyst opplevelser av utilfredsstillende seksualitetsundervisning i skolen. Det er i konteksten av disse forholdene jeg anså det som interessant og relevant å undersøke lærernes refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap. Mer om disse forholdene og hvordan det bidrar til å gjøre denne oppgaven interessant og relevant for både meg, skolen og samfunnsfaget, vil jeg gå nærmere inn på videre.

1.1 Aktualisering, relevans og motivasjon

Kjønn og seksualitet har gjennom de siste årene blitt en synlig del av det offentlige samfunnsliv og samfunnsdebatten. Vi har sett denne oppmerksomheten i markeringer, debatter, politisk engasjement og lovendringer. Jeg vil nevne noen eksempler. Interessen og engasjementet for mangfold av kjønn og seksualitet, viser seg blant annet i oppslutningen om Pride-markeringen, som avholdes flere steder i Norge, og der Oslo Pride i 2022 meldte om ny rekord i antall deltakere i det årlige paradetorget i Oslo i 2022 (Oslo Pride, 2022, 10. september).

Samtidig kan det virke som om oppmerksomheten og diskusjonene rundt kjønn og seksualitet i den norske offentligheten har endret seg de siste årene. Tidligere var fokuset mer rettet mot kvinners, og siden også homofiles, rettigheter, knyttet til kvinnekamp og eksempelvis kvinneopprørene i Norge på slutten av 1960-tallet (Hagermann, 2023), og for eksempel til arbeid for homofiles rettigheter med fokus på å arbeide mot kriminaliseringen og andre former for diskriminering av homofile (Johansen, 2019, s. 120–121). Da oppmerksomheten i dette arbeidet kan hevdes å være knyttet til tydelig adskilte kjønns- og seksualitetskategorier, som kvinne (vs. mann) og homofili (vs. heterofili), kan det derimot virke som det nå også er

blitt inkludert et økt fokus på forståelser av kjønn og seksualitet som et større mangfold av identiteter enn om man er mann eller kvinne, heterofil eller homofil. Johansen (2019, s. 211) poengterer at både aktivismearbeid og områder innenfor politikk og lovgivning har blitt påvirket av det hun kaller den «‘Den skeive vendinga’», som handler om en endring mot et fokus på å «bygge ned skilje mellom idenitetskategoriar basert på seksualitet, kjønnsuttrykk og kropp».

I politikk og lovgiving kan man ane en slik endring ved at det i samfunnsdebatten de siste årene blant annet har vært fokus på ulike spørsmål og meninger knyttet til ulike forståelser av kjønn og seksualitet, der også en mangfoldig forståelse er inkludert. Noen mer konkrete eksempler er spørsmålet om rett til å endre eget juridisk kjønn, innføring av et tredje kjønn, og hvordan praksisen for kjønnskorrigerende behandling bør være. I den sammenheng satt Helsedirektoratet i 2013 sammen en ekspertgruppe for å vurdere vilkårene for å kunne endre eget juridisk kjønn og «vurdere behovene for og foreslå endringer i dagens pasient- og behandlingstilbud for personer som opplever kjønnsdysfori» (Helsedirektoratet, 2015, s. III). Dette ble vurdert i rapporten «Rett til rett kjønn – helse til alle kjønn», der ekspertgruppa anbefaler endringer i vilkårene for juridisk kjønn til at «retten til å endre juridisk kjønn må gjelde uten at det stilles vilkår for bestemte former for helsehjelp» (Helsedirektoratet, 2015, s. III), som man kan vitne resultatet av i ny lov om rett til å endre juridisk kjønn (2015), der det i lovens § 2 ikke stilles slike vilkår for å ha rett til å endre eget juridisk kjønn. Ekspertgruppen anbefalte i tillegg at spørsmålet om en tredje kjønnskategori burde «utredes nærmere» (Helsedirektoratet, 2015, 121). Selv om det et tredje juridisk kjønn ikke er vedtatt, viser fokuset på å undersøke dette og fraværet av krav til medisk behandling for å endre juridisk kjønn i den nye loven, at en mer kategoribrytende forståelse av kjønn og seksualitet preger både lovgivning og politisk arbeid, slik Johansen (2019, s. 211) påker, selv om det selvfølgelig eksisterer uenighet i samfunnsdebatten knyttet til det.

Et annet eksempel på at et mangfoldig syn på kjønn og seksualitet har funnet sin vei inn i politikken og lovgivingen, er i fokuset på diskriminering på bakgrunn av kjønn og seksualitet. Et eksempel er diskrimineringsloven om seksuell orientering (2013), der det i lovens § 5 er fastsatt at hovedregelen er at «Diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk er forbudt». Et annet eksempel er «Regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika 2021–2024», med tittelen «Trygghet, mangfold og

åpenhet» (Kulturdepartementet, 2021). Begrepene som benyttes i loven og handlingsplanen vitner om et vern av et mangfold av kjønn og seksualiteter, i tråd med Johansen (2019, s. 211) sin påpekning av at «'Den skeive vendiga'» sitt fokus på nedbygging av skarpe skiller i kategorier om dette, påvirker politikk og lovgivning.

Sammenlagt kan disse beskrivelsene vitne om at kjønn og seksualitet er en tematikk som er i fokus i det norske samfunnet, samtidig som hva som fokuseres på og hvilke perspektiver som fremmes og legger grunnlaget for politikk og lovgiving, ser ut til å ha endret seg de siste årene. På bakgrunn av dette ble jeg veldig interessert i å undersøke lærernes egne refleksjoner over undervisning om en tematikk som, slik jeg oppfatter det, står ovenfor en slik endring og oppmerksomhet i samfunnet ellers.

Det er imidlertid ikke kun i sammenheng med samfunnsdebatt og -utvikling at tematikken kjønn og seksualitet har fått oppmerksomhet de siste årene, men også i sammenheng med undervisningen i skolen. For det første gjelder dette ved at forskning som viser til en utilfredsstillende seksualitetsundervisning har fått oppmerksomhet i nyhetsbildet. Et eksempel på dette er Sex og samfunn (2022) sin kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker med seksualitetsundervisningen, som er blitt henvist til i flere nyhetsoppslag i ettertid. De fleste elevene og lærerne i undersøkelsen uttrykker et ønske om mer seksualitetsundervisning. I tillegg synes halvparten av elevene i undersøkelsen at seksualitetsundervisningen ikke var god og kun 22% av lærerne syntes kvaliteten var tilfredsstillende. Dette viser til en opplevelse, både hos elever og lærere, av en utilfredsstillende seksualitetsundervisning i skolen. Resultatene av denne undersøkelsen kan tale for behovet for et økt fokus på undervisning om denne tematikken i forskning, slik at vi kan få mer kunnskap som grunnlag for å kunne finne frem til et møte med seksualitetsundervisning i skolen som kan oppleves mer tilfredsstillende. Jeg vil hevde at min undersøkelse av lærernes refleksjoner kan gi innsikt i viktige aspekter ved slik undervisning fra lærernes perspektiv, og på den måten bidra til en større forståelse av slik undervisning som kan danne et grunnlag for et slikt arbeid

For det andre åpner den nye læreplanen for undervisning om tematikken i samfunnskunnskap. Etter innføringen av LK20 ble det i læreplanen i samfunnskunnskap inkludert ett nytt kompetansemål som konkret handler om og nevner både kjønn og seksualitet, som i den sammenheng uttrykker at «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...) reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som

gjelder kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg er kjønn og seksualitet også konkret nevnt i læreplanen der det for hva det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* handler om i samfunnskunnskap, står skrevet at «I faget møter elevene temaer som kjønn, seksualitet, grensesetting (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne konkrete vektleggingen av kjønn og seksualitet i læreplanen i samfunnskunnskap, understreker relevansen av å undersøke lærerens refleksjoner over nettopp samfunnskunnskapsundervisning om kjønn og seksualitet, og oppgavens relevans for samfunnsfaget og samfunnsfagsdidaktikken mer generelt. Jeg vil i tillegg hevde at det er spesielt relevant at min oppmerksomhet i denne masteroppgaven er rettet mot nettopp faget samfunnskunnskap i videregående skole, da Goldschmidt-Gjerløw (2022, s. 170) poengterer at det er gjennomført mindre forskning på undervisning om kjønn og seksualitet på videregående skole enn grunnskolen.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven har til formål å bidra til utvidet kunnskap om undervisning om kjønn og seksualitet fra lærernes perspektiv, nærmere bestemt innenfor samfunnsfaget, og derav faget samfunnskunnskap i videregående skole. For å bidra til dette er, er problemstillingen som jeg undersøker i denne oppgaven følgende:

Hva vektlegger et utvalg samfunnskunnskapslærere i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget?

I sammenheng med analysearbeidet utviklet jeg også to mer konkrete forskningsspørsmål. De utgjør det mer konkrete utgangspunktet for hva jeg fokuserer på for å besvare den mer overordnede problemstillingen. De to forskningsspørsmålene er:

1. *Hvilke formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap vektlegger lærerne i sine refleksjoner?*
2. *Hva slags innhold vektlegger lærerne i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap?*

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem kapitler, der denne innledningen er det første kapitlet. Det andre kapitlet er analytisk rammeverk, der jeg redegjør for og diskuterer litteraturen som vil utgjøre rammeverket for analysen av empirien i det fjerde kapitlet. Det tredje kapitlet er metodekapitlet, der begrunner og reflekterer over forskningsprosessen som ligger til grunn for å besvare masteroppgavens problemstilling. Det fjerde kapitlet er analysen, der jeg analyserer dataene og diskuterer de i lyset av det analytiske rammeverket. Og til slutt, er det femte kapitlet avslutningen, hvor jeg oppsummerer funn, løfter frem didaktiske implikasjoner og kommer med forslag til videre forskning.

2. Analytisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og diskutere litteratur som vil utgjøre rammeverket for analysen av empirien i analysekapitlet. Strukturen og utgangspunktet er basert på forskningsspørsmålene mine og hvilken litteratur som vil fungere som en analytisk ramme for å besvare disse, og dermed problemstillingen min. I analysen vil imidlertid er det viktig å påpeke at litteraturen også benyttes på tvers av dette skillet for å besvare de ulike forskningsspørsmålene.

2.1 Formål

Innenfor litteraturen som gir innblikk i mulige formål ved undervisningen skal jeg belyse to sentrale spenninger som omhandler distinksjonen mellom tematikker som anses som private og offentlige, samt distinksjonen mellom et mål om å støtte eller være kritiske til det etablerte

2.1.1 Medborgerskap og intimt medborgerskap

Å utdanne til medborgerskap trekkes gjerne frem som et viktig formål for undervisningen i skolen mer generelt og for samfunnsfaget mer spesifikt (Sandal, 2020, s. 2).

Citizenship er et begrep som forstås og defineres på ulike måter (Stokke, 2017, s. 194). På norsk skiller vi gjerne mellom medborgerskap (rolle) og statsborgerskap (status) (Stray, 2012, s.19). I den sammenheng med dette hevder Stokke (2017, s. 194) at det finnes noen hovedelementer i forståelsen av citizenship. På bakgrunn av det formulerte han en forståelse

av citizenship som bestående av fire sammenkoblede dimensjoner: *medlemskap* («membership»), *juridisk status* («legal status»), *rettigheter* («rights»), og *deltakelse* («participation»). Citizenship som *medlemskap* om å anes for å være et medlem av samfunnet eller fellesskapet, mens det som *juridisk status* innebærer at et individ har fått status som et medlem av staten i juridisk forstand, det som på norsk betegnes som statsborgerskap. Citizenship som *rettigheter* henviser til de rettighetene et individ får som resultat av *medlemskap* eller *juridisk status*, mens det som *deltakelse* handler om det å være en medborger gjennom en aktiv deltakelse i fellesskapet (Stokke, 2017, s. 194–197). I den sammenheng presiserer han at disse dimensjonene utgjør en bred forståelse av citizenship som ikke begrenser seg til noen konkrete perspektiver (Stokke, 2017, s. 193–194). I den oppgaven er det medborgerskap, og ikke statsborgerskap som er relevant.

2.1.1.1 Intimt medborgerskap

I sammenheng med dimensjonene i forståelsen av citizenship som Stokke (2017) presenterer, kan Plummer (2003, 68) sin introduksjon av *intimate citizenship*, heretter referert til som *intimt medborgerskap* (oversatt av Pedersen 2005, s. 205), forståes som en ytterligere dimensjon til forståelsen av medborgerskap, ved at den inkluderer ulike sider ved våre personlige liv i forståelsen av medborgerskap. På den måten både bryter den med og tilbyr den et alternativ til forestillingen om at medborgerskap kun er knyttet til den offentlige sfæren og intimitet kun til den private (Plummer, 2003, s. 68–70).

Intimt medborgerskap hos Plummer (2001, s. 238) belyser videre at hvordan man lever sitt personlige er blitt del av offentlige diskurser, der intime spørsmål om «how to relate as a gendered being» «how to be an erotic person» inngår i å være del av ulike fellesskap. Videre fastsetter Plummer (2003, s. 70) at «Intimate citizenship refers to all those areas of life that appear to be personal but that are in effect connected to, structured by, or regulated through the public sphere». På den måten belyser *intimt medborgerskap* at det som gjerne anses som ulike sider av det personlige liv, er koblet til og påvirkes av den offentlige sfæren, og på den måten og derfor utgjør en viktig dimensjon av medborgerskapet. Han trekker frem at en slik kobling mellom det private og det offentlige blant annet er gjeldene for saker som omhandler både kjønn og seksualitet, som han har fastsatt som intime områder («zones of intimacy»), der for eksempel kjønnsrelasjoner påvirkes av likestillingspolitikk og der seksualiteten er omkranset av sex-lover, stereotypiske fremstillinger i media og heterosexisme (Plummer, 2003, s. 13–14 & 70).

Plummer (2003, s. 74) hevder videre at offentlige sfærer som inkluderer diskusjon om mer personlige og intime saker eksisterer ulike steder. I den sammenheng trekker han frem skolen som et eksempel på en interaktiv sfære, der man direkte og personlig kan diskutere offentlige anliggende. Slik jeg ser det innebærer dette at skolen kan være en arena for å diskutere saker som også er av mer intim eller personlig karakter. Undervisning om kjønn og seksualitet er et eksempel på at noe som kan ha personlig og intim karakter dukker opp i en offentlig sfære, som skolen er. Fordi skolen er en offentlig arena, fordi kjønn og seksualitet anses som intime områder, og fordi det å utdanne medborgere er et mål for skolen og samfunnskunnskapen, er *intimt* medborgerskap en dimensjon ved medborgerskap som er relevant som del av det analytiske rammeverk i denne oppgaven.

2.1.2 Klafki: Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

(Slik en offentlig og privat dimensjon gjør seg gjeldene i medborgerskapsbegrepet hvis vi inkluderer intimt medborgerskap, kan danning også sies å ha en offentlig og privat dimensjon i lyset av slik Klafki (2011, s. 117) forstår danning som hvert individs evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I den sammenheng handler evne til *selvbestemmelse* for han om å om å kunne bestemme over eget personlig liv. Evne til *medbestemmelse* handler om både et krav, en mulighet og et ansvar for å bidra til utforskningen av «vores fælles samfunnsmæssige og politiske forhold». Evne til *soliditet* handler for han om at menneskets krav til selvbestemmelse og medbestemmelse kun kan rettferdiggjøres dersom man samtidig gjør «en indsats for de mennesker, hvis muligheder for en sådan selv- og medbestemmelse forhindres eller begrænses af samfndsmæssige forhold, underpriviligering, politiske begræninsninger eller undertrykkelse» (Klafki, 2011, s. 117). Dermed handler evne til solidaritet om å gjøre en innsats for at andre også kan få oppfylt selv- og medbestemmelse. I den sammenheng trekker Klafki (2011, 121) frem flere elementer som utgjør en betingelse for utviklingen av danningen, i form av evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som «evne til kritik, selvtillid, empati, frustrationstolerance, ansvarlighed».

Klafki (2011) sin forståelse av danning viser på den måten både til en privat og en offentlig dimensjon. Selvbestemmelse gir uttrykk for en privat dimensjon av danning, ved at det er det private liv som er i fokus, mens medbestemme og solidaritetsevne svarer til det offentlige, ved

disse evnene utføres i et mer offentlig fellesskap med andre. I tillegg kan elementene som utgjør en betingelse for danningen også skilles i en offentlig og en privat dimensjon, der empati, kritikk og ansvarlighet kan sies å være mer gjeldende i relasjon og fellesskap med andre, og dermed er mer knyttet til offentligheten. Mens frustrasjonstoleranse og selvtillit kan sies å være mer gjeldende i eget forhold til seg selv, og på den måten er mer knyttet til det private.

De tre sidene ved danning kan, samt elementene som muliggjør, være relevant i sammenheng med tematikk knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet. Selvbestemmelse kan handle om evne til å kunne leve ut den seksualiteten og det kjønnnet du måtte ønske, samt for eksempel evne til grensesetting. Medbestemmelse kan handle om evne til å kunne engasjere seg i saker i offentligheten som omhandler kjønn og seksualitet. Evne til solidaritet kan blant annet handle om å kunne gjøre en innsats for mennesker som blir diskriminert på bakgrunn av for eksempel legning eller kjønnsuttrykk.

Disse sidene ved danning og elementene som muliggjør danning er relevante for analysen av i sammenheng med hva lærerne vektlegger som formål med denne undervisningen. Det jeg i den sammenheng benytter i analysen er to sider ved hans forståelse av danning: *selvbestemmelse* og *solidaritet*, samt tre elementer som muliggjør en utvikling av danningen: *empati*, *selvtillit* og *ansvarlighet*.

2.1.2 En sosialisering inn i det etablerte eller kritikk og endring av det etablerte?

Innenfor litteratur som gir innblikk i formål med utdanningen finnes det, som sagt, også en distinksjon mellom formål om å sosialisere elevene inn i det etablerte og formål om at de skal og stille seg kritisk til det og dermed åpne for endring av det. I sammenheng med dette prosjektet og undervisning om kjønn og seksualitet kan det blant annet handle om å undersøke hvilke av de etablerte verdiene og holdningene i samfunnet lærerne vektlegger at skal videreføres, men også hvilke verdier og holdninger som skal utfordres.

2.1.2.1 Biesta: kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Et skille mellom et formål mellom å stille seg kritisk til eller støtte opp under det etablerte finner vi i Biesta (2009) sin kartlegging av ulike formål ved undervisningen. Han skiller

mellom tre formål ved undervisning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. *Kvalifisering* går ut på at elevene tilegner seg nødvendige kunnskaper, ferdigheter og forståelser. *Sosialisering*, på sin side, dreier seg om å bli en del av visse sosiale, kulturelle og politiske ordner ved at utdanningen «inserts individuals into existing ways of doing and being». Mens *subjektivering* handler om å bli mer selvstendige i deres «ways of being», og kan forståes som det motsatte av sosialisering, ved å opptre på måter som skiller seg fra de ordenene som sosialiseringen gjør individene del av (Biesta, 2009, s. 40–41). Det er særlig de to siste som handler om skillet mellom å endre eller bevare det etablerte samfunnet, og det derfor disse jeg vil benytte til å belyse en slik distinksjon i lærerens refleksjoner om formål i analysen. Mens sosialisering handler om å videreføre samfunnet slik det er, handler derimot subjektivering om en mulighet for å endre samfunnet ved å opptre utenfor og endre samfunnsordenen.

2.1.2.2 Westheimer og Kahne: Medborgerskapstyper

Distinksjonen mellom å endre versus å bevare finnes også innenfor medborgerskapslitteraturen og gjør seg gjeldene i Westheimer og Kahne (2004) sin inndeling av tre ulike medborgerskapstyper, basert på hva som vektlegges som gode medborgere for demokratiet. De tre ulike medborgerskapstypene de fastsettes er etter norsk oversettelse av Sætra og Stray (2019, s. 20) «‘den personlige ansvarlige medborgeren’», «‘den deltakende medborgeren’» og «‘den rettferdighetsorienterte medborgeren’». I sammenheng med distinksjonen mellom å endre eller bevare, er det skillet mellom den personlige ansvarlige og den rettferdighetsorienterte medborgeren som illustrerer distinksjonen, da det å ha fokus på den deltakende medborgeren, som er en medborger som deltar aktivt i offentlige anliggende i fellesskapet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241), kan innebære både deltakelse med fokus på å støtte opp om eller være kritisk til og endre det etablerte. Derfor er det også den *personlige ansvarlige medborgeren* og den *rettferdighetsorienterte medborgeren* som blir mest relevant for analysen av læreres refleksjoner.

Den personlige ansvarlige medborgeren tar personlig ansvar «innenfor rammene» av fellesskapet (Westheimer & Kahne, 2004, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 20), og har god karakter ved å være ærlige, ansvarlige og lovlydige (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240). Utdanning som søker å utdanne denne medborgerskapstypen har derfor gjerne vekt på elevenes utvikling av karaktertrekk som gjør dem til personlig ansvarlige medborgere, som for eksempel ærlighet, gode manerer, medfølelse og respekt for andre, samt egen integritet i

den sammenheng (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241). Med formål om å utdanne en personlig ansvarlig medborger, kan man samtidig hevde at man har som formål å bevare rammene for fellesskapet og de normer som finner sted innenfor dette, likende formålet om sosialisering hos Biesta (2009).

Den rettferdighetsorienterte medborgeren kan undersøke, forstå og kritisere strukturer og krefter i samfunnet, responderer på sosiale problemer og ønsker å oppnå sosial rettferdighet. I den sammenheng er utdanning som vektlegger å utdanne denne medborgeren opptatt av å «prepare students to improve society by critically analyzing and addressing social issues and injustices» (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242), og handler dermed om å forberede eleven både på kritisk undersøkelse og handling for å endre samfunnet til det bedre. I motsetning til den personlige ansvarlige medborgeren som handler innenfor rammene av fellesskapet, kan man dermed hevde at rettferdighetsorienterte medborgeren vil være opptatt av å forstå og stille seg kritisk til disse rammene i søken etter å oppnå sosial rettferdighet, og er på den måten orientert mot å endre heller enn bevare, slik som jeg også poengterte at Biestas (2009) subjektiveringsformål også er orientert mot. Men i motsetning til subjektivering, innebærer et formål om en rettferdighetsorientert medborger en tilslutning til det å søke sosial rettferdighet som overordnet verdi i denne mulige endringsprosessen.

Tilnærminger som nettopp vektlegger en slik kritisk inngang, og et formål om å utfordre og endre det etablerte er videre *Ubehagets pedagogikk* og *normkritisk pedagogikk*.

Utgangspunktet for denne pedagogikken er «en antakelse om at ‘ubehagelige følelser er viktige i arbeidet med å utfordre etablerte oppfatninger, sosiale vaner og normative praksiser, som opprettholder stereotyper og sosial urettferdighet, ved å skape åpninger for empati og forandring’» (Zembylas & Papamichael 2017, s. 3 sitert i Røthing, 2019, s. 44). Hun poengterer at «de perspektivene og ambisjonene som kommer til uttrykk innenfor ubehagets pedagogikk» gjerne kalles «normkritisk pedagogikk» i Skandinavia. *Normkritisk pedagogikk* har som overordnet ambisjon «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går å overføre til situasjoner utenfor klasserommet» (Kalonaityte, 2014, s. 8 sitert i Røthing, 2019, s. 46; Kalonaityte, 2014, s. 8 sitert i Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 174). Dette handler i praksis om å inkludere normkritiske perspektiver i undervisningen som vil si perspektiver som «inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier» (Røthing, 2016). I den sammenheng taler Goldschmidt-Gjerløw (2022, s. 169–185) for å ta i bruk normkritisk pedagogikk i undervisning om kjønn og

seksualitet, og trekker frem viktigheten av å inkludere normkritiske perspektiver for å motvirke «trakassering og andregjøring» og «forstå hvordan man kan forebygge urettferdig behandling» (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 172 og 185). I den sammenheng er det tydelig at både ubehagets pedagogikk og normkritisk pedagogikk slutter seg opp om et formål om å være kritisk til det etablerte, i likhet med både formålet om *subjektivering* (Biesta, 2019) og *den rettferdighetsorienterte medborgeren* (Westheimer & Kahne, 2004). Men til forskjell fra *subjektivering* og i likhet med *den rettferdighetsorienterte medborgeren*, har ubehagets og normkritisk pedagogikk et formål om å være kritiske til det etablerte gjennom en kritisk undersøkelse av urettferdige forhold for å kunne utfordre og endre dem mot et mål om mer rettferdighet. Ubahagets pedagogikk og normkritisk pedagogikk vil derfor bli relevant for denne oppgaven der jeg tar tak i lærernes refleksjoner rundt inkludering av et kritisk blikk på noe innhold knyttet til seksualitet.

2.1.3 Inkludering: Anerkjennelse og antidiskriminering

Både kjærlighetens pedagogikk og Kumashiros fire tilnærminger til antidiskriminerende undervisning kan sies å vektlegge et mål om en inkluderende undervisning ved kjærlighetens pedagogikk sitt fokus på anerkjennelse (Svendsen, 2022) og de antidiskriminerende tilnærmingene sine mål om nettopp antidiskriminering (Kumashiro, 2002). Dette er relevant for dette prosjektet fordi det å fremme anerkjennelse og anti-diskriminering vektlegges i sammenheng med undervisningen knyttet til kjønn og seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009; Svendsen, 2022). Jeg vil derfor i det følgende presentere kjærlighetens pedagogikk og Kumashiro sin redegjørelse for og vurdering av tilnærminger til antidiskriminerende undervisning.

2.1.3.1 Kjærlighetens pedagogikk

Svendsen (2022, s. 192) trekker frem det hun kaller *kjærlighetens pedagogikk* som en tilnærming til undervisning om kjønn- og seksualitetsmangfold, og argumenterer for at den tilbyr noen redskaper for å skape dialoger som «anerkjenner elevenes arbeid med egen identitetsutvikling». *Kjærlighetens pedagogikk* har fokus på relasjon og handling (Svendsen, 2022, s. 1995). Mer konkret fastsetter hun kjærlighetens pedagogikk som «undervisningshandlinger som skaper kjærlighet, og dermed rom for læring og endring» (Hoveid & Hoveid, 2019 sitert i Svendsen, 2022, s. 193) og «aktivt arbeid med

anerkjennelse og verdsetting av alle elever i seg selv og i relasjoner til de andre som er til stede i klasserommet» (Jordet, 2020 sitert i Svendsen, 2022, s. 193). Dette vil bli relevant i analysen for å belyse sider ved lærernes refleksjoner om formål og innhold.

2.1.3.2 Kumashiro: Fire tilnærminger til antidiskriminerende undervisning

Kumashiro (2002) presenterer, og vurderer fordeler og ulemper ved, fire ulike tilnærminger til antidiskriminerende undervisning, som jeg skal redegjøre for under her: *undervisning for den Andre*, *undervisning om den Andre*, *undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring* og *undervisning som endrer studenter og samfunnet*. Med betegnelsen *den Andre* («*the Other*»), mener han de gruppene i samfunnet som ofte er definert ut fra å være annerledes eller avvike fra det som er den idealiserte normen i samfunnet. I den sammenheng trekker han frem blant annet gruppene kvinner, menn som ikke er stereotyp maskuline og de som er eller ses på som skeive (Kumashiro, 2002, s. 32), som er grupper som kan være relevante i sammenheng med undervisning om kjønn og seksualitet som jeg undersøker i denne masteroppgaven. Andre grupper som avviker fra normen knyttet til både kjønn og seksualitet kan også være relevante mulige *andre* i denne sammenheng, hvor det finnes flere ulike begreper og grupperinger som blir benyttet. På den måten gjør det ulike tilnærminger til antidiskriminerende undervisning relevant i å belyse lærerens refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet.

Undervisning for den Andre fokuserer på og har som mål å forbedre opplevelsene til *den Andre* ved å imøtekomme behovene deres gjennom ulike tiltak, og har i den sammenheng fokus på å anerkjenne og omfavne mangfoldet blant elevene, samt anerkjenne den undertrykkelsen enkelte blir utsatt for (Kumashiro, 2002, s. 32–36). Fokuset på en anerkjennelse av dette, er stryken ved denne tilnærmingen. På den annen side innebærer en slik tilnærming at det blir opp til læreren å definere *den Andre*, noe som potensielt er problematisk fordi elevene kan ha opplevelser og identiteter som ikke stemmer overens med disse definisjonene, og kan ha andre behov enn det lærerne antar (Kumashiro, 2002, s. 36–39).

Undervisning om den Andre har fokus på å gi alle elevene, både de privilegerte og marginaliserte, mer kunnskap om *den Andre*, med mål om å bekjempe stereotypiske og misvisende forklaringer om dem, samt fremstillinger om dem som avviker fra normalen

(Kumashiro, 2002, s. 38–42). Ønsket er at denne kunnskapen skal føre til at elevene får empati for *den Andre* (Kumashiro, 2002, s. 42), «som igjen skaper økt aksept og toleranse» (Kumashiro, 2002, sitert i Røthing, 2008, 488; Kumashiro, 2002, sitert i Røthing & Svendsen, 2009, s. 63), samt bidra til å normalisere annerledesheten gjennom å akseptere *den Andres* levemåter som «just as ‘normal’» og inkludere dem som en del av normalen. En styrke ved denne tilnærmingen er at den fokuserer på å lære alle elevene, og ikke kun *den Andre* (Kumashiro, 2002, s. 42), men det er også mulig å hevde at den først og fremst er til for majoriteten (Røthing, 2008, s. 488; Røthing og Svendsen, 2009, s. 63), som følge av fokuset på å gi kunnskap om *den Andre* for å se og møte dem på andre måter. En annen styrke er tilnærmingens fokus på empati, da Kumashiro (2002, s. 44) poengterer at det å ha empati for andre er en viktig del av en antidiskriminerende undervisning. Noen svakheter ved tilnærmingen i den sammenheng er imidlertid at det ikke er gitt at kunnskapen faktisk vil føre til empati (Kumashiro, 2002, s. 43; Røthing & Svendsen, 2009, s. 64) og undervisningen må møte denne undertrykkelsen med mer enn bare empati, da undertrykkelse ikke kun fostres av «thoughts, feelings, and behaviors of individuals» (Kumashiro 2002, s. 44). En annen svakhet er at kunnskapsformidlingen om *den Andre* kan innebære en fremstilling av *den Andres* erfaringer fra et majoritetssyn («a dominant narrative of the Other's experience»), som kan bidra til å overdrive og opprettholde kjennetegn ved *de Andre* avvik fra normen (Kumashiro, 2002, s. 42). I den sammenheng trekker Kumashiro (2002, s. 43) frem at selv om man skulle oppnå empati, vil empatien for *den andre* også kunne forsterke forskjellene mellom *oss* og *dem* (Kumashiro, 2002, s. 43).

Kumashiro (2002, s. 44) trekker frem at begge disse tilnærmingene kan bidra til å hjelpe *den Andre* gjennom å utfordre marginalisering og annen undertrykkelse av dem. Men for at antidiskriminerende undervisning skal føre til «structural and systemic change, redefine normalcy, and disrupt processes that differentiate the Other from the privileged», er det nødvendig at man også synliggjør og utfordrer («work against») hvordan enkelte grupper og identiteter gis privilegier og defineres som normalen, noe de to neste tilnærmingene til antidiskriminerende undervisning kan bidra med (Kumashiro, 2002, s. 44)

Undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring vektlegger en undersøkelse av den doble prosessen av hvordan noen grupper og identiteter blir andregjort, mens andre blir ansett som ‘normale’ og er privilegerte, og hvordan denne prosessen legitimeres og opprettholdes av strukturer og ideologier. Målet er at elevene skal utvikle en kritisk

bevissthet, som både innebærer å kunne forstå og kritisk undersøke denne prosessen, som krever at de forstår at hva som anses som 'det normale' er sosialt konstruert, samt forstå egen rolle i slike prosesser og hvordan de kan handle for å skape endring (Kumashiro, 2002, s. 44–47). En styrke ved denne tilnærmingen er at den ikke kun har fokus på kunnskap om undertrykkelse, men også innebærer en sentrering mot å endre samfunnet. Et fokus på at elevene både skal få kunnskap og være kritiske til andregjøring og normalisering, kan føre til både evne og ønske om å utfordre og endre urettferdighetene. Svakheter ved en slik tilnærming er imidlertid at fokuset på strukturer ikke kan forklare det mangfoldet av særegne erfaringer med undertrykkelse, samt at kunnskapen og ferdighetene det legges opp til ikke nødvendigvis fører til faktisk handling og endring (Kumashiro, 2002, s. 47–48)

I presentasjonen av *undervisning som endrer studenter og samfunnet* vektlegger Kumashiro (2002) viktigheten av å adressere hvordan både elevene og samfunnet motstår endringer og sette søkelyset på de tanke- og handlemåter som kan bidra til undertrykkelse, for å kunne muliggjøre endring. Tanken er at et fokus på dette kan bidra til at elevene tar det til seg og forsøker å endre seg, og dermed fører til avlæring av disse undertrykkende måtene å tenke og handle på. Selv om Kumashiro (2002) her vektlegger de positive sidene ved denne tilnærmingens muligheter for å bidra til endring gjennom avlæring av elevens egne og samfunnets undertrykkende måter å tenke og handle på, har også denne tilnærmingen noen begrensninger, som han trekker frem. En begrensning er at også hvordan denne tilnærmingen fremstiller informasjon er preget av perspektiver, så heller ikke denne tilnærmingen alene er nok. I tillegg kan stille spørsmål ved det at tilnærmingen vektlegger å utfordre elevene inn i slike 'kriser' faktisk fører til endring og om det etisk forsvarlig med hensyn til deres privatliv (Kumashiro, 2002, s. 68–70).

Ved å blant annet benytte meg av Kumashiro (2002) sin redegjørelse og vurdering av *undervisning for den Andre* og *undervisning om den Andre*, vil jeg vurdere hvorvidt noe inkluderingen av innhold og formålet med inkluderingen av det noen av lærerne vektlegger i sine refleksjoner kan sies å fungere andregjørende eller inkluderende. I denne oppgaven er det i størst grad disse to første tilnærmingene, *undervisning for den Andre* og *undervisning om den Andre*, jeg benytter meg av, men også den tredje: *undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring*. Alle tre vil jeg benytte for å belyse lærernes refleksjoner om

innhold i undervisningen om kjønn og seksualitet, og med de to første også formålet med dette innholdet.

2.2 Innhold

Det finnes utallige ulike måter å karakterisere innhold i undervisning om kjønn og seksualitet på, og jeg skal peke på to tilnæringer som kan ha relevans for å analysere av det lærerne forteller om innhold i undervisning om kjønn og seksualitet. Jeg vil i den sammenheng trekke frem kontroversielle og sensitive tema, samt Støle-Nilsen (2017) sin kartlegging av fire tilnæringer til seksualitetsundervisning.

2.2.1 Sensitive og kontroversielle tema

Stradling (1984) har formulert en av de mest brukte definisjonene av *kontroversielle tema* (Sætra, 2021), og fastsetter det som de sakene «on which society at large (or the local community, or even the school itself) is clearly divided and for which different groups offer conflicting explanations and advocate conflicting solutions based on alternative values» (Stradling, 1984, s. 121). Med utgangspunkt i denne definisjonen kan *kontroversielle tema* forstås som saker som skaper splittelse i samfunnet, eller for eksempel klasserommet, ved at de preges av ulike verdigrunnlag som fører til motstridende forklaringer og løsninger på sakene. Hva som er eller anses for å være kontroversielt er imidlertid kontekstavhengig, da det avhenger for eksempel tid, sted og kultur (Kerr & Huddleston, 2017, s. 15; Støle-Nilsen, 2022, s. 26). For relevansen av kontroversielle tema som analytisk rammeverk i denne oppgaven, blir det relevant å spørre om undervisning om kjønn og seksualitet kan innebære inkludering av kontroversielle tema. I den sammenheng viser Goldschmidt-Gjerlow et al. (2021, s. 15) til at tema knyttet til kjønn og seksualitet kan være kontroversielle, noe jeg på bakgrunn av saker i den norske offentligheten også vil hevde at de *kan* være i norske klasserom. I flere saker knyttet til kjønn og seksualitet de siste årene, har det kommet til syne en splittelse mellom ulike verdier, og tilhørende motstridende forklaringer og løsninger, som innebærer at de kan anses for å være kontroversielle. Eksempler på dette er i spørsmål om ikke-heterofile par skal få lov til å gifte seg i kirken, og i spørsmål om muligheter for å endre eget kjønn, både juridisk, medisinsk og kirurgisk. Undervisning om kjønn og seksualitet kan derfor innebære en mulighet for å inkludere tema som potensielt kan være kontroversielle. Samtidig, siden hva som er kontroversielt avhenger av konteksten (Kerr & Huddleston,

2017, s. 15; Støle-Nilsen, 2022, s. 26), kan den samme saken være kontroversiell i en klasse og i en annen klasse isteden være preget av enighet og likende verdigrunnlag, og på den måten ikke være kontroversiell.

Videre kan et annet spørsmål være om undervisning om kjønn og seksualitet i seg selv kan være kontroversielt, altså det å at man i skolen skal ha seksualitetsundervisning. Kerr & Huddleston (2017, s. 19) trekker frem at pilottestingen av Europarådets læringsressurs for lærere i undervisning om kontroversielle tema viste at seksualundervisning ble ansett som et kontroversielt tema i de fleste europeiske landene den ble pilotert i. Liknende peker også Støle-Nilsen (2022) på at seksualitetsundervisning i skolen er kontroversielt i mange land (Khubchanadani, Clark & Kumar, 2014, sitert i Støle-Nilsen, 2022, s. 26). Men til forskjell fra dette argumenterer hun for at hvorvidt man som lærer skal gi seksualitetsundervisning i skolen ikke er kontroversielt fordi det er «støttet av tverrpolitisk enighet, samfunnet som helhet og solid forskning» (Støle-Nilsen, 2022, s. 26). Jeg vil benytte dette som utgangspunkt for sammenligning med det som kommer frem i refleksjonene til lærerne i dette masterprosjektet.

Videre, for å peke på hva lærerne i mitt prosjekt eventuelt trekker frem som potensielt kontroversielt, vil jeg ta i bruk en figur fra Europarådets læringsressurs for lærere i undervisning om kontroversielle tema som viser ulike faktorer som kan føre til at tema blir kontroversielle (Kerr & Huddleston, 2017, s. 42) (Figur 1).

Faktorer som gjør tema kontroversielle



Figur 1: «Faktorer som gjør tema kontroversielle» (Kerr & Huddleston, 2017, s. 42).

Sensitive tema, kan på sin side skilles fra kontroversielle tema. I den sammenheng legger Gereluk (2012, s. 89 sitert i Goldschmidt-Gjerlow et al., 2021, s. 14) frem at det som karakteriserer sensitive tema er «at de lett kan forårsake følelser som ubehag, fornærmelse og sinne». Goldschmidt-Gjerlow et al. (2021, s. 14–15) legger frem at tema i den sammenheng «kan være sensitive dersom elever eller lærere er personlig berørt», og trekker frem seksualitet som ett av flere tema som «i særlig stor grad kan fremstå som sensitive». Jeg vil hevde at tema innenfor undervisning om kjønn og seksualitet har potensiale for å være sensitive både for lærere og elever, da disse områdene er sider ved deres personlige liv som kan oppleves som ubehagelige å snakke om i undervisningen. I den sammenheng er det imidlertid både mulig å behandle disse temaene i nært knyttet til deres personlige liv, på den ene siden, eller mer i en samfunnskontekst hvor det kan oppleves mer løsrevet individenes personlige liv, selv om det også så klart kan oppleves personlig og ubehagelig for deltakerne, og dermed likevel kan være sensitivt.

Når det gjelder sammenhengen mellom kontroversielle og sensitive tema, poengterer Sætra (2021, s. 347) at tema både kan være kontroversielle og sensitive på samme tid, sensitive uten å være kontroversielle og kontroversielle uten å være sensitive. Goldschmidt-Gjerlow et al. (2021, s. 15) trekker frem kjønn- og seksualitet som tema som ofte både kan være kontroversielle, emosjonelle og sensitive «samtidig og på ulike måter i ulike kontekster».

2.2.2 Støle-Nilsen: Fire ulike tilnærminger til seksualitetsundervisning

Flere har gjennomført forskning med fokus på hva en slik undervisning kan innebære i praksis (Bech, 2019; Erikstein, 2020; Røthing, 2008; Stubberud et. al, 2017; Støle-Nilsen, 2017). Gjennom sitt masterprosjekt undersøkte Støle-Nilsen (2017, s. 117) forskning og litteratur om seksualitetsundervisning og ungdomsskolars praksis med seksualundervisning, og «identifiserte fire ulike tilnærminger til seksualundervisning, kategorisert etter hvilket formål som vektlegges». De fire kategoriene Støle-Nilsen (2017, s. 18–19) identifiserer er «*kjønn- og mangfoldstilnærmingen*», «*helsetilnærmingen*», «*kriminalitetstilnærmingen*» og «*danningstilnærmingen*».

- *Kjønn- og mangfoldstilnærmingen* vektlegger en seksualitetsundervisning som er «likestilt», «inkludere og aksepterende» med en vid forståelse av seksualitet og kjønn, og er «normkritisk» (Støle-Nilsen, 2017, s. 18). Den tematikken, og på den måten innholdet, som inkluderes i en slik tilnærming kan være for eksempel «seksuell orientering (...), kjønnsroller, seksuell identitet, ulike kjønnsuttrykk, sex med samme kjønn» (Støle-Nilsen, 2017, s. 20).
- *Helsetilnærmingen* har et fokus på å fremme god helse og «reduserer forekomst av seksuell atferd som kan føre til ‘uhelse’», med fokus på «det fysiske og biologiske ved kropp, reproduksjon og sykdommer» (Støle-Nilsen, 2017, s. 18) Tematikken, og på den måten innholdet i undervisningen, er derfor typisk «prevensjon, kjønnssykdommer, svangerskap og fødsel, kroppslige funksjoner, reproduksjon» (Støle-Nilsen, 2017, s. 20).
- *Kriminalitetstilnærmingen* legger vekt på å «opplyse om voldtekt og seksuelle overgrep og krenkelser», med «mål om å forebygge forekomsten av slike handlinger». (Støle-Nilsen, 2017, s. 19). På den måten kan innhold om voldtekt og overgrep sies å være vektlagt i denne tilnærmingen. Videre fastsetter hun at tilnærmingen har et fokus «på lover og regler knyttet til seksualitet og egne og andres genser» (Støle-Nilsen, 2017, s. 19). I den sammenheng tolker jeg dette som to

ulike innholdsmomenter i undervisningen, ikke som lover og regler som handler både seksualitet og genser, men som «lover og regler knyttet til seksualitet» som én, og «egne og andres grenser» som en annen, fordi hun senere fastsetter at tematikken innenfor *kriminalitetstilnærmingen* blant annet omhandler «grensesetting, lover og regler, (...), samtykke, overgrep, voldtekt» (Støle-Nilsen, 2017, s. 20).

- *Danningstilnærmingen* vektlegger «en helhetlig seksualundervisning», der denne undervisningen og «seksuell kompetanse» inngår som en del av danningen av eleven «som ses nødvendig for å være i stand til å leve et godt liv», og der de formålene som de tre overstående tilnærmingene fokuserer på inngår som en helhet (Støle-Nilsen, 2017, s. 19). I den sammenheng har denne tilnærmingen tematikk, og dermed innhold, «fra alle de andre tilnærmingene i tillegg til at som kan anses for å være nødvendig for å oppnå formålet» om «en helhetlig seksualitetsundervisning som setter eleven i stand til å ha et godt og sunt seksualliv» (Støle-Nilsen, 2017, s. 20).

Hun fastsetter at tidligere forskning viser at seksualundervisning i norsk ungdomsskole «hovedsakelig er innenfor helsetilnærmingen, med innslag av kriminalitetstilnærmingen», og konkluderer med at skolene i hennes prosjekt samlet sett påvirkes av alle tilnærmingene, men at koblingen mellom ulike profesjoner fører til en danningstilnærming, som setter de ulike tilnærmingene i sammenheng (Støle-Nilsen, 2017, s. 122–123). Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johanssen, & Hammeren (2017, s. 4–5 & 29) brukte Støle-Nilsen (2017) sine kategorier for å systematisere læreres forståelser av seksualitetsundervisning. De fant at, av 27 lærere som snakket om seksualundervisningens innhold i intervjuet, var det 23 som inkluderte en helsetilnærming, 18 dekket en kriminalitetstilnærming og 14 hadde en kjønns- og mangfoldstilnærming. Videre var det 7 som integrerte alle de tre tilnærmingene, og hadde det som kalles danningstilnærming. Med utgangspunkt i dette konkluderte de med at «helsetilnærmingen fortsatt utgjør kjernen i det lærerne forstår som seksualitetsundervisning, men at både kriminalitetstilnærmingen (...) og mangfoldstilnærmingen har en tydelig plass i lærerens forståelse av feltet» (Stubberud et al, 2017, s. 5). I likhet med Støle-Nilsen (2017), taler de også for et behov for en praksis som integrerer de tre tilnærmingene, altså en danningstilnærming, som kun 7 av 27 lærere i deres studie inkluderte (Stubbeud et al, 2017, s. 40 og 29).

Selv om både Støle-Nilsen (2017) og Stubberud et al. (2017) undersøker seksualitetsundervisning på tvers av ulike fag, vil de fire kategoriene også være relevante for

dette prosjektet og jeg vil benytte dem til å fire kategoriene benytte dem som en del av det analytiske rammeverket for å sammenligne med og gi mening til lærere i samfunnskunnskap i mitt masterprosjekt sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet.

3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for, begrunner og reflekterer over forskningsprosessen som ligger til grunn for å besvare masteroppgavenes problemstilling. Jeg starter med en gjennomgang av og begrunnelse for valg av kvalitativ tilnærming og semistrukturerte intervjuer. Deretter gjennomgår jeg forarbeidet til studiet, før jeg videre beskriver prosessen med datainnsamling, og siden hvordan analysen av datamaterialet har foregått. Avslutningsvis gjennomgår jeg forskningsetiske vurderinger for prosjektet, før jeg til slutt vurderer forskningens kvalitet.

3.1 Kvalitativ metode og semistrukturerte dybdeintervjuer

Fordi forskningsprosjektets problemstilling er avgjørende for hvilke metoder det er hensiktsmessig å ta i bruk (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 24), var det derfor avgjørende å velge en metode som egnet seg for å svare på masterprosjektets problemstilling.

Problemstillingen for oppgaven er som sagt:

Hva vektlegger et utvalg samfunnskunnskapslærere i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget?

Jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming som metodisk inngang til prosjektet, fordi den egner seg for å få frem mange aspekter ved det man undersøker, som i dette prosjektet er lærerens refleksjoner, gjennom å undersøke et mindre antall tilfeller i dybden (Raign & Amoroso, 2019, s. 45). For å besvare problemstillingen på en god måte, var det nettopp hensiktsmessig for meg å få en dypere innsikt i et fåtalls læreres refleksjoner over undervisning om tematikken, slik det å ta i bruk en kvalitativ tilnærming legger til rette for, istedenfor mer begrenset informasjon om et større antall lærere.

Mer konkret tok jeg i bruk kvalitative individuelle intervjuer som metode, og nærmere bestemt det som kalles semistrukturerte intervjuer. Intervju egner seg som metode i dette prosjektet fordi det «er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker,

erfaringer og forestillinger» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78), som nettopp er slik informasjon jeg trengte for å kunne besvare problemstillingen, da den søker å belyse hva lærerne vektlegger i sine refleksjoner over undervisning om tematikken som både kan innebære informasjon om «tanker, erfaringer og forestillinger» knyttet til slik undervisning som derfor er relevant for undersøkelsen.

Det semistrukturerte intervjuets form innebærer en kombinasjon «av struktur og åpenhet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Denne kombinasjonen var hensiktsmessig, da fordelene med struktur på den ene siden og fleksibilitet på den andre, var viktig for å kunne besvare problemstillingen på en god måte. På den ene siden, innebar det å ha noe struktur, ved å ha noe planlagt i en intervjuguide, at jeg under intervju kunne ha en viss kontroll på at vi holdt oss til tema og at jeg fikk svar på det jeg trengte for å kunne besvare problemstillingen på en god måte. Strukturen la samtidig «til rette for at intervjuene med forskjellige informanter kan sammenlignes» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80), som var viktig for å kunne undersøke den samme problemstillingen med utgangspunkt i intervjuer med flere ulike deltakere. På den andre siden, ved å kombinere denne strukturen med en åpenhet, gjorde fleksibiliteten det mulig å «forfølge uventede opplysninger» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Da det lærernes vektlegging i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap, som er fokus for undersøkelsen, anså jeg det som viktig å ha en åpenhet for at lærerne selv kunne trekke frem aspekter de anså som relevant, da det kunne være informasjon som var viktig for å besvare problemstillingen. Denne fleksibiliteten ga meg dermed mulighet til å få «svar på det du ikke visste at du skulle spørre om», og som kunne gått tapt i et strukturert intervju, siden strukturerte spørsmål «ikke kan tilpasses den enkelte (Svenkerud, 2021, s. 97). Det at den valgte metoden på disse måtene egner seg for å besvare denne undersøkelsens problemstilling, kan sies å stryke forskningens validitet (Dalen, 2011, s. 96).

3.2 Forarbeid

3.2.2 Observasjon og undervisningsmaterieell som forarbeid til intervju

I forarbeid til intervju gjennomførte jeg både observasjon og fikk tilsendt undervisningsmaterieell. I forkant av intervju med to av deltakerne, observerte jeg en dobbelttime med undervisning om tematikken i hver deres samfunnskunnskapsklasse. Disse ga også samtykke til observasjon i samtykkeerklæringen (vedlegg 2), slik at jeg kunne benytte meg av det som datagrunnlag hvis det skulle bli aktuelt. Jeg valgte imidlertid å bruke det som

forarbeid til intervju, slik at datamengden ikke skulle bli for stor. I forkant av intervju sendte også tre av lærerne undervisningsmateriell i form av for eksempel plan for timen og ressurser som var brukt eller skulle benyttes i undervisning om tematikken i samfunnskunnskap. Mens for én av fem deltakere ble ikke noe av dette gjort i forkant av intervju.

Det å observere undervisning i forkant og få tilsendt undervisningsmateriell, ga meg og læreren noen felles referanser, som gjorde det lettere å både «stille relevante oppfølgingsspørsmål» (Svenkerud, 2021, s. 99), vekke lærerens hukommelse, og forstå deres henvisninger til og refleksjoner rundt den konkrete undervisningen. I den sammenheng tilpasset jeg intervjuguiden til hvert enkelt intervju med utgangspunkt i observasjonsnotatene og undervisningsmaterialet, og henviste til elementer fra dette underveis i intervjuet. I likhet med at Bahn og Barratt-Pugh (2011) viser til at bruk av visuelle artefakter i intervju kan lette kommunikasjonen og kan gi rikere data, vil jeg hevde at min henvisning til tilsendt materiale og overbasjonsnotater kan ha noe av den samme effekten, til tross for at jeg ikke vil kalle dette artefakter siden jeg ikke faktisk visuelt viste dette materialet til lærerne i løpet av intervjuet. Min opplevelse er at det lettet kommunikasjonen og ga mulighet for rikere data knyttet til undervisningen, da det at vi begge hadde en viss kjennskap til undervisningen gjorde at jeg kunne henvise konkret til elementer ved den for å få en dypere og bedre forståelse av lærerens refleksjoner rundt dette. I tillegg benyttet jeg meg av en utskrevet versjon av kompetansemålet som konkret omhandler denne tematikken fra læreplanen i samfunnskunnskap. En slik artefakt kan, som sagt, bidra til å lette kommunikasjonen og gi rikere data (Bahn og Barratt-Pugh, 2011), slik jeg opplevde at denne gjorde ved å skape et mer konkret utgangspunkt for samtale, som gjorde det lettere å samtale om læreplanen.

3.2.2 Intervjuguide og pilotintervju

Når intervju benyttes som metode er det «behov for å utarbeide en intervjuguide», særlig hvis intervjuet er strukturert eller semistrukturert (Dalen, 2011, s. 26). Som en del av forarbeidet til intervjuene utarbeidet jeg derfor en intervjuguide (vedlegg 1) med aktuelle temaer, spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål, som jeg tok utgangspunkt i under gjennomføringen av intervjuene. Jeg utformet først en generell intervjuguide for alle intervjuene, og siden tilpasset jeg som sagt intervjuguiden til fire av fem intervju ut fra observert undervisning og/eller tilsendt undervisningsmateriell, som siden utgjorde intervjuguiden jeg benyttet i disse intervjuene, med de fordelene jeg har vist til tidligere. Å ha noen tema og spørsmål planlagt på den måten er i tråd med den semistrukturerte formen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121,

2011, s. 75) fordi intervjuguiden ikke ble brukt som et manus, men som «en hjelp for å huske hvilke temaer man ønsker å ta opp i intervjuet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82) og har de fordelene jeg påpekte under redegjørelsen av intervjuets semistrukturerte form.

Prosjektets problemstilling dannet utgangspunktet for utformingen av intervjuguiden, da alle spørsmål og tema i intervjuguiden ifølge Dalen (2011, s. 26 og 97) skal være relevant for de problemstillinger man ønsker å besvare, noe som bidrar til å styrke forskningens validitet. De innledende spørsmålene i intervjuguiden, om bakgrunn og klassen, var imidlertid ikke like konkret knyttet til problemstillingen, men likevel relevante for den. Formålet med disse oppvarmingsspørsmålene var både å få en relevant bakgrunnskunnskap om klassen og læreren og «skape en trygghet hos informantene» (Tjora, 2021, s. 160). Spørsmålene knyttet til plan, undervisning, tematikk og formål utgjorde intervjuets hoveddel, for å gå mer «i dybden av ulike deler av forskningstemaet» (Tjora, 2021, s. 160). Den siste delen besto av et spørsmål om deltakeren ønsket å legge til noe, og, selv om ikke det sto i guiden, avsluttet jeg med å takke for deltakelsen, som Tjora (2021, s. 161) poengterer som viktig.

Etter utarbeidelsen av den generelle intervjuguiden, gjennomføre jeg et pilotintervju, som er viktig for å kunne forbedre intervjuguiden og få trening i å intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95; Dalen, 2011, s. 30–31). Under piloteringen fikk jeg også testet ut det tekniske utstyret (Dalen, 2011, s. 30), både diktafon og bruk av TSD (UiO sine tjenester for sensitive data) for notering underveis (UiO, 2022, 29. mars). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 95) bør pilotintervjuet være mest mulig likt det intervjuet man planlegger å gjennomføre, og trekker frem at «Man bør intervju informanter som tilfredsstillende utvalgs-kriteriene». Jeg fikk ikke tilgang til noen samfunnskunnskapslærere på videregående skole som hadde gjennomført slik undervisning, men gjennomførte det derfor med den jeg fikk tak i som var nærmest utvalgs-kriteriene. Det var en lærer som hadde gjennomført likende undervisning på ungdomsskolen. Hennes erfaring gjorde det mulig å teste ut intervjuguiden og min fremgangsmåte på en hensiktsmessig måte. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg erfart hva det kunne være lurt å endre i intervjuguiden før intervju, og jeg justerte derfor på formuleringen av noen spørsmål, slik at de kunne bli lettere å forstå, samt endret noe på utformingen, slik at det ble lettere for meg og navigere meg i den under intervjuet.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Som utgangspunkt for rekruttering av deltakere til dette prosjektet fastsatte jeg noen utvalgs-kriterier, som deltakerne måtte oppfylle «for å være relevante for forskningsprosjektet» og dermed kunne delta i prosjektet. Dette kalles et *strategisk, kriteriebasert utvalg* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39 og 41) eller *formålstjenlig utvalg* (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Det første kriteriet for utvalget var at deltakerne måtte jobbe som lærere i samfunnskunnskap på videregående skole. Dette var viktig fordi problemstillingen nettopp har fokus på denne gruppen informanter. Det andre kriteriet var at de nylig måtte ha gjennomført undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap. At de hadde gjennomført slik undervisning var viktig slik at faktisk hadde et grunnlag for å kunne reflektere over slik undervisning i faget, og kriteriet om å «nylig» ha gjennomført slik undervisning, bidro til at lærerne hadde erfaringer ferskt i minne som kunne gjøre det lettere å samtale om nettopp det.

For å få tak i lærere som tilfredsstilte disse kriteriene, benyttet jeg meg av ulike strategier. Jeg fikk tak i tre av deltakere gjennom eget nettverk, to i direkte bekjentskap til meg og én gjennom en felles bekjent. De to andre rekrutterte jeg ved å sende mail til potensielle deltakere ut fra skolers ansattregistre. Dette innebærer, i tillegg til at utvalget var basert på tilfredsstillelse av visse kriterier, at utvalget gjennom bruk av disse strategiene også baserer seg på hvilke deltakere jeg fikk tilgang til, noe som innebærer at utvalget også kan karakteriseres som et *bekvemmelighetsutvalg* eller *tilgjengelighetsutvalg* (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39; Gleiss & Sæther, 2021, s. 41; Thagaard, 2018, s. 56)

Thagaard (2018, s. 57) trekker frem at et problem med et slikt tilgjengelighetsutvalg er at de som velger å delta kan være de som har positive opplevelser knyttet til tematikken, mens de som velger å ikke delta motsatt kan ha opplevd utfordrende sider. Dermed kan det at utvalget også er basert på tilgjengelighet potensielt påvirke utvalget ved at de som har gode erfaringer med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap og som er opptatt av tematikken kanskje blir inkludert i utvalget, mens de med negative erfaringer kanskje eller ikke synes det er så interessant, ikke blir representert og dermed heller ikke danner grunnlag for funn. Selv om frivillig deltakelse kan føre til slike skjevheter, er et viktig prinsipp at deltakelse i forskning skal være frivillig (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 29). Men derfor er det

nettopp viktig å belyse mulige implikasjoner det kan ha for funnene at noen, kanskje med visse perspektiver på det jeg studerer, ikke velger å delta.

Utvalget ble til slutt bestående av fem lærere, som alle oppfylte utvalgskriteriene. De kom alle fra ulike videregående skoler på Østlandet og hadde en spredning i alder på mellom cirka 30-60 år. Hvorvidt utvalget er stort nok vurderes ut fra om det «er egnet til å svare på problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 59), og hvor et hensiktsmessig antall er så mange jeg trenger for å finne ut for å kunne svare på det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). For å kunne svare på problemstillingen for masterprosjektet, som omhandler hva samfunnkunnskapslærere vektlegger i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap, anser jeg det som nok med et mindre antall informanter, da det heller er hensiktsmessig å kunne få dypgående informasjon om utvalgets refleksjoner for å kunne svare på problemstillingen på en god måte. Derfor vil jeg hevde at fem deltakere var et hensiktsmessig antall, slik at utvalgte ikke ble «større enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende analyse», som er en retningslinje for slike kvalitative utvalg (Thagaard, 2018, s. 59).

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble i hovedsak gjennomført ansikt til ansikt. Tjora (2021, s. 185) vektlegger at det er «en fordel å kunne skape et godt møte mellom intervjuer og deltaker ansikt til ansikt», og Postholm og Jacobsen (2011, s. 68) poengterer at et slikt fysisk møte gjør det lettere å utvikle en personlig relasjon som kan bidra til at samtalen blir mer åpen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68).

De gjennomførte intervjuene fikk en varighet fra cirka 1 time og 25 min til 1 time og 50 min, og foregikk på skolen der lærerne jobbet. Siden dette er på lærerens «hjemmebane» kan det ha den fordel at det bidrar til at deltakeren føler seg mer avslappet og trygg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Imidlertid ble det den avsatte tiden for det første intervjuet for knapp til å rekke gjennom alt som var planlagt, og jeg satte derfor opp ett nytt oppfølgingsintervju gjennom videosamtale på zoom, for å få gjennomført resten av intervjuet, og passet derfor på å planlegge nok tid til de neste intervjuene.

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene, da lydopptak har noen klare fordeler. Noen viktige fordeler er at det sikrer tilgang «til alt som sies» i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112), det gir meg som intervjuer muligheten til å konsentrere meg om å skape en god kommunikasjon og stille nødvendige spørsmål (Tjora, 2021, s. 180), og «gjør det mulig å sitere informasjonen direkte i det ferdige forskningsarbeidet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Lydopptak bidrar også til å stryke forskningens validitet fordi det legger «et best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av det innsamlede materialet» (Dalen, 2011, s. 96). Av alle intervjuene ble det tatt lydopptak gjennom diktafon som krypterer opptaket og sikrer trygg overføring til videre behandling i TSD (Tjenester for sensitive data) (UiO, 2022, 29. mars), på grunn av muligheten for å samle inn særlige kategorier av personopplysninger i denne prosjektet, som jeg vil gå nærmere inn på under «3.5 *Forskningsetiske betraktninger*».

3.4 Analyse

3.4.1 Transkribering og sitering i analysen

Etter hvert som dataene fra intervju ble samlet inn gjennom lydopptak, startet jeg transkribering for å «tilrettelegge opptak av intervjuer for analyse», noe som kan gjøre analyseprosessen enklere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97), og det gjorde det lettere for meg å få oversikt, kode og kategorisere materialet. Ifølge Kvale (1997, sitert i Tjora, 2021, s. 185) er det ikke mulig å gjøre en objektiv oversettelse fra samtale til tekst, og «anbefaler å vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjonen ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen». Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 98) må svar på ulike spørsmål i den sammenheng baseres på «hva som er mest hensiktsmessig for analysen ut fra problemstillingen». På den annen side trekker Tjora (2021, s. 185) frem at det ikke alltid er klart for oss hva som er hensiktsmessig når vi setter i gang med transkriberingen. Derfor valgte jeg å gjøre en relativt detaljert transkripsjon. Jeg transkriberte stort sett hele intervjuene, med unntak av passasjer jeg anså som irrelevante. I tillegg transkriberte jeg det som ble sagt mest mulig ordrett, og markerte pauser, lyder som sukking og latter, og småord som blant annet ‘hm’, ‘eh’, ‘em’ fordi det kunne gi nyttig informasjon som kunne ha innvirkning på hvordan jeg fortolket utsagnene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

Selv om utgangspunktet var å ordrett skrive ned det som ble sagt, har jeg likevel gjort enkelte justeringer i overgangen fra tale til tekst. For det første ble transkripsjonen skrevet på bokmål, både for å sikre anonymisering (Tjora, 2021, s. 186; Gleiss & Sæther, 2021, s. 99) og for å

gjøre transkripsjonen mer effektiv. For det andre kuttet jeg en del av mine bekreftende lyder og ord underveis i deltakernes resonnement, fordi jeg opplevde at det å inkludere disse gjorde at lærerens utsagn ble svært oppstykket og usammenhengende, og at det å fjerne dem gjorde det lettere å få et sammenhengende inntrykk av hva lærerne formidlet som var mer hensiktsmessig for en god og effektiv analyse videre. For det tredje justerte jeg noen av sitatene fra lærerne som er benyttet i den ferdige analysen, sammenlignet med transkripsjonen. Jeg kuttet ut irrelevante småord, lyder og markering av pauser som kunne virke forstyrrende i den skrevne teksten, og jeg justerte noe på utsagn der det virket hensiktsmessig for å unngå at visse formuleringer får deltakerne til å virke «lite velartikulert – og i verste fall uintelligent – i det ferdige forskningsarbeidet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98–99).

3.4.2 Koding og kategorisering av datamaterialet

Når transkriberingen var gjennomført startet jeg arbeid med å kode dataene, og på den måten «forenkle datamaterialet», slik at det blir «lettere å få en oversikt over helten» i det (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I den sammenheng er det mange ulike måter man kan kode et datamateriale (Saldaña, 2016, sitert i Gleiss & Sæther, 2021, s. 174), og jeg hadde flere tilnærminger til kodingen underveis i kodingsarbeidet, som jeg vil presentere i det følgende.

For det første hadde jeg en empirinær tilnærming til kodingen hvor jeg utformet koder basert på og tett knyttet opp til det lærerne faktisk sa i intervjuene, fordi det er det lærerne faktisk forteller som danner grunnlag for å svare på problemstillingen. En slik koding kan beskrives som det Tjora (2021, s. 218–224) kaller «en *induktiv empirinær koding*», som ligger «svært tett på empirien» og gir informasjon om hva deltakerne har sagt. Her formulerte jeg koder som for eksempel «forventning om å respektere andre», «bli ‘bra mennesker’ som inkluderer og ikke diskriminerer», «snakke om ulike kjønn og legninger som inkluderte identiteter i klassen, som ‘de av oss’», og «fortellinger om homofile, lesbiske og personer som har skiftet kjønn».

For å lettere kunne sortere de empirinærekodene gjennomførte jeg også det Tjora (2021, s. 218–224) kaller en «en *sorteringsbasert koding*», som gir informasjon om hva ulike utdrag handler om, altså hva deltakerne har sagt noe om. De kodene jeg formulerte i den sammenheng var mer generelle sorteringsbaserte koder, som «formål», «metode»,

«innhold/ressurser», «kontroversialitet/uenighet», «sensitivitet» og «tematikk». Disse fungerte som kategorier for å sortere de empirinære kodene. I den sammenheng forstår jeg kategorier som en systematisk samling av ulike koder (Nilsson, 2012, sitert i Anker, 2020, s. 76). Ut fra disse generelle kategoriene fargekodet jeg også alle transkripsjonene, for å gjøre jobben med å sammenligne de empirinære kodene på tvers av intervjuene lettere. Denne kombinasjonen med de empirinære kodende og de generelle sorteringsbaserte kodene (kategoriene), gjorde det lettere for meg å sammenligne hva lærerne selv og de ulike lærere hadde sagt, når de snakket om de samme tingene, f.eks. formål.

Selv om jeg hadde lest en del teori på forhånd, var fokuset mitt på å la empirien danne grunnlaget for kodingsarbeidet. Det var dermed en induktiv analysemetode som var i fokus i det første kodingsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171), selv om det er sannsynlig å tenke at tidligere kunnskap på feltet kan ha påvirket kodingen. Videre ble påvirkning fra teori mer avgjørende i det videre kodingsarbeidet da også mer generelle koder ble opprettet basert på de mer empirinære, da jeg startet prosessen med å finne teori som kunne belyse datamaterialet mitt. I den sammenheng med ble det også opprettet og justert på koder, med teori i bakhodet. For eksempel, under kategorien «formål», utformet og justerte jeg meg frem til noen mer generelle koder som «demokrati og samfunn», «kritisk og selvstendig», «rom for uenighet» og «overføre verdier og holdninger», «respekt for andre» og «respekt for seg selv». Videre opprettet jeg for eksempel også mer generelle koder under kategorien «innhold», men i den sammenheng mindre påvirket av teori, og det ble for eksempel opprettet koder som «vise og inkludere mangfold», «grenser» og «for negativt fokus på seksualitet». Disse mer generelle kodene var imidlertid også, selv om noen var inspirert av teori, også nært knyttet til hva informantene faktisk hadde fortalt. Likevel er oppdelinger og formuleringer av flere av disse kodene, samt noen samlinger av ulike empirinære koder innenfor disse, også klart inspirert av skillelinjer man finner i teori. På den måten er det tydelig at kodingsarbeidet jeg har gjennomført ikke er rent induktivt, men heller kan fastsettes som en abduktiv tilnærming til kodingen, siden en slik tilnærming «starter fra empirien (som induksjon), men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen» (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 4, sitert i Tjora, 2021, s. 40) og teorier i den sammenheng har påvirket kodingsarbeidet mitt.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Fordi dette prosjektet skulle behandle personopplysninger, måtte jeg før innsamling av data få forskningsprosjektet godkjent av Sikt. Jeg sendte derfor inn meldeskjema til Sikt med informasjon om prosjektet, og fikk det godkjent før jeg startet datainnsamlingen (se vedlegg 3). I løpet av arbeidet med masterprosjektet, både før og etter denne godkjenningen, har jeg vært nødt til å ta flere forskningsetiske vurderinger og hensyn, spesielt i tilknytning til etiske og lovmessige aspekter ved å behandle personopplysninger. Forskning krever alltid etiske vurderinger, og det er meg som forsker sitt ansvar å gjøre disse vurderingene (Hagen & Skilbrei, 2021, s. 15). Derfor skal jeg i denne delen skal gi et innblikk i de forskningsetiske vurderingene jeg foretok meg underveis.

Et viktig prinsipp i forskning på mennesker er å ha respekt for deres selvbestemmelse, som innebærer at de selv skal kunne bestemme om de ønsker å delta og få tilgang til den informasjonen de skulle trenge for å kunne ta valget (Hagen & Skilbrei, 2021, s. 29). I sammenheng med at jeg i dette prosjektet har samlet inn personopplysninger gjør dette prinsippet seg gjeldene som et av et til sammen seks lovlige grunnlag for å behandle personopplysninger som er fastsatt i Personvernforordningen artikkel 6 nr. 1, der bokstav a) dekker samtykke som grunnlag for lovlig behandling av personopplysninger (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 82). Selv om det finnes andre lovlige grunnlag, anser forskningsetikken samtykke som den foretrukne, «med mindre det er god grunn til å gjøre noe annet» (Hagen & Skilbrei, 2021, s. 53–54). Det er samtykke som utgjør grunnlaget for behandling av personopplysninger i dette prosjektet. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring etter mal fra Sikt, og innhentet samtykket skriftlig fra forskningsdeltakerne når jeg traff de for å gjennomføre datainnsamlingen. Før dette hadde de fått tilsendt et informasjonsskriv, inkludert samtykkeerklæring (vedlegg 2) med informasjon om det de trengte å vite om prosjektet og hva deres deltakelse ville innebære, slik at de kunne ta et informert valg om å delta. Jeg vil derfor hevde at min innhenting av samtykke dermed tilfredsstilte NESH sine retningslinjer om at samtykke skal være frivillig, informert, uttrykkelig og dokumenterbart (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54–55). Jeg vil imidlertid drøfte noen mulige begrensinger i henhold til informert samtykke i dette prosjektet i neste avsnitt.

Før innsamling av data vurderte jeg at det var en viss sannsynlighet for at det kunne komme frem informasjon om deltakernes «seksuelle forhold eller seksuelle orientering» som kunne

være relevant for prosjektet. Dette er ut fra Personvernforordningen artikkel 9 nr.1 innenfor «særlige kategorier om personopplysninger», og «er forbudt» å behandle uten at en av vilkårene i artikkel 9 nr.2 er dekket. En av disse vilkårene er «uttrykkelig samtykke» (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 93–94), og derfor innhentet jeg uttrykkelig samtykke fra deltakere til å kunne behandle denne informasjonen (se vedlegg 2). For å kunne behandle disse dataene på en trygg måte benyttet jeg meg, i tråd med retningslinjer fra UiO, av diktafon som krypterer innholdet under innhenting, sending og lagring av opptak, og siden av langing og behandling av disse i TSD, som er en tjeneste for behandling av sensitive data som «oppfyller alle lovverk til personvern og sikkerhet» (UiO, 2022, 29. mars). Etter endt datainnsamling, oppdaget jeg imidlertid at jeg også hadde fått noe informasjon som kunne falle under andre særlige kategorier enn det som omhandler seksualitet, som var som var spesifisert i samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Det handlet om informasjon som kan gå under kategoriene som i Personvernforordningen politisk artikkel 9 nr1 heter «politisk oppfatning» og «filosofisk overbevisning» (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 93). Jeg kontaktet da Sikt for rådgiving, og de informerte meg om at jeg hadde uttrykkelig samtykke til å behandle også de andre særlige kategoriene av personopplysninger (se melding fra Sikt i vedlegg 4) ved at de hadde samtykket til den ene særlige kategorien i samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Jeg trengte derfor ikke hverken søke om ending hos Sikt, slette data eller be om nytt samtykke, og de var som sagt samlet inn og lagret sikkert for slike typer data som forklart over. Etter anbefaling fra Sikt, sendte jeg likevel en e-post til samtlige deltakere med informasjon om at jeg også hadde samtykke til å behandle de andre særlige kategoriene av personopplysninger de hadde delt i intervjuet, slik at de var informert. For å sikre informert samtykke hadde det ideelle vært om de fikk denne informasjon før de samtykket til å delta, men det var ikke mulig i dette tilfellet fordi jeg ikke visste at de kom til å dele slike opplysninger før de selv dro det inn i intervjuene. Løsningen var derfor å informere om dette så fort jeg la merke til det, i tråd med det Sikt anbefalte meg å gjøre.

Knyttet til prinsippet om respekt for menneskers selvbestemmelse og samtykke, var det videre mitt ansvar som forsker å sørge for at det ikke ble delt informasjon om tredjepersoner, siden disse «ikke har samtykket til å delta i forskningen» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 94). For å unngå slike opplysninger, informerte jeg i begynnelsen av hvert intervju om at tredjepersoner ikke måtte kunne identifiseres på noen måte i intervjuet, og minnet om taushetsplikten de som lærere har overfor elevene. Til tross for dette oppsto det imidlertid noen få situasjoner hvor identifiserbare opplysninger om tredjepersoner ble nevnt i intervju. Det løste jeg ved å slette

disse delene av opptaket, og eventuelt skrev det ned som anonymisert informasjon før det, dersom det var relevant.

Konfidensialitet er, som respekt for menneskers selvbestemmelse, et viktig prinsipp for å sikre «en etisk forsvarlig forskningspraksis» (Thagaard, 2018, s. 24). Konfidensialitet handler om at forskeren skal behandle «informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig» (NESH, 2016, s. 16 sitert i Thagaard, 2018, s. 24). At personopplysningene i dette prosjektet er lagret på en forsvarlig måte, slik som beskrevet over, bidrar til å overholde prinsippet om konfidensialitet. Videre overholdes konfidensialitet ved at deltakerne i dette prosjektet er anonymisert i den publiserte oppgaven (Thagaard, 2018, s. 24), noe som også var avtalt på forhånd (se vedlegg 2), og måtte også derfor sikres (Haugen & Skilbei, 2021, s. 40). I den sammenheng ble det viktig å ta grep for å sikre deltakernes anonymitet i publikasjonen. I oppgaven er lærerne derfor betegnet med pseudonymer, og ikke deres egne navn, og jeg har vært bevisst på å ikke inkludere informasjon som kan identifisere dem indirekte. I tillegg bidrar også det at jeg gjengir sitater på bokmål til en slik anonymisering, slik jeg trakk frem under delen om transkribering.

3.6 Forskningskvalitet

I denne delen vil jeg trekke frem noen sentrale momenter som er relevant for å vurdere forskningskvaliteten ved dette prosjektet, og reflektere over disse. Når man skal vurdere kvalitet ved forskning er det vanlig å ta utgangspunkt i de to begrepene reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201), derfor vil disse begrepene være sentrale i min refleksjon rundt kvaliteten på forskningen i masterprosjektet.

3.6.1 Validitet

«Validitet – eller gyldighet – kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204), og «gjennomsyrrer hele forskningsprosessen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Mine redegjørelser og refleksjoner rundt egen forskningsprosess i metodekapitlet, danner derfor et grunnlag for å vurdere forskningens validitet. Jeg har tidligere i metodedelen vist til at både bruk av en velegnet metode til å besvare problemstillingen, at problemstillingen danner grunnlag for intervju, min bruk av lydopptak og gjennomføring av prøveintervju, kan bidra til å styrke validiteten ved

forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 96–97). Men jeg vil i tillegg trekke frem et par andre forhold ved min forskning som kan påvirke dens validitet.

I forholdet mellom meg som forsker og lærerne som deltakere, vil det å legge til rette for at mine tolkninger ligger så nærme slik lærerne faktisk opplever og selv forstår det, bidra til å styrke validiteten til mine tolkninger (Dalen, 2011, s. 95). Underveis i intervjuene sjekket jeg gjennomgående med lærerne at jeg forstod deres utsagn slik de hadde ment dem. I tillegg tok jeg også kontakt med et par av informantene få bekreftet tolkningen av noen utsagn jeg var usikker på. En slik strategi kalles gjerne «member checking», og øker forskningens validitet ved at deltakerne kan vurdere min tolkning av dataene (Creswell & Miller, 2000, s. 127), noe som bidrar til å få min tolkning så tett på lærernes egne «opplevelser og forståelse som mulig» (Dalen, 2011, s. 95).

Videre har jeg gjennom masterarbeidet vært med studenter og veiledere i et samarbeidsprosjekt som knytter seg til arbeid mot fordommer, gruppefientlighet og utenforskap gjennom Dembra (Demokratisk beredskap for rasisme og antisemittisme) (Dembra, u.å.) for å kunne hjelpe hverandre i utviklingen av våre masteroppgaver, Det å få innspill fra andre på eget arbeid, fra både veiledere og andre studenter, hjalp meg til å gjøre grep for å bedre mitt prosjekt og presentasjonen av det. Blant annet bidro det til at jeg innså viktigheten av å inkludere flere direkte sitater fra datamaterialet for å være mer transparent og på den måten vise validiteten i mine tolkninger av eget datamateriale. Selv om jeg ikke delte rådata i samarbeidet, og det var ulikt hvor mye kjennskap ulike hadde til det jeg studerer, minner et slikt samarbeid likevel om det Creswell og Miller (2000, s. 129) kaller «a peer review or debriefing», som er en vurdering av data og forskning av noen som har kjennskap til forskningen, og kan bidra til å styrke masterprosjektets validitet.

3.6.2 Reliabilitet

«Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202), og andre, for eksempel Tjora (2021, s. 263–266) referer til dette som «pålitelighet» (Tjora, 2021, s. 263–266). Silverman (2014, sitert i Thagaard, 2018, s. 188) vektlegger at relabiliteten kan styrkes ved å beskrive forskningsprosessen på en transparent måte. En slik transparens er viktig for at forskeren kan «få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet» (Tjora,

2021, s. 264). Gjennom min redegjørelse og refleksjon rundt eget forskningsprosjekt i denne metoddelen, har jeg forsøkt å være så transparent som mulig i min beskrivelse av de ulike delene av forskningsprosessen, noe som kan styrke reliabiliteten og gjøre det lettere for leseren å vurdere kvaliteten ved min forskning. Disse beskrivelsene og redegjørelsene har vært basert på notater underveis i forskningsarbeidet om hva jeg gjorde i ulike faser, valg jeg måtte ta, utfordringer og egne refleksjoner rundt dette. Ifølge Tjora (2021, s. 266) krever transparens i forskningsarbeidet nettopp slike systematiske notater underveis.

I den sammenheng er det imidlertid noe jeg har valgt å la være beskrive og dermed vært mindre transparent, og det er hva mitt forhold er til de deltakerne i studiet jeg hadde kjennskap til fra før, av anonymiseringshensyn. Til tross for at relasjoner mellom forsker og deltaker kan påvirke påliteligheten (Tjora, 2021, 266), og det å ikke være transparent om det dermed kan svekke reliabiliteten, valgte jeg likevel å ikke gå inn på det av den grunn at etiske hensyn må settes først (Tjora, 2021, s. 266).

3.6.2 Analytisk generalisering

Jeg vil hevde at min undersøkelse kan ha verdi utover den konkrete undersøkelsen, slik Geliss og Sæther (2021, s. 207) hevder at kvalitative undersøkelser kan ha gjennom analytisk eller teoretisk generalisering. Analytisk generalisering handler om at en undersøkelse «kan ha relevans i andre settinger enn der hvor undersøkelsen ble gjennomført». Gjennom analysen av dataene har jeg lagt frem bevis og argumenter for funnene, noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) trekker frem at gjør det mulig for både meg som forsker og leseren og vurdere mulighetene for generalisering. Dermed er det opp til leseren og den som eventuelt vil benytte mine resultater å bedømme mulighetene for analytisk generalisering, og det er ikke noe garanti for at den kan generaliseres. Likevel vil jeg anta, basert på sammenligning med tidligere forskning og likheter på tvers av informantene i denne undersøkelsen, at det er en mulighet for at denne studien vil kunne ha en relevans utover denne konkrete studien. For eksempel kan det tenkes at den kan ha relevans for andre lærere eller likende undersøkelser, for eksempel ved at andre lærere kan kjenne seg igjen i refleksjonene som trekkes frem og andre undersøkelser kan få likende funn.

4. Analyse

Problemstillingen for denne masteroppgaven er som sagt:

«Hva vektlegger et utvalg samfunnskunnskapslærere i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget?»

Det er denne problemstillingen jeg vil undersøke gjennom denne analysen gjennom å besvare oppgavens to forskningsspørsmål, som er følgende:

1. *Hvilke formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap vektlegger lærerne i sine refleksjoner?*
2. *Hva slags innhold vektlegger lærerne i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap?*

Strukturen er delt mellom disse to forskningsspørsmålene, der jeg i «4.1 Hva lærerne vil at elevene skal sitte igjen med» skal besvare det første forskningsspørsmålet, men jeg i «4.2 Innhold i undervisning om kjønn og seksualitet» skal besvare det andre forskningsspørsmålet. I den sammenheng er det viktig for meg å presisere at forskningsspørsmålene er analytiske utgangspunkt, og at kategoriene «formål» og «innhold» ikke er klart adskilt fra hverandre i informantenes uttalelser, og heller ikke fra for eksempel tilnærminger eller metoder i undervisningen de reflekterer over.

4.1 Hva lærerne vil at elevene skal sitte igjen med

Alle lærerne peker på en rekke formål ved undervisning om tematikken kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap. Dette gjelder både formål ved en slik type undervisning mer generelt, og også mer konkret knyttet til innhold og metoder i undervisningen om tematikken. Jeg skal i denne delen analysere lærerens refleksjoner med fokus på å besvare det første forskningsspørsmålet: *Hvilke formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap vektlegger lærerne i sine refleksjoner?*

Samtlige av lærerne uttrykket et ønske om at elevene tok til seg visse verdier og holdninger som følge av samfunnskunnskapsundervisningen om kjønn og seksualitet. Hvilke holdninger og verdier de trekker frem vil jeg gå nærmere inn på i det følgende.

4.1.1 Respektere andre

Når det gjelder verdier og holdninger som det kommer til uttrykk at lærerne vil at elevene skal sitte igjen med i undervisningen om kjønn seksualitet og kropp, nevner alle forhold som handler om å respektere andre. Lars trekker frem at det viktigste for han er at elevene blir «bra mennesker, som er inkluderende og ikke-diskriminerende», mens Hanne begrunner viktigheten av å «å fronte forskjellighet» i undervisningen med formålet om at «vi må respektere mangfold». Martin sier at «respekt, omtanke og være greie med hverandre, det er vel det denne undervisningen i bunn og grunn handler om» og at «vi forsøker å drive undervisning som skal gjøre elevene tolerante». Selv om Martin, Hanne og Lars har ulike måter å uttrykke hva de ønsker at elevene skal få ut av undervisningen om tematikken, er det imidlertid klare likhetstrekk ved at de alle fokuserer på et ønske om at elevene skal respektere andre, som inkludering, respekt, toleranse, omtanke og «å være greie med hverandre» nettopp handler om.

Å ha respekt for andre, trekkes også frem av de resterende lærerne jeg intervjuet, Eva og Ida. Eva fastsetter at elevene må ha respekt for hverandre, og sier at «det er nok også grunnen til at jeg bruker disse eksemplene med familie og venner» i undervisningen, som handler om erfaringer med ulike legninger, kjønnskifte og overgrep, og sier i den sammenheng at hun har «en forventning om at dette har dere å respektere» når hun forteller om dem. På den måten trekker Eva frem at hun ønsker at elevene skal ha respekt for andre, og mer spesifikt vil jeg ut fra dette påstå at det handler om respekt for ulike legninger, kjønnsidentiteter og erfaringer med overgrep. Lars kobler også sitt ønske om at elevene skal respektere hverandre til ulike kjønnsidentiteter, da han forteller at han i undervisningen introduserer ulike kjønnsidentiteter for at elevene kan «lære mer om ulikheter og akseptere det hos andre». Dette har likheter med både Eva og Hanne sine utsagn. I likhet med Eva sitt utsagn, vil jeg hevde at dette vitner om at ulike kjønnsidentiteter er noe Lars ønsker at elevene skal respektere hos hverandre, og i likhet med Hanne uttrykker også Lars et ønske om respekt for mangfold ved at han vektlegger at elevene skal akseptere ulikhet

Ida trekker også frem det å ha respekt for andre, men i motsetning til de over, i sammenheng med temaet sex og grenser, og sier blant annet:

Jeg ønsker meg at de (...) skal tørre å faktisk å kjenne på at 'ja, men kanskje dette ikke er noe vi skal videre med', også skal de tørre å spørre seg selv da, om dette riktig eller feil. (Ida)

Slik jeg tolker det, handler dette om at Ida ønsker at elevene skal respektere andres grenser når det kommer til sex, og stoppe når det føles «feil». Lars poengterer at han anser det som viktig «å lære å sette egne grenser og respektere andres grenser, men også at de skal få en bevissthet om når er det man trækker over andres grenser, og spesielt dette med voldtekt». På den måten er viser dette at Lars også anser det som viktig at elevene respekterer andres grenser, og trekker også linjen til at de må akseptere andres grenser i sammenheng med sex. Likende vektlegging på respekt av grenser har samtidig også Eva. Når hun snakker om hva hun vil ha ut av undervisningen, sier hun blant annet at elevene må kunne «akseptere ett nei». Eva trekker ikke linjen til sex som de to andre, men i likhet med dem kan det Eva sier også tolkes som at hun ønsker at elevene skal respektere andres grenser.

Noen av forholdene som lærerne vektlegger som viktig for undervisningen knyttet til respekt, tolker jeg for ha likhetstrekk med to av elementene Klafki (2011, s. 121) fasetter som muliggjør en utvikling av danning i form av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, nemlig *empati* og *ansvarlighet*. I den sammenheng vil jeg hevde at det å respektere andres grenser, som jeg har tolket at både Ida, Lars og Eva uttrykker at de ønsker at elevene skal lære, kan sies å omhandle en slik *ansvarlighet* som Klafki (2011, s. 121) vektlegger som grunnlag for danning. I tillegg tolker jeg det som at Martin sin vektlegging «omtanke», som noe av «det denne undervisningen i bunn og grunn handler om», minner om den *empati* som Klafki (2011, s. 121) fasetter som muliggjør en utvikling av danningen, da begge deler kan sies å handle om det å bry seg om andre mennesker.

I tillegg vil jeg hevde at flere av formålene lærerne vektlegger, som omhandler respekt for andre, kan knyttes til en av de tre sidene ved danning som Klafki (2011, s. 117) vektlegger, nemlig *solidaritet*. Selv om *solidaritet* i følge Klafki (2011, s. 117) handler om en innsats for de som får begrenset sin selvbestemmelse eller medbestemmelse, vil jeg hevde at for å kunne støtte andre i deres kamp for dette, så er elevene avhengig av å føle med dem, slik en omtanke, toleranse og respekt vil kunne bidra til. I tillegg vil jeg hevde at det ikke trenger å være snakk en konkret og aktiv kamp mot undertrykkelse men ved å selv vise aksept, respekt, toleranse og omtanke i møte med mennesker som lever ulike liv i sammenheng med deres kjønn eller seksualitet, vil det kunne nettopp innebære et bidrag til å stoppe en slik undertrykkelse ved å selv ikke være en del av den og vise et alternativ. Slik jeg ser det er de holdningene og verdiene lærerne ønsker at elevene skal vise ovenfor andre noe av det *solidaritet* for Klafki (2011) kan handle om.

4.1.2 Respektere seg selv

Lærerne trekker imidlertid ikke kun fram at elevene skal respektere andre som et formål med undervisningen, men også at elevene skal respektere seg selv. I Martin sitt utsagn, som jeg viste til over, var det imidlertid ikke kun toleranse som ble vektlagt, men også trygghet: «vi forsøker å drive undervisning som skal gjøre elevene tolerante *og trygge*», og forteller at han ønsker at elevene skal være «kritiske til at noen forsøker å påføre deg en tanke om at du ikke er god nok eller at du ikke er verdt noe». Jeg tolker det slik at Martin ikke bare ønsker at elevene skal vise toleranse for andre, men også være trygge i seg selv, og at de blant annet kan oppnå det ved å være kritiske til tanker om at man ikke er gode nok, og på den måten kunne respektere seg selv.

Likende er det ikke kun det å respektere ulikheter hos andre, som Lars trekker frem som hva han ønsket å oppnå med å introdusere ulike kjønnsidentiteter. Han forteller i tillegg at han med dette vil:

prøve å vise og bygge aksept for at man kan være seg selv og på en måte prøve å fjerne litt stigma rundt det å ikke nødvendigvis passe inn i den båsen som mann eller kvinne ut ifra hvilket biologisk kjønn du ble som, og rett og slett sånn at de som skulle befinne seg i sånn situasjon, at det forhåpentligvis kan være litt støttende for dem.

(Lars)

På den måten vektlegger Lars at han ønsker at elevene skal akseptere den de er, og mer konkret oppleve støtte for å oppleve en annen kjønnsidentitet enn det tradisjonelle. Selv om Lars mer konkret knytter dette til å akseptere kjønnsidentitet, vitner det likevel om at det hos begge vektlegges det å akseptere seg selv som god nok, i tillegg til å respektere andres ulikheter, som også «toleranse» kan hevdes å handle om.

Likende kan Evas utsagn tolkes som at, som hos Martin og Lars, at det er ikke kun er respekt for andre som alene er formålet med fortellingene fra de hun kjenner, men også en respekt for seg selv, da Eva svarer dette på spørsmål om hva hun synes at fungerte bra i undervisningen: «Jeg synes jo det er et veldig godt resultat når jeg ser at noen liksom løfter frem brystet litte grann og er litt stolt» når hun snakker om ulike legninger. Slik jeg ser det handler også det Eva sier her om et ønske om at elevene skal respektere seg selv, slik både Martin og Lars

vektlegger, og det Eva sier han tolkes til å handle om trygghet, som Martin trekker frem, og også «aksept for å være seg selv», slik Lars vektlegger.

I delen om å respektere andre så vi at Lars, Ida og Eva vektla et at elevene skulle respektere andres grenser, men vi skal se at de også har et ønske om at elevene skal kunne sette grenser for seg selv. I tillegg til at Eva vil ha ut av undervisningen at elevene skal «akseptere ett nei», ønsker hun at de også skal «føle seg frie til å si nei». Altså ønsker hun at elevene skal kunne sette grenser for seg selv. Likende forteller Lars at han anser det som viktig «å lære å sette egne grenser», og Ida trekker også frem noe som handler om at elevene skal sette egne grenser, da hun sier «jeg ønsker meg at de skal (...) tørre å stoppe midt i sexen og si at 'nei, men dette vil jeg ikke likevel, for eksempel». Dette vitner om at Ida, i likhet med Lars og Eva, har et ønske om at elevene skal lære å sette egne grenser, men i motsetning til de to andre trekker Ida det mer konkret frem i sammenheng med å sette grenser for seg selv under sex.

Formålet om å få elevene til å utvikle en respekt og aksept for seg selv, trygghet og sette grenser for seg selv, vil jeg hevde at kan inkluderes i en Klafkis (2011) tre sider ved danning, nemlig *selvbestemmelse*. I likhet med Klafkis *selvbestemmelse* handler også dette om selvbestemmelse «over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser» (Klafki, 2011, s. 117). Gjennom lærerens vektlegging at elevens respekt for seg selv, og trygghet til å leve det livet de ønsker, tolker jeg det derfor som at lærerne, i likhet med Klafki, også mener at utdanning skal bidra til en slik *selvbestemmelse*. I tillegg fastsetter Klafki at *selvtillit* er en viktig forutsetning for danningen, (Klafki, 2011, s. 121), noe også disse lærerne tydelig vektlegger, gjennom formålet om at elevene skal respektere seg selv.

Det fokuset som samtlige av lærerne har på at elevene skal respektere både seg selv og andre, kan minne om Svendsen (2022) beskrivelse av *kjærlighetenes pedagogikk* som «et aktivt arbeid med anerkjennelse og verdsetting av alle elever i seg selv og i relasjoner til de andre som er til stede i klasserommet». (Jordet, 2022, sitert i Svendsen, 2022, s. 193). Jeg tolker lærernes mål om at elevene skal respektere seg selv og andre nettopp kan handle om en slik anerkjennelse som vektlegges i *kjærlighetens pedagogikk*, for eksempel ved at lærerne trekker frem mål om omtanke og toleranse for andre og å akseptere og være trygg i seg selv

I tillegg kan lærernes fokus på respekt for seg selv og andre, har trekk som kan minne om Støle-Nilsens (2017, s. 18 & 29) beskrivelse av *kjønn- og mangfoldstilnærmingen*, som blant

annet handler om å vektlegge en seksualitetsundervisning som er «likestilt», «inkluderende og aksepterende», med formål om at elevene, uavhengig av kjønn, kultur og seksuell orientering, føler seg inkludert og akseptert. Det likner på det jeg over har vist at lærerne vektlegger som formål ved ulike sider av undervisningen om tematikken. Jeg vil sammenligne lærernes innganger til undervisning med noen av Støle-Nilsen (2017) sine tilnærminger til seksualitetsundervisning mer inngående i neste delkapittel: «4.2 Innhold i undervisning om kjønn og seksualitet». I tillegg har lærer

4.1.3 Det handler om «noen av kjerneverdiene i det norske demokratiet»

Flere av lærerne trekker en linje fra disse verdiene og holdningene til å skulle oppdra elevene inn i et demokratisk samfunn.

Eva vektlegger at undervisningen er viktig fordi det handler om viktige verdier ved «den norske versjonen av demokratiet» og legger frem at «det er demokratiet det står om» og at disse verdiene handler om å slå ring om en aksept for et mangfold innenfor kjønn og seksualitet, som «en kamp vi har tatt i Norge». Det ser dermed ut til at det å videreføre verdier som handler om aksept for mangfold er viktig for å opprettholde demokratiet, ut fra Eva sitt syn.

Martin sier på sin side at «vi driver jo ikke nøytral skole (...) vi skal lage demokratiske statsborgere (...) og det å vise at seksualitet i ett fritt, likestilt, demokratisk samfunn innebærer frihet, det tenker jeg er viktig». Slik jeg ser det, kan dette tolkes som at Martin mener at det at seksualitet skal være fritt i et demokratisk samfunn, er en del av å det å skape demokratiske samfunnsborgere. Selv om de uttrykker seg noe ulikt, virker det imidlertid som at både Eva og Martin er opptatt av at elevene skal samles om en aksept for en frihet i samfunnet i sammenheng med seksualitet og kjønn.

Videre har som sagt samtlige lærere trukket frem ønsker som handler om at elevene skal respektere andre på ulike sett. På spørsmål om hvorfor Hanne tenker det er viktig å vise forskjellighet i undervisningen, som hun tidligere trakk frem, sier hun at: «hvis vi skal få et samfunn til å fungere så må vi respektere mangfold». På den måten virker det som at både Martin og Hanne ser ut til å enes om at det å få til et godt samfunn nettopp handler om å

respektere andre, som alle lærerne jeg har intervjuet på ulike måter trekker frem som ønsker for elevenes lærdom i sammenheng med undervisning om kjønn og seksualitet.

Jeg vil tolke det overstående dit hen at disse lærerne på denne måten trekker en linje mellom det å ha et formål om at elevene skal ha visse verdier og holdninger i møte med tematikken kjønn og seksualitet, og til et mer overordnet mål om å utdanne elevene til gode deltakere i demokratiet og samfunnet. Dette kan tolkes som en kobling mellom en privat og en offentlig sfære. Plummers (2001, 2003) begrep om *intimt medborgerskap* kan bidra til å belyse denne koblingen, ved å påpeke at hvordan man lever sitt personlige liv har blitt del av offentlige diskurser (Plummer, 2001, s. 238) ved at personlige forhold er koblet til og påvirkes av den offentlige sfæren (Plummer, 2003, s. 70), der han påpeker at kjønn og seksualitet er intime områder og at denne koblingen mellom privat og offentlig blant gjør seg gjeldene i saker som omhandler kjønn og seksualitet (Plummer, 2003, s. 13–14 & 70). I den sammenheng er det klare verdier og holdninger i møte med kjønn og seksualitet som lærerne ønsker å videreføre i undervisningen. Som vist under delen om respekt andre og respekt for seg selv ønsker trekker lærerne frem et ønske om at elevene skal møte seg selv og andres ulikheter på disse områdene med respekt, i form av for eksempel aksept, toleranse, omtanke og trygghet. Det er på den måten ikke kun hvordan de ønsker at elevene skal behandle andre som står i fokus for det vi kan tolke som det intime medborgerskapet, men også elevenes forhold til seg selv. Verdier og holdningene lærerne ønsker å formidle handler om begge deler, og Martin poengterer at faget «skal bidra til å lage gode statsborgere, som er trygge på seg selv», og trekker dermed en direkte linje mellom det å gjøre elevene trygge på seg selv, og det å bidra med gode statsborgere.. Det *intime medborgerskapet* som lærerne ønsker å fremme kan på den måten både handle om holdninger og verdier i møte både egen og andre når det gjelder den intime siden av medborgerskapet.

Dette kan også forstås i lys av Westheimer og Kahne (2004) sine medborgerskapstyper, for eksempel *den personlige ansvarlige medborgeren* som tar personlig ansvar «innenfor rammene av felleskapet» (Westheimer & Kahne, 2004, sitert i Sætra & Stray, 2019, s. 20). Westheimer og Kahne (2004, s. 241) trekker frem at undervisning som legger opp til den personlige ansvarlige medborgeren handler gjerne om å utvikle karaktertrekk som medfølelse og respekt for andre (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241). Dette minner stekt om holdningene samtlige lærere trekker frem at de ønsker at elevene skal sitte igjen med gjennom deres undervisning om kjønn og seksualitet. På den måten kan man hevde at et formål om at

elevene skal handle etter disse verdiene dermed legger opp til en *personlig ansvarlig medborger*, i lyset av Westheimer og Kahne (2004). Jeg vil også hevde at Martins vektlegging av formålet å utdanne «gode statsborgere, som er trygge på seg selv», kan sies å være en side ved å utdanne en *personlig ansvarlig medborger*, da det å ha en slik trygghet er en viktig del av det å ha den integriteten som Westheimer og Kahne (2004, s. 241) trekker frem at en det gjerne er fokus på i utdanningen av en slik medborger.

4.1.4 Å kunne «forme sin egen mening» og være kritisk versus å overta visse holdninger og verdier

Et annet moment som er interessant knyttet til holdninger og verdier handler om hvorvidt elevene skal lære seg noen etablerte holdninger og verdier, eller om det legges opp til at elevene skal være kritiske og danne selvstendige meninger uavhengig av de etablerte verdiene.

Som tidligere vist uttrykker samtlige lærere til at de ønsket at elevene tok til seg visse verdier og holdninger, og jeg har gitt et innblikk i hvilke de trekker frem. Både Lars forteller sier at «Det er jo et tema det er visse verdier og holdninger jeg gjerne vil overføre til dem». Martin trekker frem det å skulle «forme holdninger», og likende trekker Hanne frem at undervisningen kan bidra med å «endre holdninger». I den sammenheng trekker Eva, Lars og Martin fram at det viktigste ved denne undervisningen er at elevene støtte opp under visse verdier og holdninger. For eksempel sier Martin når han snakker om respekt og omsorg, at det «er i bunn og grunn det denne undervisningen handler om» og Lars trekker frem at det viktigste for han er at elevene blir «bra menneske, som er inkluderende og ikke-diskriminerende». Og som vist til trekker også Ida frem at hun ønsker at elevene skal respektere hverandre i sammenheng med samtykke ved sex.

Selv om samtlige trekker frem et ønske om at elevene skal sitte igjen med visse holdninger og verdier, trekker samtidig Hanne og Lars frem at et ønske med undervisningen er at elevene skal kunne forme sin egen mening. Lars vektlegger at man skal «lære disse elevene å bli kritiske og forme sin egen mening». Hanne vektlegger på sin side at hun ønsker å gi elevene kunnskap om tematikken, for at de selv skal kunne ta stilling, og sier at «jeg har ikke lyst til å presse». Både Hanne og Lars uttrykker imidlertid også et ønske om at undervisningen skal gi

elevene visse verdier og holdninger. Hanne sier at hun gjennom å sette mer fokus på tematikken ønsker å være «med på å bidra til å endre litt på holdninger».

Lars uttrykker det å møte disse to sidene **som** en utfordring. Han forteller at han synes det er et paradoks og en utfordrende balansegang mellom det at man skal «lære disse elevene til å bli kritiske og forme sin egen mening, og samtidig er det et visst verdigrunnlag som vi er satt til å på en måte videreføre». Det Hanne uttrykker kan også vitne om et slikt paradoks som Lars skisserer. For selv om hun ikke poengterer en slik uoverensstemmelse selv, vil jeg hevde at det er et noe motstridende forhold mellom at hun på den ene siden trekker frem et ønske om å endre holdninger og på den andre siden, slik jeg forstår det, gir uttrykk for at hun ikke vil presse elevene til visse meninger, noe som kan vitne om et slikt paradoks som Lars skisserer.

Dette paradokset kan belyses av Biesta (2009) sitt skille mellom *sosialisering* og *subjektivering* som formål ved undervisning. På den ene siden handler det altså om et ønske, for samtlige, om å overføre visse verdier og holdninger til elevene, og at flere også trekker linje fra det til at det er viktige verdier ved det demokratiske samfunnet vi er en del av. Her finner vi dermed et formål som i lyset av Biesta (2009) kan tolkes som å handle om *sosialisering*, fordi elevene her tilegnes verdier og holdninger som flere av de trekker frem som viktige for det demokratiske samfunnet, og i lyset av Biesta (2009, s. 40) dermed gjør elevene til en del av «existing ways of doing and being». På den andre siden, minner det Hanne og Lars trekker frem om at elevene skal forme sine egne meninger, og Lars om at skal bli kritiske, om formålet *subjektivering* som Biesta (2009) trekker frem, fordi det også her handler om et formål om at elevene skal tenke selvstendig.

Samtidig kan verdiene som jeg tidligere har vist at de vektlegger, som toleranse, respekt og aksept også handle om å nettopp gi rom for ulike politiske meninger. Hanne trekker frem at det er viktig at elevene viser toleranse for ulike synspunkter. Det at verdiene flere lærere ønsker å videreføre til elevene innebærer en toleranse for å leve ulike liv og ha ulike meninger, kan på den måten åpne for et visst spillerom som kan minne om den *subjektivering* Biesta (2009) legger frem ved at den handler om en viss selvstendighet, men likevel innenfor den sosiale orden av demokratiske verdier som, som i lyset av Biesta (2009) knytter an til *sosialisering* som formål. For det å akseptere ulike meninger er et viktig trekk ved demokratiet som styreform. Av den grunn vil jeg tolke det som at det som vektlegges i utsagnene til lærerne befinner seg i en mellomposisjon mellom sosialisering og subjektivering, men den grade de forteller om et ønske om å oppnå selvstendighet så ser det ut

til å være innenfor rammene av det samfunnet de skal sosialiseres inn i, og handler vel dermed i størst grad om sosialisering likevel.

Samtidig kan verdiene de ønsker å videreføre nettopp invitere til et kritisk blikk på visse aspekter ved samfunnslivet. Martin trekker frem at han ønsker at elevene skal være «kritisk til press, kritisk til at noen forsøker å påføre deg en tanke om at du ikke er god nok eller at du ikke er verdt noe. (...) seksualitet er en personlig ting, ikke en objektiv målbar ting». Slik jeg forstår det, viser Martin til at han ønsker at elevene skal være kritiske til et press om at det noe rett og galt innenfor seksualitet, og dermed til en tanke om elevene ikke er gode nok som de er. Slik jeg tolker det innebærer ikke dette en tenkemåte som skiller seg fra den verdier ved den samfunnsorden han ønsker at elevene skal sosialiseres inn i, og dermed ikke en *subjektivering*, slik Biesta (2009) forstår det. Jeg tolker det heller som et kritisk blikk på det som strider imot de verdiene og holdningene han ønsker at elevene skal sitte igjen med, som toleranse for ulike seksualiteter og at elevene skal bli trygge i seg selv. Denne tryggheten har jeg tidligere vist til at Martin vektlegger som viktig for å bli «gode statsborgere», og han vektlegger også at det viktig å formidle at demokratiet innebærer frihet om seksualitet. På den tolker jeg det som at denne kritikken han vektlegger heller handler om *sosialisering*, slik Biesta (2009) forstår det, fordi det kan sies å opprettholde samfunnsorden ved å bidra til å lage «gode statsborgere som er trygge på seg selv» og som støtter opp under et demokrati med frihet innafor seksualitet, slik han vektlegger. Han poengterer også, når han snakker om å formidle til elevene at demokratiet støtter opp under frihet om seksualitet, at dette er viktig fordi de ikke driver nøytral undervisning, da den har en «politisk farging og en politisk målsetting», noe som fanger godt opp under formålet om sosialisering, slik Biesta (2009) fastsetter det, fordi en slik sosialisering naturlig nok innebærer at undervisningen ikke er nøytral.

Videre kan dette skillet også ses i lyset av Westheimer og Kahne (2004) sitt skille mellom et formål om å utdanne *en personlig ansvarlig medborger* og *en rettferdighetsorientert* en. Som jeg har argumentert for tidligere i analysen så sammenfaller de verdiene og holdningene som lærerne ønsker å videreføre til elevene godt med Westheimer og Kahne (2004) sin fastsettelse av *den personlige ansvarlige medborgeren*. På den annen side kan flere av disse verdiene, som for eksempel Hanne sin vektlegging av å «respekttere mangfold» og Lars om at elevene skal være «inkluderende og ikke-diskriminerende», vitne om at de vektlegger å videreformidle et ønske om sosial rettferdighet, slik som en undervisning med fokus på den

rettferdighetsorienterte medborgeren er opptatt av å fremme (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242), selv om en slik overføring av verdier som sagt likner mest på et fokus på å utdanne *den personlige ansvarlige medborgeren*. Dette vitner om at det første skillet mellom å overføre verdier versus å forme sine egne meninger og være kritiske, lar seg knytte til både den *personlige ansvarlige medborgeren* og den *rettferdighetsorienterte*, og dermed går på tvers av skillet mellom de to typene.

Når det gjelder den andre siden av skillet: et mål om at elevene skal kunne forme sin egen mening og være kritiske, har Lars og Hannes vektlegging i den sammenheng elementer som både kan tyde på likheter og forskjeller med et fokus på denne medborgeren, som jeg skal reflektere over i det videre. Fokuset for utdanning av den *rettferdighetsorienterte medborgeren* er å forberede elevene til både kritisk undersøkelse og handling i møte med sosial urettferdighet for å endre samfunnet til det bedre (Westheimer og Kahne, 2004, 242).

Med ønsket om at elevene skal uforme sin egen mening eller være kritiske vektlegger Hanne ikke en kritisk kompetanse som dermed skiller hennes fokus fra et fokus på en *rettferdighetsorientert medborger*, mens Lars, gjennom sitt fokus på å «lære disse elevene å bli kritiske og forme sin egen mening», har et fokus på kritisk kompetanse, i likhet med utdanning med fokus på den *rettferdighetsorienterte medborgeren*. Videre trekker heller ikke hverken Hanne eller Lars, i den sammenheng, frem et ønske om at elevene skal endre samfunnet til det bedre, som dermed skiller seg fra et fokus på den *rettferdighetsorienterte medborgeren* på dette punktet.

Likevel kan man hevde at formålet som de begge vektlegger om at elevene selvstendig skal kunne forme sin egen mening kan innebære en mulighet for inkludering av tanker som handler om å endre samfunnet, slik også undervisning som sikter på å danne en *rettferdighetsorientert medborger* også har et fokus på. Men det er derimot ikke noen selvfølge, da det å forme sin egen mening og være kritisk like gjerne kan innebære å være kritisk til ting som ikke handler om sosial rettferdighet, og ha meninger som ikke nødvendigvis samsvarer med å ønske sosial rettferdighet.

Dette vitner om at skillet mellom undervisning med fokus på *rettferdighetsorienterte medborgeren* versus et fokus på den *personlige ansvarlige medborgeren* kun til en viss grad

kan belyse skillet mellom et formål om å overføre visse verdier og holdninger til elevene på den ene siden, da jeg både har pekt på mulige likheter og ulikheter i sammenligningen.

4.2. Innhold i undervisning om kjønn og seksualitet

I samtalen om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap i intervjuet, reflekterer alle lærerne over ulike former for innhold i slik undervisning. Derfor skal jeg i denne delen analysere lærernes med fokus på å besvare masterprosjektets andre forskningsspørsmål: *Hva slags innhold vektlegger lærerne i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap?*

4.2.1 Vise og inkludere et mangfold av kjønn og seksualitet

Flere av lærerne har på ulike måter og områder fokus på å vise og inkludere et mangfold knyttet til kjønn og seksualitet, som jeg skal se nærmere på under her

Lars forteller at han i undervisningen har lagt fram:

at kjønnsidentitet er noe personlig, som ingen andre har noe med, og på en måte skal være rom for å finne sin identitet på egenhånd, og at man bør da ha aksept for hva hver enkelt finner ut at identifiserer seg som. (Lars)

, og det kommer også frem i intervjuet at han fortalte om ulike kjønnsidentiteter, som for eksempel mann, kvinne, trans og intersex i den sammenheng. Jeg tolker dette som at Lars er opptatt å ha et innhold om kjønnsidentitet i undervisningen som viser til at kjønnsidentitet er et mangfold av ulike identiteter, hvor hver enkelt selv skal ha rett til å finne sin identitet.

I likhet med Lars, forteller også Eva at undervisningen hennes også inkluderer innhold om kjønnsidentitet, nærmere bestemt kjønnskifte, og forteller i tillegg at hun at hun introduserer ulike legninger og erfaringer knyttet til begge deler i sin undervisning:

Også har jo jeg bekjente og venner som er homofile, lesbiske og har skiftet kjønn (...) og da kan jeg anonymisere det og fortelle om det (...). Det har jeg brakt inn (...), så da forteller jeg om hvor vanskelig det har vært for dem. (Eva)

Jeg vil hevde at Eva sine fortellinger om personer fra egen omgangskrets som er homofile, lesbiske og har skiftet kjønn og deres erfaringer med elevene, viser til et mangfold innenfor kjønn og seksualitet på en måte som handler om å vise til legninger og kjønnsidentiteter utenfor det tradisjonelle og tilknyttede erfaringer med elevene i undervisningen. Til forskjell

fra Lars, er det ut fra det Eva forteller ingen tegn til å også inkludere de tradisjonelle kjønnsidentitetene i undervisningen, og det samme med legningene hun presenterer.

Hanne er på sin side også opptatt av å ha et innhold i undervisningen som viser et mangfold og uttrykker at det er «viktig å vise mangfold», og at «vi må kunne fronte forskjellighet». Det kommer i den sammenheng frem under intervjuet at hun både har inkludert innhold om homofiles rettigheters historie og benytter seg av en video om trans. Hun forteller videre at de knyttet til denne videoen, som blant annet inkluderte ulike syn på kjønnskorrigerende behandling for unge, hadde en diskusjon i klasserommet:

Først diskuterte de det der med når bør en ungdom som er veldig sikker, når skal den få den operasjonen, og om man bør vente, sant. Så det blir på en måte et åpent spørsmål da. (Hanne)

På den måten forteller hun at hun både har inkludert innhold og homofili og trans i undervisningen, og har diskutert tilgjengeligheten av kjønnskorrigerende operasjoner for unge.

Siden poengterer hun at spesielt det å inkludere trans i undervisningen er viktig:

men trans, det er litt nyere, så det er veldig bra at vi nå kan sette litt mer fokus på det, for å få kunnskap om det, slik at de som er det skal føle seg mer akseptert. (Hanne)

På den måten, i likhet med Eva, og til forskjell fra Lars, har det innholdet i undervisningen som Hanne forteller om i intervjuet et fokus på en legning og en kjønnsidentitet som er som er utenfor det tradisjonelle. Men til forskjell fra det disse forteller, ytrer hun at hun også har inkludert diskusjon knyttet til trans i undervisningen, om kjønnskorrigerende operasjoner.

Martin er likhet med de andre opptatt av å vise mangfold, men poengterer at det å vise mangfold i seksualitet i den sammenheng ikke kun handler om legning, men at det også er viktig å snakke om at vi har ulike preferanser:

si at seksuelle preferanser gjelder noe mer enn om du er homofil eller ikke homofil, og at det kan gjelde helt ulike former for hva du foretrekker, og hva du liker og hva du vil, det synes jeg er viktig. (Martin)

Han bekrefter videre at dette er noe han har kommet inn på i sin undervisning i samfunnskunnskap, men poengterer at «der synes jeg ikke vi er gode nok» og at «jeg tror nok at det burde vært to økter isteden for en økt, på akkurat det temaet». Dette synligjør at Martin til forskjell fra de andre, både hevder å ha et innhold i undervisningen som viser et mangfold av seksuelle preferanser og vektlegger viktigheten av det, samtidig som han kunne ønske at

han hadde hatt mer tid til å legge mer vekt på det. Men selv om disse lærerne har noen ulikheter med tanke på om de forteller om et innhold om kjønn, legninger og preferanser, eller flere av dem, vektlegger både Hanne, Lars, Eva, og Martin, å vise et mangfold innenfor disse. Innholdet i undervingen som lærerne her vektlegger kan minne om Støle-Nilsens (2017, s. 20) *kjønn- og mangfoldstilnærming*, der hun trekker frem tematikk som «seksuell orientering, (...) seksuell identitet og kjønnsuttrykk», ved at lærerne gjennom dette både snakker om kjønnsidentitet, ulike former for seksuell tematikk.

I den sammenheng vektlegger også Eva, Lars og Hanne hva de ønsker å få ut av å inkludere dette innholdet om kjønn- og seksualitetsmangfold i undervisningen. Det er et eksempel på at lærerens beskrivelser av innhold i undervisningen knyttes sammen med formål. Som vist i «4.1 Hva lærerne vil at elevene skal sitte igjen med», vektlegger Eva og Lars både et formål om respekt for andre og respekt for deg selv som ønsket som ligger bak det å inkludere dette innholdet i undervisningen. Likende trekker Hanne frem at hun inkluderer innhold om trans i undervisningen for at «de som er det skal føle seg mer akseptert», og jeg skal senere i delen av analysen gå nærmere inn på det lengre sitatet som dette er knyttet til og hva jeg tolker det som.

I den forbindelse vil jeg hevde at dersom de lykkes med at resultatet av at det inkludere et slikt innhold i undervisningen faktisk fører til aksept og respekt for andre og seg selv, vil jeg hevde at den kan karakteriseres som en inkluderende undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I den sammenheng vil jeg se disse inngangene til undervisning i lyset av Kumashiro (2002) sin beskrivelse og vurdering av ulike tilnærminger til antidiskriminerende undervisning og noe i lyset av Svendsens (2022) beskrivelse av *kjærlighetens pedagogikk*, hvor jeg vil vurdere mulighetene for at inngangene kan føre til inkludering på den ene siden, og andregjøring på den andre siden.

Hanne sin inkludering av historien om homofiles rettigheter og trans som fokus i innhold i undervisningen, samt Eva sin inkludering av fortellinger erfaringer fra folk hun kjenner som er lesbiske, homofile eller har gjennomgått kjønnskifte, kan minne om den tilnærmingen til anti diskriminerende undervisning som Kumashiro (2002) kaller *undervisning om den Andre*, som fokuserer på å at elevene skal få en økt kunnskap om *den Andre*. Både homofile, lesbiske og trans er eksempler på *den Andre* fordi de gjerne defineres ut fra å være annerledes fra normen, slik Kumashiro (2002, s. 32) fastsetter det. I lyset av det Kamashiro (2002) trekker frem som

svakheter ved denne tilnærmingen, kan Eva og Hanne sitt fokus på å formidle kunnskap om disse gruppene i undervisningen bidra til å opprettholde eller forsterke opplevelsen av disse gruppene som annerledes fra normen, altså resultere i en andregjøing.

I tillegg kan det Hanne og Eva legger frem som hensikten ved å inkludere dette i deres undervisning, sammenlignes med det Kumashiro (2002, s. 42; Kumashiro, 2002, sitert i Røthing, 2008, s. 488; Kumashiro, 2002, sitert i Røthing & Svendsen, 2009, s. 63) fastsetter som formål ved *undervisning om den Andre*, nemlig at elevene skal utvikle en empati for *den andre*, som i sin tur leder til både toleranse og aksept. Eva har en forventning om at elevene skal vise respekt når hun forteller om disse erfaringene, noe som kan tolkes som uttrykk for et ønske om at elevene skal respektere, og dermed akseptere, *den Andre*, her representert som homofile, lesbiske og personer som har skiftet kjønn.

Hanne trekker på sin side frem dette når hun snakker om hvorfor hun inkluderer innhold om trans i undervisningen:

men trans, det er litt nyere, så det er veldig bra at vi kan sette litt mer fokus på det, for å få kunnskap om det, slik at de som er det skal føle seg mer akseptert. Og hvis vi nå begynner å bruk hen litt mer vil jo det være mye mer inkluderende. (Hanne)

Jeg tolker dette som at to formål kommer til uttrykk i Hanne sin uttalelse. For det første forstår jeg det slik at det handler om at Hanne ønsker at elevene skal få kunnskap om trans slik at de kan akseptere de som er det, som minner om formålet med *undervisning om den Andre*, og på den måten bidra til at de som er trans skal føle seg akseptert. På den andre siden sier hun konkret at det handler om å vektlegge trans og få kunnskap om det «slik at de som er det kan føle seg mer akseptert», og vitner på den måten også om et formål som minner om *undervisning for den Andre*, som er opptatt av å forberede opplevelsene til *den Andre*, selv om jeg har fastsatt at det innholdet hun forteller om at hun har inkludert i undervisningen heller minner om *undervisning om den Andre*. På den måten kan tolkes som at Hanne trekker på formålene ved begge disse tilnærmingene til antidiskriminerende undervisning, både *om* og *for den Andre*.

Samtidig uttrykker Eva også et annet formål med inkluderingen av fortellingene i undervisningen, som har i likhet med det Hanne forteller, da det også kan sies å ha fokus på et ønske om en god opplevelse for *de Andre* som minner om ambisjonen for *undervisning for den Andre*. Når hun snakker om fortellingene hun har inkludert om erfaringer med å være

homofil, lesbisk og skiftet kjønn, sier hun at inkluderer disse fortellingene for at noen i klassen kanskje kan kjenne seg igjen, og sier at hun synes undervisningen har hatt et godt resultat når hun opplever at elever «løfter fram brystet og er litt stolt» når vi snakker om ulike legninger. I likhet med det Hanne vektlegger, uttrykker dermed også Eva her et formål om en god opplevelse for de elevene som kan sies å tilhøre *den Andre*. Det at begge vektlegger et formål som knytter an til både *undervisning for den Andre* og *undervisning om den Andre*, kan muligens vitne om at det kan finnes glidende overganger mellom disse to.

Videre, som nevnt over, hevder Kumashiro (2002, s. 43) at *undervisning om den Andre* også kan bidra til å opprettholde eller forsterke skillet mellom *oss* og *dem*, og at til og med empatien kan bidra til å forsterke denne andregjøringen. Jeg tolker det som at det den toleransen og aksepten som han vektlegger at empatien skaper (Kumashiro, 2002, sitert i Røthing, 2008, s. 488; Kumashiro, 2002, sitert i Røthing & Svendsen, 2009, s. 63) etter hans syn også kan føre til denne andregjøringen. I lyset Kumashiro (2002) sin vurdering kan man derfor hevde at den respekten og aksepten som jeg har tolket at Eva og Hanne vektlegger at elevene skal vise for homofile, lesbiske og transpersoner, også potensielt kan bidra til å forsterke skillet mellom *oss* og *dem*, og dermed en økt andregjøring.

Men det at respekt og aksept for disse personene, som Eva og Hanne vektlegger, i lyset av Kumashiro (2002), kan føre til en økt andregjøring, trenger ikke bety at det kun er det mulige resultatet. Det kan vel også bidra til en inkludering? Kumashiro (2002, s. 44) poengterer at empati faktisk er en viktig del av antidiskriminerende undervisning, og jeg tolker at det etter hans syn også gjelder den toleransen og aksepten som han vektlegger at empatien skaper (Kumashiro, 2002, sitert i Røthing, 2008, s. 488; Kumashiro, 2002, sitert i Røthing & Svendsen, 2009, s. 63). Jeg tolker dette som at han mener at empati, og slik jeg vurderer det også toleranse og aksept, kan bidra til antidiskriminering. I lys av Kumashiro (2002) kan dermed den respekten og aksepten Eva og Hanne vektlegger også kunne bidra til antiskriminering og dermed økt inkludering av *de Andre*.

I intervjuene med Lars og Martin er det, i motsetning til Eva og Hanne, ingen tegn til at de har fokus på å formidle kunnskap om grupper som kan kategoriseres som *den Andre*. Det innholdet i undervisningen som kommer frem i intervjuene med Martin og Lars, og som jeg ha vist til over, formidler derimot at kjønnsidentitet og seksualitet er noe som varierer fra person til person og at vi er ulike på disse områdene. For eksempel forteller Lars om at både

trans, mann og kvinne inkluderes som en del av innholdet i undervisningen sammen med et budskap om å akseptere alle ulikheter innenfor kjønn:

at kjønnsidentitet er noe personlig, som ingen andre har noe med, og på en måte skal være rom for å finne sin identitet på egenhånd, og at man bør da ha aksept for hva hver enkelt finner ut at identifiserer seg som. (Lars)

Det Martin og Lars vektlegger i sine fortellinger om innhold om kjønn- og seksualitetsmangfold i undervisningen, med et fokus på å formidle at kjønn og seksualitet er noe som varierer fra person til person, kan sies å innebære «et aktivt arbeid med anerkjennelse og verdsetting av alle elever i seg selv og i relasjoner til de andre som er til stede i klasserommet», slik fokuset er innenfor *kjærlighetens pedagogikk* (Jordet, 2022, sitert i Svendsen, 2022, s. 193). Jeg vil hevde at en slik formidling av kjønn og seksualitet som de vektlegger, på den måten kan bidra til en inkluderende undervisning, som kan oppleves og fungere anerkjennende, og dermed inkluderende, ovenfor alle elever, også *de Andre*.

Til slutt vil jeg hevde at det at flere av lærerne vektlegger å inkludere et innhold i undervisningen som har fokus på å vise et mangfold av kjønn og seksualitet og vektlegger dette for å bidra til at elevene skal akseptere seg og andre, i noen grad samsvar med Støle-Nilsen (2017, s. 19) sin fastsettelse av en «kjønn og mangfoldstilnærmingen» i seksualitetsundervisning. Hun fastsetter at denne tilnærmingen vektlegger «en likestilt seksualitetsundervisning som skal være inkluderende og aksepterende med en bred definisjon av seksualitet og kjønn». Ved at de blant annet inkluderer et innhold om ulike kjønnsidentiteter, legninger og preferanser, vil jeg hevde at man kan tolke det flere av lærerne trekker frem at de vektlegger av innhold i undervisningen om kjønn og seksualitet, som en slik «likestilt seksualitetsundervisning», og at det vitner om en «bred definisjon av seksualitet og kjønn».

4.2.2 Grenser, samtykke, overgrep og lovverk

Flere av lærerne vektlegger også et annet fokus i innholdet om seksualitet. I intervjuene kommer det frem en vektlegging av innhold om grenser, samtykke, overgrep og lovverk i sammenheng med seksualitet.

Lars forteller om et innhold i undervisningen om seksualitet der grenser, og derav samtykke, overgrep og lovverk er i fokus. Han forteller at i hans samfunnskunnskapsundervisning:

«snakket vi også om forskjellige meninger rundt samtykkeloven» og er «bevisstgjørende på at det viktigste her er at man har samtykke». Han forteller at han har fokus på å bevisstgjøre om «voldtekt, at det er så mye mer enn en fremmed mann (...) som hopper fram fra en busk» og sier i sammenheng med dette og grensesetting at: «så gikk vi også gjennom litt strafferammer og sånt på det».

Ida forteller om et likende innhold i sin undervisning om seksualitet, og forteller at: «da snakket vi nettopp om sånn, altså hvor lett er det egentlig å spørre om samtykke» og «vi snakket om samtykkeloven og hva som ligger i den». Videre snakket vi om at hun benyttet en video som omhandlet overgrep, som hun begrunner at hun valgte fordi «den tar også opp overgrep mot menn» og poengterer at det er «så innmari viktig» når det er gutter i klassen. Videre fortalte hun at de i undervisningen snakket om:

når er det overgrep, og hvordan kan vi forholde oss til det, (...) hva gjør man hvis noen er blitt utsatt for seksuelle overgrep og man vet om det, og hva betyr det å gå på voldtekstmottaket (...), at du på en måte skal vite at du godt kan bli med venninna di på voldtekstmottaket, (...) også det med 'ikke dusj først', og de helt tekniske tingene, (...) også litt på lovverk. (Ida)

På den måten forteller Ida, i likhet med Lars, om et innhold i egen undervisning om seksualitet i samfunnskunnskap som både vektlegger samtykke, overgrep og lovverk, men som fremstår som et fokus på et innhold som virker mer teknisk og praktisk om hvordan håndtere overgrep enn det Lars gir uttrykk for.

Eva forteller på sin side, i likhet med de andre, også om et innhold med fokus på overgrep i undervisningen når hun sier at hun forteller om «venner og bekjente» som har vært utsatt for overgrep. Hun sier: «jeg kjenner til folk som har vært utsatt for overgrep av forskjellige slag og voldtekt, og da kan jeg anonymisere det og fortelle om det». I tillegg forteller Eva at noe av innholdet i undervisningen er fokusert rundt lovverk, som de to andre lærerne, og i tillegg fokusert rundt kriminalitet. Hun legger frem at hun i sin undervisning har inkludert innhold om seksualitet som er «knyttet inn i» undervisning om kriminalitet, ved at:

vi snakker om forskjellige typer av kriminalitet (...), vi snakket om seksuell lavalder for eksempel (...) og da var det mange som hadde litt å spørre om. 'Hva er egentlig den og hva innebærer det?', 'Kanskje den skulle vært lavere?' 'Kanskje den skulle vært høyere? Og når er det egentlig man debuterer?' og 'Er det kriminelt hvis to under seksuell lavalder har sex? (Eva)

På den måten forteller Eva at hun inkluderte innhold om seksuell lavalder i undervisningen om seksualitet, og i den sammenheng ulike spørsmål knyttet til det. Seksuell lavalder omfattes av et lovverk, og jeg tolker det som at Eva viser til at hun i egen undervisning om seksualitet vektlegger og forteller at hun inkluderer både innhold om lovverk, slik som også Lars og Ida har fokus på, og kriminalitet.

Hanne forteller også at hun har inkludert innhold om samtykke og overgrep i hennes undervisning. Dette kommer frem når hun, som svar på spørsmål om hun har vektlagt grensesetting i sin undervisning, trekker frem at noen elever i har snakket om seksuelt samtykke i grupper, men at «jeg har ikke snakket så mye om det». På det samme spørsmålet svarer Hanne at det er «ofte under kriminalitet og sånt» at hun kommer inn på grensesetting, og legger til at «Vi tar tak i kriminalitetsstatistikken, og da er det klart at det kommer igjen der vi snakker om det der med seksuelt overgrep» og ser på statistikk «om det med voldtekt». På den måten vektlegger også i Hanne at hun i sin samfunnskunnskapsundervisning har noe fokus på innhold om samtykke, så vidt det er, og overgrep i sammenheng med kriminalitetsstatistikk.

Innholdet som Lars, Ida, Hanne og Eva forteller at de har inkludert i egen undervisning om seksualitet, med fokus på ulike forhold rundt grenser, samtykke, overgrep og lovverk, kan sammenlignes med Støle-Nilsens (2017, s.19) *kriminalitetstilnærming*, som hun fastsetter at «vektlegger en seksualundervisning som skal opplyse om voldtekt og seksuelle overgrep og krenkelser, med spesifikt mål om å forebygge forekomsten av slike handlinger». Flere av lærerne forteller om en vektlegging av innhold om overgrep og voldtekt i undervisningen, og som på den måten har likhet med *kriminalitetstilnærmingen*. I den sammenheng har både Hannes gjennomgang av voldtektstatistikk, Eva sin fortelling av kjente som har opplevd ulike overgrep, det Ida sier om at de snakket om «hvor grensen går for hva som er overgrep», og at Lars bevisstgjør om at «voldtekt, det er så mye mer enn en fremmed mann (...) som hopper fram fra en busk», noe som kan anses for å innebære å «opplyse om voldtekt og seksuelle overgrep», slik Støle-Nilsen (2017, s. 19) fastsetter at *kriminalitetstilnærmingen* vektlegger. Imidlertid forteller Ida at de hadde «en klasseromsdiskusjon om ‘okei, er dette et overgrep eller ikke et overgrep’» og Lars forteller at han i sin undervisning om samtykkeloven også ba elevene undersøke om «er det eventuelt noen negative konsekvenser av en slik lov». Dette kan tolkes som at de uttrykker at de inkluderer om overgrep og samtykke på en måte som går utover at Støle-Nilsen (2017, s. 19) vektlegger at overgrep og voldtekt er noe man «opplyser»

om i *kriminalitetstilnærmingen*, ved at Lars og Hanne vektlegger en inkludering av overgrep og voldtekt som noe man kan diskutere og utforske ulike sider av, og dermed ikke bare opplyse om.

Det er imidlertid ikke kun et innhold med fokus på overgrep og voldtekt som preger *kriminalitetstilnærmingen*. Støle-Nilsen (2017, s. 19) utdyper også at det innenfor denne tilnærmingen er et fokus «på lover og regler knyttet til seksualitet og egne og andres grenser». Med utgangspunkt i at Lars, Ida, Hanne og Eva trekker frem innhold om grenser, samtykke, lovverk og strafferammer, vil jeg derfor hevde at det de forteller om egen undervisning om seksualitet i samfunnskunnskap vitner om en tilnærming som minner om den *kriminalitetsnærmingen* som Støle-Nilsen (2017) beskriver.

Til slutt vektlegger disse fire lærerne hva de vil få ut av å inkludere et innhold om grenser, samtykke, lovverk og overgrep i undervisningen. Her ser vi et eksempel på at lærernes beskrivelser av innhold i undervisningen knyttes sammen med formålet. Hanne sier at «de må vite hvor grensen går». Lars vil formidle «et budskap om at (...) vi respekterer hverandres grenser og ber aktivt om samtykke», og fastsetter i sammenheng med grensesetting at det også er viktig at elevene lærer «å sette egne grenser». Eva forteller at det at de skal respektere hverandre «er nok grunnen til at jeg bruker disse personlige eksemplene med familie og venner», som blant annet handler om overgrep.

Ida vil at elevene skal:

tørre å stoppe midt i sexen og si at ‘nei, men dette vil jeg ikke likevel (...) og (...) tørre å faktisk å kjenne på at ‘ja, men kanskje dette ikke er noe vi skal gå videre med’ også at de skal tørre og spørre seg selv om dette er riktig eller feil. (Ida)

Dette kan tolkes som at de fire på ulike måter legger vekt på at elevene skal respektere andre, og Ida og Lars at elevene også skal respektere seg selv, i sammenheng med egen seksualitet. Eva uttrykker imidlertid ikke om det kun er snakk om å respektere de som har opplevd overgrep, eller også en respekt for andres grenser, som det å respektere andre i den sammenheng handler om for ho, men det Lars, Ida og Hanne vektlegger vitner imidlertid om et formål om å respektere andres grenser. Fokuset på et formål om at elevene skal respektere andres grenser som disse tre har, kan slik jeg ser det tolkes som å bidra til det Støle-Nilsen (2017, s. 20) fastsetter som formål ved *kriminalitetstilnærmingen*: «å forebygge kriminelle handlinger knyttet til seksualitet». Selv om det ikke er det de konkret fastsetter som formål, er det å respektere andres og egne grenser en måte å bidra til å forebygge slike handlinger.

Imidlertid kan det også anses for å være noe medmenneskelig ved et formål om at elevene skal respektere hverandres grenser, og ikke kun for å unngå kriminalitet, som kan belyses av et skille som Lars viser til. Det bryter ikke nødvendigvis med *kriminalitetstilnærmingen*, men kan kanskje bidra til å nyansere og utvide bildet av hva formålet som de vektlegger kan bidra med. Når vi snakker om de ulike måtene han har inkludert innhold om grensesetting i undervisningen, sier han:

En ting er jo på en måte at det skal virke avskrekkende, at det faktisk er et juridisk forbud og strafferamme på x antall år i fengsel, også er det forhåpentligvis moraldannende, ved at, okei, hva er et bra medmenneske og respektere andres grenser, uavhengig av at om du blir tatt for det eller ikke. (Lars)

Jeg tolker dette som at Lars formidler at det å inkludere innhold om grenser, samtykke, lover, og voldtekt, både kan avskrekke med straff og bidra til elevene blir gode mennesker som respekterer andres grenser uansett. Det er vel særlig den første av disse som har en åpenbar likhet med *kriminalitetstilnærmingens* formål om å forebygge «kriminelle handlinger knyttet til seksualitet» (Støle-Nilsen, 2017, s. 20). Likevel kan det å bidra til at elevene blir gode mennesker som «respekterer andres grenser», som Lars vektlegger, også forebygge kriminelle handlinger, noe som på den måten kan bidra til å nyansere hva et slikt formål som *kriminalitetstilnærmingen* har kan innebære, selv om det kan minne om det Støle-Nilsen (2017, s. 19) sier om at *kriminalitetstilnærmingens* «delmål er bevisstgjøring fulgt av holdningsendring». Samtidig ser det ut til at det ikke er det å unngå slik kriminalitet som er det overordnede formålet med å inkludere et slikt innhold i undervisningen, i motsetning til at det er det Støle-Nilsen (2017, s. 20) vektlegger som *kriminalitetstilnærmingens* hovedmål, men at de formålene lærerne vektlegger kan bidra til nettopp det likevel, gjennom en vektlegging av et formål om å gjøre elevene til gode mennesker, med verdier som handler om å respektere andre og seg selv.

En annen situasjon der formålet ikke stemmer helt overens med *kriminalitetstilnærmingen*, til tross for at innholdet er likende, kommer til uttrykk i hva Eva trekker frem som formål med å inkludere fortellingene om erfaringer fra overgrep. Eva forteller at hun inkluderer fortellingene fra egen omgangskrets, som blant annet også handler om overgrep, «sånn at hvis det sitter noen i klassen og gnager på ett eller annet, så kanskje de kan kjenne seg igjen». Slik jeg tolker det handler ikke dette om å forebygge kriminelle handlinger, slik formålet med *kriminalitetstilnærmingen* er. Jeg tolker det heller som at det handler om et formål om at

elever som har vært utsatt for overgrep kan kjenne seg igjen, og dermed kan handle om et fokus på å inkludere et mangfold av erfaringer med seksualitet, her også de negative, og på den måten være inkludere ovenfor dem som også har vært utsatt for overgrep, og på den måten heller ha likhetstrekk ved formålet til *kjønn- og mangfoldstilnærmingen*, da den vektlegger inkludering og aksept som viktige formål.

4.2.3 Porno og myter

Som vi skal se i denne delen, forteller både Ida og Martin om at de inkluderer innhold om porno i undervisningen om seksualitet, og Martin også om seksuelle myter, begge med inkludering av et kritisk blikk på disse.

I intervjuet snakket vi om Martins bruk av oppgave om myter om seksualitet, med noe fokus på pornografi, og han fortalte også om en annen samfunnskunnskapsklasse hvor han sier at «da hadde vi en samtale om hva det vil si med orgasme i virkeligheten og orgasme på porno (...) at det ikke er noe selvfølge at det fungerer på den måte, eller på den måten» og viser til at han gjennom dette er opptatt å tydeliggjøre at seksualitet ikke har noen fasit, ved å si:

Ved å snakke om myter og ved å snakke om at fordi om kulturen portretterer seksualitet på den måten, så betyr ikke det at det er representativt (...) det betyr ikke at alle andre måter, det er jo ikke noe avvik, men det er ulike preferanser, ulike måter å leve ut sin seksualitet på. (Martin)

Jeg tolker dette som at Martin sin inkludering av myter for seksualitet, porno og sammenligning av porno og virkelighet, innebærer et kritisk blikk på de forventningene til seksualitet som mytene, pornografien og kulturen portretterer, og på den måten vil vise at det er «ulike måter å leve ut sin seksualitet på».

Ida forteller, i likhet med Martin, at hun inkluderer pornografi som innhold i undervisningen. Ida forteller at «så fikk jeg snakket litt om porno» med fokus på «hvis det blir referansen din til nakenhet» og for å fortelle at det «det er jo ikke sann det er». I likhet med slik jeg tolker Martins utsagn, vil jeg hevde at det Ida formidler også vitner om en inkludering av porno med fokus på et kritisk blikk på de forventninger pornoen legger for seksualitet, og at hun vil formidle at pornoen ikke representerer virkeligheten.

Martin og Idas undervisning, knyttet til porno og myter, har trekk som kan minne om en side av Støle-Nilsen (2017) sin beskrivelse av *Kjønn og mangfoldstilnærmingen* som er normkritisk, da et slikt kritisk blikk på forventninger til seksualitet kan sies å innebære en normkritikk av de forventningene til seksualitet visse normer fører med seg. Videre har det å inkludere et slikt innhold om seksualitet hos Martin og Ida også likheter med *ubehagets pedagogikk* og den likende *normkritiske pedagogikken*. I likhet med ubehagets pedagogikk innebærer det kritiske fokuset på forventninger til seksualitet, som Martin og Ida vektlegger, å «‘utfordre etablerte oppfatninger, sosiale vaner og normative praksiser, som opprettholder stereotypier og sosial urettferdighet’» (Zembylas & Papamichael 2017, s. 3 sitert i Røthing, 2019, s. 44). Det Ida og Martin forteller om måten de inkluderer porno, samt myter hos Martin, i undervisningen, minner også om den normkritiske pedagogikken, som i praksis handler om å inkludere normkritiske perspektiver i undervisningen som vil si perspektiver som «inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier» (Røthing, 2016). Både Ida og Martins kritiske fokus på pornografi og de forventningene til seksualitet som det skaper, kan sies å innebære en slik kritisk undersøkelse av pornografi, men da kanskje med fokus på kjønnsroller og normativitet.

I tillegg utøver den *rettferdighetsorienterte medborgeren*, slik Westheimer og Kahne (2004, s. 242) beskriver den, et slikt kritisk blikk på krefter som kan skape sosial urettferdighet. Jeg vil derfor hevde at Hanne og Martin sin inkludering av et kritisk blikk på hvordan pornoen fremstiller seksualitet, samt Martins kritiske blikk på kulturen og seksuelle myter sin fremstilling av seksualitet, kan legge til rette for utviklingen av kvaliteter som har likhet med Westheimer og Kahne (2004, s. 242) beskrivelse av *rettferdighetsorienterte medborgeren*.

Videre, kan inkludering av et slikt innhold i undervisningen ses i lyset av den tredje tilnærmingen til antidiskriminerende undervisning, som Kumashiro (2002) kaller *undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring*. Den handler om å forstå og kritisk undersøke den doble prosessen av hvordan noen grupper og identiteter blir andregjort, mens andre blir ansett som ‘normale’ og er privilegerte, og hvordan denne prosessen legitimeres og opprettholdes av strukturer og ideologier (Kumashiro, 2002, s. 44–47). Selv om man kanskje kan hevde at en inkludering av et innhold i undervisningen der porno, myter og hvordan kulturen portretterer seksualitet, ikke nødvendigvis handler om

andregjøring og privilegiering av konkrete grupper, så kan det likevel handle om noe av dette på en litt mer indirekte måte. Ida og Martin sitt kritiske innhold kan sies å nettopp ha fokus på en kritikk av det som portretteres som normalt innenfor seksualitet av enten av porno, myter eller «kulturen», som Kumashiro (2002, s. 47–48) beskriver at tilnærmingene *som er kritisk til privilegiering og andregjøring* handler om å være kritisk til normalisering og andregjøring. Dermed kan denne tilnærmingen til undervisning sies å minne om Ida og Martin sitt kritiske fokus på porno, og Martins på seksuelle myter og kulturens portrettering av seksualitet. Selv om det at noe anses som normalt også innebærer at noe anses som unormalt, og dermed fører til en form for andregjøring, har imidlertid ikke Ida eller Martin trukket konkret frem at de har hatt fokus på hva som kan bli andregjort i den prosessen, selv om det kan ha vært tilfelle.

4.2.4 Et ønske om et mer positivt fokus på seksualitet

I det følgende skal jeg vise at det i Martin og Idas refleksjoner kommer til uttrykk en oppfatning av et for negativt fokus på seksualitet i samfunnskunnskap og et ønske om inkludering av et mer positivt bilde på seksualitet. Martin sier «Jeg synes ofte vi har et negativt fokus i samfunnskunnskap, (...) seksualitet kan være utfordrende for mange, men det kan også være veldig fint, og det er en viktig del av livene til mange» og sier at han opplever at seksualitet gjerne legges frem «som noe farlig eller vanskelig». I den sammenheng benytter han læreboka i samfunnskunnskap som eksempel og forteller at den blander seksualitet «sammen med alt som er drit og alt som er vanskelig ungdomstid. Det er kriminalitet, rus, porno og seksualitet», før han til slutt knytter det til læreplanen og sier at «og det i det hele tatt å reflektere over grenser over sin egen kropp, det er jo også et kompetansemål som er utformet med tanke på at det er en farlig ting». På den måten uttrykker Martin en oppfattelse av at seksualitet i samfunnskunnskap gjerne settes i en innholdsmessig negativ ramme, som kan skygge over det at seksualitet også kan «være veldig fint», og bekrefter i intervjuet at han ønsker en mer positiv innramming av seksualitet i faget.

I likhet med Martin uttrykker også Ida noe som kan forstås som en oppfattelse av et for negativt fokus på seksualitet og manglende fokus på sex som noe fint, blant annet ved å henvise til det samme kompetansemålet i læreplanen i samfunnskunnskap. Hun forteller at hun synes det er «litt trist» at læreplanen legger så mye vekt på grensesetting i sammenheng med seksualitet, fordi «sex også kan være fint (...) sex er jo fint», og forteller i den

sammenheng at hun synes det er fint at de i filmen hun viste til elevene i undervisningen nettopp sa at sex «er det fineste i verden og sånn», før hun senere forteller at hun ønsker «at de skal kjenne at sex er noe som først og fremst gøy, og at det ikke bare skal være innkapslet av skrekk og gru». Jeg tolker dette som at Ida, i likhet med slik jeg forstår Martins uttalelser, uttrykker en oppfatning om at det store fokuset på grenser i læreplanen kan skape en for negativ innramming av seksualitet, som kan bidra til å overskygge at sex også er noe fint. Samtidig viser hun til et ønske og et forsøk på å inkludere innhold om seksualitet i undervisningen som viser et mer positivt bilde av seksualitet, og ikke bare som «skrekk og gru», slik Martin også bekreftet at han ønsker for undervisningen.

I likhet med at Ida og Martin uttrykker et ønske om å inkludere seksualitet som noe positivt i undervisningen, taler Støle-Nilsen (2022, s. 76–78) for en positivt vinklet seksualitetsundervisning. Videre kan det skillet mellom et negativt versus positivt syn på seksualitet som både Ida og Martin skisserer, ses i lyset av et skille mellom en «*risikobasert tilnærming*» og en «*sexpositiv tilnærming*» på undervisning om seksualitet. Den *risikobaserte tilnærmingen* fokuserer på ulike «uønskede konsekvenser av seksuell aktivitet», som for eksempel kjønnssykdommer og uønsket graviditet (Breaken & Castellanos-Usigli, 2018, sitert i Støle-Nilsen 2022, s. 77). Selv om det ikke er slike uønskede konsekvenser som Ida og Martin trekker frem i sin kritikk av innrammingen for seksualitet i samfunnskunnskapen, stiller de seg kritiske til det de uttrykker som et negativt fokus på seksualitet i faget og som kan sies å også prege den *risikobaserte tilnærmingen* gjennom dens fokus på de mulige negative konsekvensene. Dermed viser det seg å være noen fellestrekk med slik Ida og Martin ser ut til å oppfatte fokuset i samfunnskunnskapen, og stiller seg kritiske til, og den *risikobaserte tilnærmingen*. På den andre siden, og i motsetning til denne tilnærmingen, står den *sexpositive tilnærmingen*, som retter oppmerksomheten mot nytelse og «ser seksualitet som en del av livet som kan gi oss glede og energi» (Breaken & Castellanos-Usigli, 2018, sitert i Støle-Nilsen 2022, s. 77). En slik tilnærming har likhetstrekk med Ida og Martin sin vektlegging av at seksualitet tross alt også er noe fint, og som Martin sier: «det er en viktig del av livene til mange», og slik jeg tolker at den *sexpositive tilnærmingen* har et fokus på de positive sidene ved seksualitet, stemmer det overens med det jeg oppfatter at både Ida og Martin gir uttrykk for at de ønsker som alternativ til den negative vinklingen, nemlig et større fokus på seksualitet som noe positivt i undervisningen.

4.2.5 Kontroversielt og sensitivt innhold?

Under intervjuet reflekterte samtlige lærerne rundt hvorvidt de anså tematikken kjønn og seksualitet som kontroversiell og sensitiv, blant annet basert på mine spørsmål om nettopp dette. Jeg skal først presentere og undersøke deres utsagn om kontroversialitet, før jeg siden beveger meg over på sensitivitet.

4.2.5.1 Kontroversielt innhold?

Goldschmidt-Gjerlow et al., (2021, s. 15) viser til at tema knyttet til kjønn og seksualitet kan være kontroversielle. I den sammenheng er det ulikt hvorvidt lærerne forteller at de anser tematikken som kontroversiell eller ikke.

På spørsmål om hun anser tematikken som kontroversiell svarer Eva: «Ja, det gjør jeg», før hun fastsetter at hun aner det for å være «kontroversielt på alle måter» og kommer med eksempler:

Det er fremdeles ikke klart for alle i vårt samfunn at politikken skal trekke inn i dette området, at vi praktisk, ikke sant (...) at vi rent praktisk skal få en samtykkelov (...) at vi rent praktisk kan ha homofile og lesbiske ekteskap i kirken, og at skolen skal ta opp dette, for det er jo en politisk beslutning at vi skal gjøre det. Det tror jeg er veldig vanskelig for mange, kontroversielt, ja. Og det er kontroversielt at den skal inn i skolen. Det er kontroversielt at det er et politisk emne. Det er kontroversielt alle praktiske løsninger for å imøtekomme folks menneskerettigheter. Så det er kontroversielt på alle måter (Eva)

Dette vitner om at Eva anser tematikken som kontroversiell «på alle måter» og at det både handler om at det er uenighet om dette er tematikk som politikken og skolen skal behandle og hvilke løsninger som er rette i saker innenfor tematikken. Kerr og Huddlestons (2017, s. 42) viser ulike faktorer som kan føre til at et tema blir kontroversielt, som f.eks. *politisk klima*, *foreldrenes holdninger* eller *media*. I dette tilfellet kan det Eva trekker frem minne om faktoren *politisk klima*, ved at hun uttrykker at det er kontroversielt fordi temaet preges av uenighet om politisk innblanding, praktiske og politiske løsninger og den politiske beslutningen om at tematikken skal inn i skolen. Videre vil jeg hevde at det Eva trekker frem om at «det er kontroversielt at det skal inn i skolen», står i motsetning til det Støle-Nilsen (2022, s. 26) hevder om at det i Norge ikke er kontroversielt hvorvidt man som lærer skal gi seksualitetsundervisning i skolen. På den måten uttrykker Eva en annen oppfatning enn Støle-Nilsen (2022) på hvorvidt det å skulle ha seksualitetsundervisning i skolen er kontroversielt.

I motsetning til Eva, som også virker å anse tematikken som kontroversiell i samfunnet, forteller Ida at hun ikke anser den som kontroversiell i samfunnet, men at egne opplevelser har gjort at hun anser den som kontroversiell i samfunnskunnskapen, og sier:

Jeg anser det som litt kontroversielt, ja, men det er jo fordi jeg har opplevd det, at det er blitt det i jobbsammenhengen min selv. Så jeg har jo liksom opplevd en påpakning selv. (Ida)

På den måten er det mer spesifikt tematikken seksualitet som Ida anser som «litt» kontroversielt å snakke om i samfunnskunnskap. Denne påpakningen forteller hun at var reaksjoner fra foreldre, og sier at hun har «fått reaksjon fra foreldre på at det er blitt snakket om seksualitet i klasserommet», som nå gjør at hun anser det som «litt kontroversielt». I Kerr og Huddlestones (2017, s. 42) oversikt vitner det Ida forteller om at det er det faktoren *foreldres holdninger* som gjør at hun anser at seksualitet blir «litt» kontroversielt å snakke om i samfunnskunnskap. Videre kan det Ida uttrykker vitne om at det er når seksualitet som innhold tas inn i undervisningen i samfunnskunnskapen at det blir litt kontroversielt. På den måten, i likhet med Eva, kan også det Ida uttrykker sies å stå i kontrast til at Støle-Nilsen (2022) hevder at det å skulle ha seksualitetsundervisning i skolen er ukontroversielt i Norge.

Til sammenligning med både Eva og Ida, er Hanne og Martin er derimot ganske tydelige på at de ikke anser tematikken som kontroversiell. På spørsmål om de anser tematikken som kontroversiell svarer de begge at de ikke gjør det, og begge eksemplifiserer hvorfor. Martin trekker frem eksempel med hvorfor seksualitet som tema ikke er kontroversielt, og begrunner det i at det i «media (...) er overalt og det er veldig påtrengende (...) så jeg tenker at det å snakke om seksualitet (...) som en sånn la oss se hva dette er for noe, det tenker jeg at ikke er kontroversielt». Sammenlignet med faktorene til Kerr og Huddlestone (2017, s. 42), er det *media* som er den faktoren som Martin vektlegger at gjør at samtalen om seksualitet ukontroversiell.

Når Hanne svarer at hun ikke anser tematikken som kontroversiell, begrunner ho det ved å eksemplifisere at når homofili trekkes frem som innhold i undervisningen er tilfellet at «ungdommene bare trekker på skuldrene. Det har liksom vært så akseptert». Og sier i den sammenheng: «Det har kommet så mange, det første var jo skam, også har det vært flere i media og sosiale medier, som gjør at det ikke er en så stor greie lenger». Jeg tolker dette som at hun anser at homofili som tematikk ikke er kontroversielt lenger fordi det har blitt

akseptert, blant annet på grunn av mediedekning. På den måten begrunner også Hanne tematikkens, mer spesifikt homofili som innhold, manglende kontroversialitet i temaets mediedekning. Dette kan, i likhet med Martin sin begrunnelse, også kobles til *media* som faktor for at noe blir kontroversielt (Kerr & Huddleston, 2017, s. 42).

Imidlertid legger Hanne til at:

men trans, det er litt nyere, så det er veldig bra at vi kan sette litt mer fokus på det, for å få kunnskap om det, slik at de som er det kan føle seg mer akseptert. (Hanne)

Denne uttalelsen kunne vitnet om at Hanne mener at trans som tematikk har mer potensiale for å være kontroversielt, men siden hun etter det også sier at «jeg vil si at det ikke er det», på spørsmål om tematikken er kontroversiell, så vitner det om at heller ikke trans som «litt nyere» og behov for mer aksept, innebærer at hun anser tematikken som kontroversiell.

Hvorvidt Lars anser tematikken som kontroversiell er imidlertid mer uklart. På den ene siden sier at «det kan oppleves som kontroversielt». På den andre siden sier han at han «i grunn ikke» opplever tematikken som kontroversiell i klasserommet, og legger til at «altså, jeg har jo ikke opplevd noe sånn ekstreme», men at «det er vanskelig å si hva de mener utenfor klasserommet». Det Lars sier her kan tolkes som at han uttrykker at han mener tematikken kan bli kontroversiell, men at hans opplevelser med tematikken i klasserommet derimot gjør at han ikke opplever tematikken som kontroversiell der. Både det Lars sier her, og det faktum at lærerne har ulike syn på hvorvidt tematikken kjønn og seksualitet og innhold innenfor den, om det å holde seksualitetsundervisning er kontroversielt, kan sies å illustrere det Kerr og Huddleston (2017, s. 15) og Støle-Nilsen (2022, s. 26) sin poengtering av at hva som er og anses som kontroversielt avhenger av konteksten, ved at det er sannsynlig å tenke at deres ulike opplevelser av om tematikken og undervisningen nettopp er et resultat av konteksten er ulik med ulike lærer, ulike elever, ulike skoler, ulik undervisningspraksis og innhold, og så videre.

4.2.5.1 Sensitivt innhold?

På spørsmål og refleksjoner rundt tematikken kjønn og seksualitet sin sensitivitet er de ulike lærerne noe mer samstemte enn i refleksjonene om tematikkens kontroversialitet. På spørsmål om de anser tematikken som sensitiv svarer både Eva, Martin, Lars og Ida et tydelig «ja» med en gang. I den sammenheng forteller de fleste at det først og fremst handler om at det er for elevene at de tenker at det er sensitivt.

Både Lars og Eva trekker frem at det både kan være resultat av noe selvopplevd eller noen man kjenner. Lars er en av dem som uttrykker dette ved at han trekker frem at tematikken både kan være sensitivt for de som selv har et annet kjønn eller legning enn normen, eller de som kjenner noen som har det:

Den kan jo være sensitiv ovenfor de har en annen kjønnsidentitet enn mann eller kvinne, har en annen legning enn heterofil (...), og i tillegg til de som er personlig berørt, eventuelt har noen i nære relasjoner om er skeive, har en annen kjønnsidentitet enn mann/kvinne. (Lars)

Deretter bekrefter han at det er elevene han her snakker om. Det at han her uttrykker at det kan være sensitivt for elevene hvis de «er personlig berørt», er i tråd med Goldschmidt-Gjerlow et al. (2021, s. 14–15) sin fastsettelse av at tema «kan være sensitive dersom elever eller lærere er personlig berørt». Slik jeg tolker det Lars sier her uttrykker han at elevene kan bli personlig berørt «enten selvopplevd eller hvis det er opplevd i nære relasjoner», og som da kan gjøre det sensitivt for dem. I tillegg er det nærliggende, ut fra det Lars forteller, å tenke at det er innhold i undervisningen som både handler om seksualitet og kjønn som da kan bli sensitivt for elevene, ettersom det er det å ha annet kjønn og annen legning enn normen som han trekker frem at kan gjøre tematikken sensitiv.

Liknende trekker også Eva frem at tematikken kan være sensitiv både som resultat av noe selvopplevd eller å kjenne noen ved at hun sier:

Det er sensitivt for de som har venner som de vet strever med å finne sin seksuelle legning eller leve med sin kjønnsidentitet (...) jeg tenker det er ganske sensitivt for egentlig hele klassen, for alle, ja. For de som vet om noen eller det er dem selv det handler om. (Eva)

På den måten uttrykker også Eva at tematikken er sensitiv for dem som selv eller kjenner noen som «strever med å finne sin legning eller sin kjønnsidentitet». I likhet med slik jeg tolket Lars sine utsagn, kan også dette vitne om at både innhold om kjønn og seksualitet er noe Eva på den måten uttrykker at kan være sensitivt for elevene i klassen ved de selv eller noen de kjenner strever med dette.

Martin trekker frem seksualitet som innhold som kan være sensitivt for elevene, og sier at:

Det er sensitivt fordi noen har negative opplevelser med det (...), alle har mange følelser knytta til det, (...) det er jo et område som er prega av mye hemmelighold og

intimitet. (...) Så det er sensitivt derfor, og det er sensitivt fordi dette er samtaler som (...) som oppfattes kulturelt sett som pinlige».

På den måten uttrykker Martin at seksualitet som innhold er sensitivt på grunn elevens opplevelser og følelser knytta til det, samt at samtale om seksualitet anses om pinlig.

I den sammenheng trekker Martin videre frem overgrep som et innhold i undervisningen hvor elevene kan ha slike negative opplevelser, og som det er «veldig vanskelig å snakke om» på grunn av mulig «trigging eller tanken om at jeg nå gjør at noen som sitter og har det veldig vondt». På den måten kan man tolke det som at Martin uttrykker at overgrep som mer et mer spesifikt innhold i undervisningen knyttet til seksualitet, er sensitivt innhold på grunn av at de negative opplevelsene elever kan ha med det kan føre til «trigging» og «at noen sitter og har det veldig vondt».

Likende det Martin trekker frem som at innhold om seksualitet blir sensitivt fordi samtalen anses som pinlig, begrunner Ida at det å snakke om seksualitet er sensitivt i at «jeg synes det er flaut, og da synes sikkert de det er flaut». Videre trekker hun frem at hun anser det som sensitivt for elevene fordi hun tror «ikke de vil bli avslørt på hva de har gjort (...) for de føler de blir avslørt (...) og det er jo kjempeskummelt». På den måten trekker Ida frem at samtale om seksualitet er flaut for henne og at hun tror det er flaut og skummelt for elevene. Både flauhet og å oppleve noe som skummelt, kan i likhet med det Martin trekker frem om at seksualitet som innhold er sensitivt fordi det anses som en pinlig samtale og fordi noen har negative opplevelser, for eksempel med overgrep hvor samtale kan trigge og gjøre at de får det vondt, kan tolkes som at de trekker frem at tematikken er sensitiv fordi det det kan være knyttet ulik grad av ubehagelige følelser til teamet. Dette kan minne om det Gereluk (2012, s. 89) sitert i Goldschmidt-Gjerlow et al., (2021, s. 14) trekker frem om at det som karakteriserer et sensitivt tema er at det «lett kan forårsake følelser som ubehag (...)», som er slike følelser det ser ut til at både Ida og Martin begrunner seksualitet som tema sin sensitivitet. Men i til forskjell fra resten er Ida den eneste som selv nevner konkret at det også er sensitivt for henne som lærer, ved at hun begrunner sensitiviteten i at «jeg synes det er flaut».

I motsetning til de fire andre lærerne, er Hanne den eneste som på sin side svarer at hun ikke anser tematikken som sensitivt for elevene, når hun svarer første gang, fordi de ikke har noen problemer om med å snakke om det, at de «blir ikke flau». Hun sier at hun ikke synes det er sensitivt for elevene «nå lenger», og eksemplifiserer med:

Jeg opplever at når jeg gir dem (...) ‘snakk i to minutter om dette temaet’, så begynner dem å summe med en gang, Så går praten, så det er ikke noe sånn, jeg føler at (...) elevene er veldig åpne (...) de blir ikke flau. (Hanne).

Deretter bekrefter hun at hun her mener at det det ikke er noe problem for elevene å snakke om tematikken. I motsetning til Martin og Ida sin poengtering som begrunner sensitiviteten i at det er forbundet med pinlighet, trekker Hanne derimot frem at det at elevene ikke opplever det som flaut, og dermed ikke har noe problem med å snakke om det, som begrunnelse for tematikken ikke er sensitiv. Imidlertid legger Hanne til slutt til at det derimot kan være sensitivt for enkelte elever, når det berører «enkeltpersoner eller enkeltindivider» personlig, som likner på det Lars, Eva og Martin har trukket frem at det at det berører noen elever på bakgrunn av egne opplevelser knyttet til tematikken.

Selv om det kun er Lars som i den sammenheng konkret nevner at dette handler om at elevene blir personlig berørt, kan man hevde at det alle lærerne trekker frem som grunnlag for at innhold innenfor tematikken blir sensitivt for elevene nettopp handler om at de er personlig berørt, enten de nevner selvpoplevd eller gjennom relasjoner med andre, likende slik Goldschmidt-Gjerlow et al. (2021, s. 14–15) trekker frem at tema «kan være sensitive dersom elever eller lærere er personlig berørt». I tillegg kan det at lærerne, gjennom at de knytter hvordan det kan være sensitivt for elevene til seksualitet, i tillegg til kjønn, kan eksemplifisere det Goldschmidt-Gjerlow et al. (2021, s. 14–15) trekker frem om at seksualitet er et av flere tema som «i særlig stor grad kan fremstå som sensitive».

Det overstående, sammenlignet med hvorvidt de fastsatt tematikken som kontroversiell, kan ses i lyset av det Sætra (2021, s. 347) fastsetter om at tema både kan være kontroversielle og sensitive på samme tid, sensitive uten å være kontroversielle og kontroversielle uten å være sensitive. I den sammenheng beskriver både Martin og Lars at de ikke anser tematikken som kontroversiell, iallfall i en viss grad, men anser den for å være sensitiv. Eva uttrykker at hun både anser tematikken som kontroversiell og sensitiv. Likende beskriver Ida den som sensitiv og samtidig som «litt kontroversielt» å snakke om i samfunnskunnskapsundervisningen, men til forskjell fra Eva anser hun den ikke som kontroversiell i samfunnet. Til slutt vektlegger Hanne først begge deler hverken som kontroversielt eller sensitivt, men legger til at det kan være sensitivt for noen enkelte. På den måten kan det lærerne uttrykker i sine refleksjoner om tematikken kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap eksemplifisere det Sætra (2021, s. 347)

trekker frem om at tema, både kan være sensitive uten å være kontroversielle, og være kontroversielle og sensitive på samme tid.

5. Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å bidra med kunnskap om undervisning om kjønn og seksualitet fra lærerens perspektiv, nærmere bestemt innenfor samfunnsfaget, og derav faget samfunnskunnskap i videregående skole. For å bidra til dette, har jeg i denne studien undersøkt følgende problemstilling:

Hva vektlegger et utvalg samfunnskunnskapslærere i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i faget?

I analysen har jeg undersøkt denne gjennom å søke å besvare to mer konkrete forskningsspørsmål. Derfor vil jeg i dette kapitlet først presentere noen hovedfunn fra oppgavens analyse knyttet til hvert av de to forskningsspørsmålene, som er

1. *Hvilke formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap vektlegger lærerne i sine refleksjoner?*
2. *Hva slags innhold vektlegger lærerne i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap?*

Deretter vil jeg legge frem noen mulige didaktiske implikasjoner av denne studien og forslag til videre forskning.

5.1 Oppsummering av funn

5.1.1 Lærernes vektlegging av formål

Jeg vil her legge frem noen av mine hovedfunn i tilknytning til denne studiens første forskningsspørsmål:

Hvilke formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap vektlegger lærerne i sine refleksjoner?

I sine refleksjoner vektlegger lærerne flere formål med undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap. I den sammenheng vektlegger de alle ulike verdier og holdninger de ønsker å videreføre til elevene. Disse handler for det første på om både en respekt for seg selv og andre. Lærerne trekker i den sammenheng frem litt ulike ting: eksempel knyttet til respekt for andre nevnes: respekt og omtanke for andre, respektere andres grenser, respekt for andres

grenser, respekt for ulike kjønnsidentiteter og legninger. I sammenheng med å respektere seg selv nevnes både det å akseptere seg selv, være trygg på seg selv og sette egne grenser. Dette skillet mellom mål om respekt for andre og respekt for seg selv minner om Klafkis (2011) skille mellom *selvbestemmelse* og *solidaritet* som sider ved danning og har likheter med hans vektlegging av elementer som muliggjør denne danningen: *ansvarlighet, empati og selvtilit*.

I den sammenheng er også et funn at flere av lærerne vektlegger at disse verdiene og holdningene som de ønsker å videreføre til elevene, er viktige for samfunnet og demokratiet og for å skape gode deltakere i det. Dette har likhetstrekk med et fokus på å utdanne en *personlig ansvarlig medborger* (Westheimer & Kahne, 2004), ved at fokus på å utdanne denne medborgertypen innebærer å utvikle karaktertrekk som å kunne behandle andre med respekt, som nettopp er en slik verdi lærerne vektlegger at de vil videreføre til elevene. I tillegg kan dette ses som en vektlegging av å fremme et *intimt medborgerskap* (Plummer, 2001, 2003), ved at lærerne kobler verdier og holdninger knyttet til kjønn og seksualitet, som Plummer (2003) fastsetter som intime områder, til mål om at elevene skal bli gode deltakere i samfunnet og demokratiet. Verdiene de vektlegger som viktig for samfunnet, er koblet til kjønn og seksualitet som intimt område ved at lærerne vektlegger at de ønsker at elevene skal møte seg selv og andres ulikheter knyttet til kjønn og seksualitet med respekt.

Et siste funn knyttet til forskningsspørsmålet er at, i tillegg til at alle lærerne uttrykker at det er visse verdier og holdninger de ønsker å videreføre til elevene, uttrykker også noen av dem et ønske om at elevene skal forme sine egne meninger eller være kritiske, og Lars uttrykker det å møte disse to sidene som et paradoks og en utfordrende balansegang. De to formålene som dette paradokset rommer minner om Biestas (2009) sitt skille mellom et formål om *sosialisering* på den ene siden, og *subjektivering* på den andre, og kan også sies å ha noen likheter Westheimer og Kahne (2004) sitt skille mellom et formål om å utdanne en *personlig ansvarlig medborger* og den *rettferdighetsorientert medborger*.

5.1.2 Lærernes vektlegging av innhold

Når det gjelder det andreforskningsspørsmålet:

Hva slags innhold vektlegger lærerne i sine refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap?

Vektlegger lærerne for det første at undervisningen vektlegger innhold som dreier seg om mangfold en inkludering av innhold om mangfold av kjønn og seksualitet. Noen forteller om et fokus på inkludering av innhold om andre seksualiteter og kjønn enn de tradisjonelle, mens andre vektlegger et fokus på å formidle kjønn og seksualitet som noe som varierer fra person til person. Lærernes refleksjoner om innhold knyttes ofte sammen med formålet, slik at disse to temaene av og til går over i hverandre. Et eksempel på dette er at noen av lærerne knytter et formål om at elevene skal respektere andre og seg selv som målet med en slik inkludering av innhold om kjønn- og seksualitetsmangfold. En vektlegging av et slikt innhold og formålet de knytter til dette har likheter med det Støle-Nilsen (2017) kaller *kjønn- og mangfoldstilnærmingen*.

Denne inkluderingen av innhold om kjønn- og seksualitetsmangfold har på den ene siden potensiale til å fungere inkluderende, ved å for eksempel kunne virke anerkjennende (Svendsen, 2022) eller antidiskriminerende (Kumashiro, 2002). På den andre siden, kan noe av innholdet ha potensiale til å virke andregjørende (Kumashiro, 2002). Noen av læreres vektlegging av å formidle at kjønn og seksualitet er noe som varierer fra person til person kan ha potensiale til å fungere inkluderende ved at det anerkjenner et mangfold hos elevene. Andre læreres vektlegging av å trekke frem for eksempel homofili og trans som egne tema i undervisningen kan ha potensiale til å virke antidiskriminerende, ved at det kan legge opp til en aksept og respekt for disse gruppene. På den annen side kan det imidlertid også ha potensiale til å virke andregjørende, ved at et fokus på å formidle kunnskap om disse gruppene, og et fokus på å skulle respektere og akseptere dem, kan gi en opplevelse av disse gruppene som annerledes fra normen.

Flere av lærerne forteller også at de inkluderer et innhold om grenser, samtykke, overgrep og lovverk i undervisningen, og de knytter det til et formål om respekt for andre og deres grenser, på den ene siden, og en respekt for egne grenser til deres inkludering av dette innholdet, på den andre. Det innholdet lærerne fokuserer på, og formålet med det, har likheter med Støle-Nilsens (2017) *kriminalitetstilnærming*, men med noen nyanser. For eksempel er en mulig ulikhet at noen av lærerne forteller om en inkludering av diskusjon om overgrep og samtykke, som kan sies å være forskjellig fra Støle-Nilsens (2017) vektlegging av overgrep som noe man *opplyser* om i *kriminalitetstilnærmingen*, da det å diskutere dette innebærer mer enn å opplyse om det.

Et tredje funn er at to av lærerne vektlegger at de har inkludert et kritisk blikk på porno, og en også på seksuelle myter og kulturens portrettering av seksualitet, i undervisningen. Fokuset på dette innholdet har jeg hevdet at har likheter med både den normkritiske siden av Støle-Nilsens (2017) *kjønn- og mangfoldstilnærming* og Westheimer og Kahne (2004) sin beskrivelse av *den rettferdighetsorienterte medborgeren*. I tillegg har denne inkluderingen mulige likheter med *normkritisk pedagogikk* og *ubehagets pedagogikk* (Røthing, 2019) og Kumashiro (2002) sin beskrivelse av *undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring*. En forskjell kan imidlertid være at disse lærernes kritiske blikk her ikke nødvendigvis er konkret rettet mot privilegiering eller andregjøring, men mot hva som portretteres som normalt innenfor seksualitet av enten pornoen, myter eller kulturen.

For det fjerde vektlegger to av lærerne også en oppfatning av et for negativt fokus på seksualitet i samfunnskunnskap og et ønske om en inkludering av et mer positivt fokus på seksualitet i faget, som har likheter med skillet mellom en «*risikobasert tilnærming*» og en «*sexpositiv tilnærming*» til seksualitetsnærming (Breaken & Castellanos-Usigli, 2018, sitert i Støle-Nilsen 2022, s. 77). De uttrykker blant annet at de anser fokuset på grensesetting som for negativt. I likhet med disse lærernes ønske om et mer positivt fokus på seksualitet, taler også Støle-Nilsen (2022) for en positivt vinklet seksualitetsundervisning.

For det femte er det et spenn i hvorvidt lærerne anser tematikken kjønn og seksualitet som kontroversiell eller ikke. Det er et spenn i fra at én anser tematikken som kontroversiell på alle områder, én som anser den som ikke kontroversiell i samfunnet, men litt i samfunnskunnskapsundervisningen, en annen at den har potensiale for å være kontroversielt, men ikke anser den som det i samfunnskunnskapsundervisningen, og to som ikke synes det er kontroversielt i det hele tatt. I den sammenheng, i lyset av Europarådets læringsressurs sin figur for faktorer som kan gjøre tema kontroversielle (Kerr & Huddleston, 2017, s. 42), trekker noen av lærerne frem begrunnelser som kan knyttes til faktorer som politisk klima og foreldrenes holdninger som begrunnelse for at det er kontroversielt, men to andre trekker frem media som faktorer som gjør at de ikke anser det som kontroversielt. Alle lærerne utenom én, er imidlertid tydelige på at de anser tematikken som sensitiv, og da for elevene. Som begrunnelser trekker lærerne frem at det er knyttet til noe selvopplevd eller noen man kjenner, at det er mye følelser knytta til det, at det er pinlig eller flaut og at det kan være utførende på grunn av negative opplevelser. Det lærerne vektlegger eksemplifiserer Sætra (2022, s. 347) sin poengtering av at tema kan være sensitive uten å være kontroversielle og være

kontroversielle og sensitive på samme tid, ved at noen av lærerne anser tematikken kun som sensitiv og andre som både sensitiv og kontroversiell.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Det å belyse hva lærerne vektlegger i sine refleksjoner over undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag, med fokus på hva slags formål de vektlegger med slik undervisning og hva slags innhold de vektlegger i sine refleksjoner, er didaktisk relevant for samfunnsfagsdidaktikken fordi lærere i samfunnskunnskap må forholde seg til at tematikken er inkludert i kompetansemål i den nyeste læreplanen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Sex og Samfunn (2022) sin kartlegging viser at både elever og lærere finner seksualitetsundervisningen utilfredsstillende. Mine funn kan potensielt bidra til mer tilfredsstillende undervisning om kjønn og seksualitet. Det å få tilgang til disse lærernes refleksjoner om knyttet til lærernes refleksjoner om undervisning om kjønn og seksualitet, samt kunnskap om mulige formål og innhold, kan andre bli inspirert av og eventuelt inkludere i sin undervisning. De ulike formålene som lærerne i denne studien vektlegger, kan også gi en pekepinn på hva det for andre kan være relevant å fokusere på som mål med undervisningen om kjønn- og seksualitet i samfunnskunnskap. I tillegg kan det innholdet lærerne vektlegger i sine refleksjoner om denne undervisningen, kunne gi inspirasjon til hva slags innhold man kan inkludere i undervisning om denne tematikken. En siste implikasjon kan knyttes til fokuset på seksualitet i undervisningen. Noen av lærerne i denne studien uttrykker at de anser fokuset på seksualitet i samfunnskunnskap for å være for negativt og at de har et ønske om et mer positivt fokus på seksualitet i faget. Dette kan vitne om at undervisningen om seksualitet i samfunnskunnskap kan ha et forbedringspotensial også her.

5.3 Forslag til videre forskning

Denne masteren har fokusert på lærerens perspektiver på undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnskunnskap. For å få en dypere forståelse av denne typen undervisning, hadde det for det første vært interessant og nyttig å få innblikk i også elevers syn på undervisning om kjønn- og seksualitetstematikk i samfunnskunnskap. For det andre ville det å observere denne formen for undervisning kunne bidratt til større innsikt i hvordan undervisningen gjennomføres. I den sammenheng kunne det vært spesielt interessant å

gjennomføre en større forskning hvor man både observerer undervisning om kjønn og seksualitet i faget, og får både lærernes og elevenes perspektiver på samme undervisning.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bech, E. C. (2019). *Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning: En samfunnsfagdidaktisk dybdeanalyse av en tverrfaglig undervisningsperiode om seksualitet og kropp på 9.trinn*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73361>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I E. Andersson-Bakken & C. P. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 30(3), 124–130. <https://www.jstor.org/stable/1477543>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dembra. (u.å). Om Dembra. <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Diskrimineringsloven om seksuell orientering. (2014). (LOV-2013-06-21-58). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2013-06-21-58>
- Erikstein, S. (2020). «Nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut som gagns menneske»: Ei kvalitativ studie av seksualitetsundervisning i samfunnsfaget på ungdomstrinnet.

- [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82927>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Kapittel 8: Når kjønn og seksualitet utfordres i undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 169–188).
- 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. 13–32).
- Hagermann, G. (2023, 11.april). *Kvinnefrigjøring*. Norgeshistorie
<https://www.norgeshistorie.no/oljealder-og-overflod/1914-kvinnefrigjoring.html>
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. -L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Rett til kjønn – helse til alle kjønn. Utredning av vilkår for endring av juridisk kjønn og organisering av helsetjenester for personer som opplever kjønnskongruens og kjønnsdysfori*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/d3a092a312624f8e88e63120bf886e1a/rappo-rt-juridisk-kjonn-100415.pdf>
- Johansen, H. M. (2019). *Skeive linjer i norsk historie frå norrøn tid til i dag*. Samlaget.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2017). *Å undervise om kontroversielle tema: Undervisning om kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og rettigheter (EDC/HRE). Læringsressurs for lærere*. (Berggrav, S., Overs.).
Utdanningsdirektoratet. (Opprinnelig utgitt 2016, av Europarådet). <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3.utg). Klim

- Kulturdepartementet. (2021). *Trygghet, mangfold og åpenhet: Regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika 2021–2024*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/023227879f06471793113a7f116e71b9/210624-handlingsplan-lhbtqi-.pdf>
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lov om rett til å endre juridisk kjønn. (2015). *Lov om rett til å endre juridisk kjønn*. (LOV-2016-06-17-46). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2016-06-17-46>
- Oslo Pride. (2022, 10. september). *Historisk regnbuetog*. NTB Kommunikasjon.
<https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/historisk-regnbuetog?publisherId=17847803&releaseId=17940625&lang=no>
- Pedersen, W. (2005) *Nye seksualiteter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Plummer, K. (2001). The Square of Intimate Citizenship: Some Preliminary Proposals. *Citizenship studies*, 5(3), 237–253. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.1080/13621020120085225>
- Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. University of Washington Press.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

- Ragin C. C. & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing Social Research: The Unity and Diversity of Method* (3. utg.). SAGE Publications.
- Røthing, Å. (2008). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(06), 485–497.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2016) Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 2016(3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Fleks*, 6(1), 40–57.
https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157?fbclid=IwAR1Wlr2SrvAt848G5OC5WK-dCp0v0ytm0xVs62Hg_cfTf1vHxfmV09TLPRc
- Sandal, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers erfaringer og ønsker*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Stanley, W. B. (2005). Social studies and the social order: Transmission or transformation? I W. C. Parker, *Social studies today: Research and Practice* (s. 282–286). Routledge Taylor & Francis Group.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121–129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Stubberud, E., Aarbakke M. H., Svendsen, S. H. B., Johanssen, N. & Hammeren, G. R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisning i skolen: *En evalueringsrapport av*

- bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»* (KUN-rapport 2017: 2). Forlaget Nora.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2566652/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning: En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/16082>
- Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- 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)
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opp- læring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19–32.
<http://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2022, 29. mars). *Om tjenester for sensitive data*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

I forkant: Minn lærer på taushetsplikt og at alle elever (og andre tredjepersoner) må anonymiseres i samtale om hva som skjer i klasserommet (altså at lærer ikke kan nevne informasjon om elever eller andre tredjepersoner som gjør at de kan identifiseres/gjenkjennes).

Bakgrunn

- Alder
- Utdanning
- Hvorfor valgte du å bli samfunnsfagslærer?
- Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfagslærer? Og hvor lenge har du undervist i samfunnskunnskap på videregående skole?

Klassen(e) (pass på å få generelle svar)

- Kan du fortelle litt generelt om klassen(e)
(gruppe, sammensetning, klassemiljø og skjellsord)

Plan/Undervisning: temaer, metoder, ressurser og vurdering

- **Forberedelse:** Hva gjorde du for å **forberede** deg til denne timen / undervisningen om denne tematikken?
- **Kompetansemålet:** Hvordan forstår du det nye kompetansemålet om tematikken?
 - o «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...) reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp»
 - o (Erfaring/bruk)
 - o Annerledes etter **LK20**?
- **Plan/gjennomføring:** Kan du dele plan for timen/perioden om tematikken / Fortelle om hvordan har gjennomført undervisning om denne tematikken?
 - **Erfaring/opplevelse**
 - Hva har fungert bra?
 - Noe du ville gjort annerledes?
 - Noe du har opplevde som: Utfordrende? Ubehagelig? Uproblematisk?

- **Tema; Kompetansemål; Begreper; Metoder; Ressurser; Kilder**
(ulike posisjoner?); **Vurderinger;** (Hvorfor, erfaring)
- **Spørsmål til tilsendt undervisningsmaterieil / observert undervisning**

Tematikk

- **Viktighet:** Anser du det som viktig å undervise om denne tematikken i samfunnsfag/samfunnskunnskap? (Hvorfor)
- **Uenighet:** Opplever at det er uenighet / ulikt verdigrunnlag mellom elevene innenfor denne tematikken? (Hvordan forholder du deg til det?)
- **Kontroversiell:** Anser du tematikken som kontroversiell?
(Hvorfor? For hvem? Hva skyldes det?)
- **Sensitiv:** Anser du tematikken som sensitiv?
(Hvorfor? For hvem? Hva skyldes det?)
- **Deltakelse:** Opplever du at elevene **deltar** i denne timen/ i undervisning om slik tematikk i lik, mer eller mindre grad sammenlignet med undervisning om annen tematikk (evt. mer trivielle temaer)?
(Hvorfor, erfaring)

Formål

- **Viktige formål:** Hva ser du som viktige formål med denne undervisningen/ undervisning om denne tematikken? (ferdigheter, kunnskaper, holdninger/verdier)
(Hvorfor, erfaring)
 - Hvordan arbeider du for å oppnå formålet(/ene)?
- **Verdier/holdninger:** Hvilke verdier/holdninger vil du at de skal sitte igjen med?
(Hvorfor, hvordan erfaring)
- **Kritisk:** Hva synes du elevene kan/skal være kritiske til? (noe **ikke?** Ulike posisjoner?)
(Hvorfor, hvordan, erfaring)
 - → **Diskutere/drøfte** (samme)

Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Samfunnsfagundervisning om kjønn, seksualitet og kropp»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaring, og eventuelt faktiske undervisning, om temaet «kjønn, seksualitet og kropp» i samfunnskunnskap på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å skrive en masteroppgave basert på intervju og observasjon av lærere tilknyttet undervisning om tematikken «kjønn, seksualitet og kropp» i samfunnskunnskap.

Problemstillingen jeg skal undersøke er «*Hvordan underviser lærere om kjønn, seksualitet og kropp i samfunnskunnskap og hvilke erfaringer/opplevelser har de med slik undervisning?*».

For å kunne nå dette formålet ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser i samfunnskunnskap om deres opplevelser og erfaringer om denne tematikken, og om mulig i forkant også observere lærerens gjennomføring av undervisning om denne tematikken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er institutt for lærerforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt bedt om å delta i prosjektet fordi du er samfunnsfaglærer som underviser i samfunnskunnskap på videregående skole, og fordi du har eller skal gjennomføre undervisning knyttet til tematikken «kjønn, kropp og seksualitet» i dette faget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det deltakelse i et intervju omhandlende dine opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner om egen undervisning i tematikken «kjønn, seksualitet og kropp» i samfunnskunnskap på videregående skole. Intervjuet vil ha en varighet på cirka 1 time. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak og notere, og hvordan opptakene gjennomføres og lagres kan du se under «Ditt personvern».

Du kan også velge å tillate observasjon, som vil innebære observasjon av din gjennomføring av undervisning om tematikken «kjønn, kropp og seksualitet» i samfunnskunnskap på videregående skole. Jeg vil gjøre notater underveis, og vil benytte observasjonen som et utgangspunkt for påfølgende intervju.

Jeg har i denne sammenheng ikke til formål å innhente personopplysninger om den særlige kategorien *seksuelle forhold eller orientering*, og jeg vil derfor ikke stille spørsmål om slike opplysninger. Dersom du derimot, under observasjon eller intervju, selv trekker frem eller inkluderer informasjon om egne *seksuelle forhold eller orientering*, under observasjon eller intervju, vil jeg kunne behandle disse personopplysningene dersom det er relevant for formålet med prosjektet. At jeg kan behandle disse opplysningene krever imidlertid at du uttrykkelig samtykker til dette i samtykkeerklæringen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Under intervju vil jeg notere og benytte meg av lydopptak for å samle inn data. Opptak og lagring vil foregå kryptert på UiO-sertifiserte løsninger (Tjenester for Sensitive Data, TSD), slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.

De som vil ha tilgang til opplysningene er i hovedsak meg, Malin Szlagor og min veileder, førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Lise Granlund. I tillegg

vil forskningsstøttene personell ved UiO ha tilgang til opplysningene, blant annet for støtte i bruk av sikker langing av opplysningene.

I den ferdige masteroppgaven vil du anonymiseres, og det vil i dermed ikke finnes noe informasjon i den som gjør det mulig å gjenkjenne deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.08.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Oslo (ILS) ved Malin Szlagor, kan kontaktes på telefon: 91151816 eller e-post: malinsz@student.uv.uio.no,
- Prosjektansvarlig Lise Granlund på telefon: 92680265 eller e-post: lise.granlund@ils.uio.no,
- Vårt personvernombud, på e-post: personvernombud@uio.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Lise Granlund

Student

Malin Szlagor

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Undervisning om kjønn, seksualitet og kropp i samfunnsfag*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- at vi, dersom du selv trekker slike opplysninger inn, kan behandle personopplysninger i den særlige kategorien *seksuelle forhold eller orientering*.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Undervisning om kjønn, seksualitet og kropp i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
514438

Vurderingstype
Standard

Dato
24.08.2022

Prosjekttittel

Undervisning om kjønn, seksualitet og kropp i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Lise Granlund

Student

Malin Szlagor

Prosjektperiode

17.08.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om seksuelle forhold eller orientering frem til 31.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Callan Ramewal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Melding fra Sikt



Melding fra Håkon Tranvåg (Rådgiver)

16.02.2023 15:52

Hei,

Viser til meldingene dine og telefonsamtale i dag 16.2.23.

Du lurte på om du må innhente nye samtykker fordi intervjuene du har foretatt også kom til å omhandle andre typer særlige kategorier, som politisk oppfatning og filosofisk overbevisning, og ikke bare seksuelle forhold eller orientering, som du skrev i den opprinnelige samtykkeerklæringen.

Det er ikke nødvendig. Du har en lovhjemmel til å behandle særlige kategorier personopplysninger, og nøyaktig hvilke kategorier er ikke relevant for vår vurdering. Det ville uansett blitt hjemlet i Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a (uttrykkelig samtykke).

Vi diskuterte likevel at det kan være hensiktsmessig å sende en melding til informantene dine, hvor du presiserer at selv om du konkret nevnte seksuelle forhold eller orientering i samtykkeerklæringen, så har du likevel lov til å behandle andre typer særlige kategorier som dukket opp under samtalen dere hadde. Det er informantene selv som eventuelt har nevnt slike opplysninger, men det kan være greit å presisere at lovhjemmelen for prosjektet ditt også gjelder for de andre særlige kategoriene.

Håper dette var til hjelp.

Mvh,
Håkon Tranvåg