

Den utelatte minoritet

*En analyse av skeive ungdommers erfaringer fra
undervisning om kjønn og seksualitet i
samfunnsfag*

Madeleine Price-Stephens



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2019

Den utelatte minoritet.

En analyse av skeive ungdommers erfaringer fra undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag

Copyright Madeleine Price-Stephens

2019

Den utelatte minoritet

En analyse av skeive ungdommers erfaringer fra undervisning om kjønn og seksualitet

Madeleine Price-Stephens

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Undervisning om kjønn og seksualitet blir ofte sett på som heteronormativ og har i tidligere forskning blitt problematisert og gjerne blitt fremstilt som undertrykkende overfor de som ikke identifiserer seg som heterofile eller cis. Det er likevel lite forskning på hvordan skeive ungdommer faktisk erfarer og opplever undervisning om kjønn og seksualitet. Denne oppgaven skal derfor prøve å belyse skeive ungdommers perspektiver på undervisning om kjønn og seksualitet, i samfunnsfag. Problemstillingen er følgende ”*Hvilke erfaringer har skeive ungdommer fra undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag fra ungdomsskolen og videregående?*”. For å kunne svare på dette har det blitt foretatt kvalitative dybdeintervju av seks ungdommer som identifiserer seg som skeive. Informasjonen informantene har oppgitt har blitt analysert og satt i lys av teori knyttet til medborgerskap, normkritiske perspektiver og antidiskriminerende undervisning.

Forord

Fem år på universitetet er over, og jeg skal videre til neste steg i livet. Studietiden min har vært lærerik, utfordrende, men også utrolig fin. Det føles både vemodig og spennende. Nå som jeg avslutter studietiden min med denne oppgaven ønsker jeg å takke en del mennesker som har bidratt til at jeg nå blir ferdig.

Jeg ønsker først og fremst å takke informantene mine. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Det å være åpen og fortelle om personlige erfaringer for å kunne bidra, setter jeg enormt stor pris på. Tusen takk.

Jeg vil også takke min veileder Silje Førland Erdal, som har gitt meg gode innspill og råd, og som har vist forståelse og tålmodighet når ting ikke har gått som planlagt. Uten din veiledning ville ikke denne oppgaven blitt ferdig.

Til mine foreldre og søstre, tusen takk for støtten dere har gitt meg. Gjennom fem år på universitetet har dere alltid stilt opp, heiet på meg og hatt tro på at dette skulle gå.

Mine kjære venninner som har stilt opp før studietiden, under studietiden, og som jeg vet vil gjøre det samme nå når jeg er ferdig og videre i livet.

Jeg vil takke Kjellern, som har gitt meg kaffe og et fantastisk nettverk, både studiemessig og sosialt.

Tusen takk til gjengen, for fine dager på skolen, gode og mindre gode middager, og fuktige kvelder sammen. Dere har gjort studietiden min bedre enn jeg noen gang kunne forestilt meg, og jeg gleder meg til flere selv når vi er ferdige her på universitetet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1.1	Læreplan i samfunnsfag	1
1.1.2	Fagfornyelsen	3
1.1.3	Holdninger til skeive	4
1.1.4	Begrepsavklaringer	6
1.1.5	Struktur på oppgaven	8
2	Teori og tidligere forskning	10
2.1	Medborgerskap og fellesskap	10
2.1.1	Medborgerskap som ekskluderer?	11
2.1.2	Uenighet som fellesskap	13
2.1.3	Intimt medborgerskap	14
2.2	Normkritiske perspektiver	15
2.2.1	Heteronormativitet	15
2.2.2	Marginalisering og andregjøring	16
2.2.3	Seksuell orientering i skolen	17
2.2.4	Identitetsdanning i skolen	17
2.2.5	De undertrykkedes pedagogikk	18
2.3	Antidiskriminerende undervisning	19
2.3.1	Kontroversielle tema i undervisningen	20
2.3.2	Undervisning <i>for</i> de andre	21
2.3.3	Undervisning <i>om</i> de andre	22
2.3.4	Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring	23
2.3.5	Undervisning som endrer elever og samfunn	24
3	Metode	25
3.1	Forskningsdesign	25
3.1.1	Intervju som metode	25
3.2	Datainnsamling	26
3.2.1	Utvalg av informanter	26
3.2.2	Utføring av intervju	28
3.3	Bearbeiding av datamaterialet	29
3.3.1	Koding og analyse	29
3.4	Metodiske refleksjoner	30
3.4.1	Reliabilitet	31
3.4.2	Validitet	32
3.4.3	Etiske betraktninger	34
4	Analyse og presentasjon av funn	36
4.1	Undervisning om kjønn og seksualitet	36
4.1.1	Opplevelse av mangelfull undervisning	37
4.1.2	Fokus på andre minoriteter	42
4.1.3	Undervisning <i>om/for</i> de andre	45
4.1.4	Normkritisk undervisning og undervisning som bidrar til endring	48
4.1.5	Negative erfaringer fra undervisningen	50
4.1.6	Heteronormativitet i skolen	52
4.2	Elevenes medborgerskapsforståelse	57
4.2.1	Mangelfull undervisning, en indikasjon på ekskluderende medborgerskap?	57
4.2.2	Uenighet som fellesskap?	58

4.2.3	Mindre undervisning, men mer inkludert?	59
5	Konklusjon	61
5.1	Varierende erfaringer	61
5.2	Videre forskning.....	63
	Litteraturliste.....	64
	Vedlegg / Appendiks.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.

1 Innledning

Innledningen her vil aktualisere oppgaven i lys av læreplanen i samfunnsfag, og den kommende fagfornyelsen. Deretter vil jeg vise til tidligere forskning og undersøkelser som viser holdningsendringer blant befolkningen knyttet til skeive. Samtidig påpekes det her at det fortsatt er flere som har negative holdninger knyttet til skeive, og at dette er et problem som må håndteres. Deretter vil jeg avklare noen begrep som vil bli flittig brukt i oppgaven, for å presisere hva som menes med begrepene når de blir brukt i oppgaven. Til slutt kommer en presentasjon av problemstillingen og av strukturen på oppgaven.

1.1.1 Læreplan i samfunnsfag

I læreplanverket fremgår det at innenfor prinsipper for opplæringen skal elever danne sosial og kulturell kompetanse. Der trekkes det frem at et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende og sosialt fellesskap, i tillegg til et læringsfellesskap hvor mangfold både blir respektert og verdsatt. Videre står det blant annet at opplæringen skal ha medvirkning til at elever skal utvikle sosial tilhørighet og kunne mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden. For å kunne utvikle elevenes kulturelle kompetanse til å delta i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen også legge til rette for at elever får kunnskap om ulike kulturer og erfaringer, med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Den skal fremme kulturforståelse og medvirke til utvikling av selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er også gjennomgående poeng i læreplanen i samfunnsfag, hvor det blant annet står

”I et demokratisk samfunn er verdier som medvirkning og likeverd viktige prinsipper. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse.

Menneskene er preget av den kulturen de vokser opp i, og dette påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. En dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan bidra til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståelse av likestilling og likeverd sentralt.”
(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Man ser altså at medborgerskap og demokrati er sentrale i formål for opplæringen og også spesielt i samfunnsfaget. Verdier, kulturell kompetanse og forståelse trekkes frem som viktige for et inkluderende og sosialt fellesskap. Mangfold trekkes frem som noe som skal respekteres og verdsettes. Dette er også gjennomgående i flere kompetansemål i læreplanen i samfunnsfag både på ungdomsskolen og videregående.

- gi eksempler på hva samarbeid, medvirkning og demokrati innebærer nasjonalt, lokalt, i organisasjoner og i skolen
 - gi eksempler på hvordan oppfatninger av forholdet mellom kjærlighet og seksualitet kan variere i og mellom kulturer
 - gjøre rede for begrepene holdninger, fordommer og rasisme og vurdere hvordan holdninger kan bli påvirket, og hvordan den enkelte og samfunnet kan motarbeide fordommer og rasisme
 - gi eksempler på og diskutere kulturelle variasjoner og drøfte muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn

 - definere begrepet kultur og gi eksempler på hvordan kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer fra sted til sted og endrer seg over tid
 - diskutere hvordan religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper muligheter og utfordringer
 - drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår, og hvilke tiltak som kan motvirke dette
 - gjøre rede for ulike utfordringer for demokratiet, blant annet representasjon fra urbefolkninger og minoriteter
 - diskutere hvordan makt og innvirkning kan variere på grunnlag av etnisitet og sosioøkonomiske forhold
- (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Likevel ser man at kjønn og seksualitet, og skeive som minoriteter ikke alltid kommer frem undervisning i samfunnsfag. Problematikken rundt dette er gjerne at skeive som minoritet ikke nevnes eksplisitt i læreplanen. Dette kommer blant annet frem i forskningen til Thode, i en kvalitativ masteroppgave i sosiologi for lektorutdanning om undervisning om kjønn og

seksualitet i skolen. Hun har funnet at det å undervise om kjønn og seksualitet i skolen er vanskelig. Hun fant at helsesøstre og lærere opplevde formuleringer i læreplanen som vage, og at læreplanen måtte endres for å kunne forbedre undervisning om temaer om kjønn og seksualitet. Noen lærere pekte også på mangel på kompetanse til å kunne holde god undervisning om homofili. De oppga også at de opplevde det som vanskelig å holde undervisning om disse temaene uten å støte noen elever. Et siste element de påpekte var at det er mangel på tid, og at andre tema gjerne prioriteres, mens kjønn og seksualitet fokuseres mindre på, på grunn av mangel på tid (Thode, 2017).

1.1.2 Fagfornyelsen

I 2020 inntreer fagfornyelsen. Foreløpig er det opplastet skisser til de nye læreplanene på nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Den 5. mars ble det publisert en oversikt over kjerneelementer som skulle med i læreplanen i samfunnsfag på grunnskolen. Der står det blant annet:

(Under Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning)

- kunne forstå hvorfor samfunnsforhold oppfattes som betydningsfulle, og hvem som har definisjonsmakt over dem
- makt og maktrelasjoner
- makt- og normkritikk
- kunne forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn seg selv
- hvordan narrativer brukes for å forklare hvem vi og de andre er, og hvem vi vil være

(Under Sammenhenger og samfunnsforming)

- vurdere brudd og kontinuitet i fortiden
- forstå samfunnsforming innenfor naturgitte og samfunnsmessige rammer

(Under demokrati og medborgerskap)

- påvirkning og deltakelse
- demokrati i praksis
- menneskerettigheter
- likestilling, likeverd, mangfold og kulturforståelse
- rettigheter og plikter

(Under identitetsutvikling og fellesskap)

- selvtillit og egenverd
- inkludering og tilhørighet
- kulturforståelse og mangfoldskompetanse
- dannelse av kollektive og personlige identiteter
- forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid
- roller, forventninger og normer
- kropp og grensesetting
- kjærlighet, seksualitet og samlivsformer

(Utdanningsdirektoratet, 2019)

Slik utformingen fremstår etter den siste høringen kan det antas at skolen og samfunnsfaget har vært gjennom en fornyelsesprosess, hvor det i større grad fokuseres på mangfold. Da kan det også tenkes at medborgerskapsbegrepet i seg selv blir utvidet til noe mer inkluderende. Hvordan dette vil foregå i praksis er det vanskelig å si noe om, men man ser her at kjærlighet, seksualitet og samlivsformer blir satt sammen. Dermed kan det tenkes at det ikke lenger skal være fokus på ”andre” former for kjærlighet, seksualitet og samlivsformer, men heller at dette er spekteret som eksisterer. I tillegg til dette ser man at det er lagt inn et eget kjerneelement for makt- og normkritikk, og en god del fokus på samfunnskonstruksjoner, og å utvikle en forståelse av hvordan samfunnet er satt sammen, hvordan det fungerer, og hvordan man skal forstå seg selv i samfunnet. Dette er endringer som ser positive ut med tanke på å få inn mer mangfoldige perspektiver i undervisningen i samfunnsfag. Hvordan dette vil bli utført er imidlertid vanskelig å si noe om. Det kan bli vanskelig med tanke på at lærere som i dag er ferdigutdannede gjerne ikke har hatt om skeive perspektiver i utdanningen deres, og da ikke opplever at de har god nok kompetanse til å undervise om dette, som Thode kom frem til i hennes forskningsprosjekt.

1.1.3 Holdninger til skeive

Holdninger til skeive har endret seg over tid, og man har sett en tydelig og positiv endring de siste årene. Likevel er det fortsatt flere som har negative holdninger til skeive.

Hatytringer

Selv om læreplanen skal fornyes, og holdningsendringer i samfunnet er tydelige, er det fortsatt mye problematikk knyttet til holdninger blant befolkningen knyttet til skeive. En rapport fra Fladmoe, Nadim og Birkvad (2019) *Erfaringer med hatytringer og hets blant LHBT-personer, andre minoritetsgrupper og den øvrige befolkningen* viser at skeive utsettes for diskriminering i langt høyere grad enn den generelle befolkningen.

Når vi kategoriserer ytringene etter hva de rettes mot, finner vi at LHBT- personer (13 prosent) i langt større grad enn den øvrige befolkningen (4 prosent) svarer at de har vært utsatt for hatytringer som retter seg mot grunnlag som er vernet av straffeloven (seksuell orientering, hudfarge, nasjonalitet, etnisitet, religion, folkegruppe og funksjonsevne). Hvis vi i tillegg inkluderer ytringer som retter seg mot kjønn og kjønnsidentitet/kjønnsuttrykk, øker forskjellen mellom LHBT-personer (18 prosent) og den øvrige befolkningen (4 prosent) ytterligere. Den øvrige befolkningen svarer relativt sett oftere at de har vært utsatt for ytringer de opplever som hate-fulle, men disse er da ofte rettet mot andre forhold, som personlighet og politisk ståsted. Slike ytringer er utenfor konvensjonelle definisjoner av hatytringer og bør forstås som mer generelle former for hets. (Fladmoe, Nadim og Birkvad, 2019, s. 7).

Holdninger til lhbtqi-personer

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet har gjennomført tre undersøkelser i befolkningen om holdninger til lhbt-personer i Norge, i 2008, 2013 og 2017 la de også til spørsmål om interkjønnpersoner. Generelle funn er at holdninger til lhbt-personer har blitt mer positive, og at andelen av befolkningen som har negative holdninger til lhbt-personer har gått ned. Likevel er det fortsatt en betydelig andel av befolkningen som har negative holdninger til skeive, når det gjelder hvilken kategorisering det er snakk om, i forskjellige kontekster og situasjoner. De har funnet at nesten 17 prosent av menn er enige i at de ”grøsser ved tanken på homofile menn” og ti prosent av menn var enige i at de ”grøsser ved tanke på interkjønnpersoner, kvinne på utsiden”. De finner også at 10 prosent av befolkningen ville flyttet seg for å skape større avstand mellom seg selv og en lhbt-person. 22 prosent av befolkningen var negative til at to kvinner eller personer som ikke passer med kjønnskategoriene kvinne og mann kysser i offentligheten, og 29 prosent var negative til at to menn kysser på offentlige sted. De fant også en nedgang i negative holdninger til ulike kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk, men det er fortsatt 18 prosent av befolkningen som har

negative holdninger til personer som noen ganger kler og oppfører seg som en av det andre kjønn, 14 prosent som har negative holdninger til personer som ser på seg selv som både mann og kvinne, åtte prosent til personer som har skiftet kjønn, og elleve prosent til transpersoner. Det er med andre ord fortsatt flere med negative holdninger til personer med ulik kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, men flere som har negative holdninger til personer som ikke fast kategoriserer seg selv som kvinne eller mann. Dette ser man også når det gjelder bifile menn, og kvinner. Det er flere negative holdninger til bifile enn lesbiske og homofile, altså personer som ikke kun tiltrekkes av ett kjønn. I tillegg ser de at personer som har lite kontakt med homofile har mer negative holdninger enn personer som har det (Bufdir, 2019).

1.1.4 Begrepsavklaringer

Det vil gjennom denne oppgaven bli brukt begrep som vil kategorisere grupper med mennesker. Det er derfor viktig å avklare noen av disse begrepene, slik at betydningen av dem ikke forveksles eller misforstås som noe annet enn det de er ment som i denne oppgaven. Jeg har benyttet meg av et ressurshefte fra Skeiv Ungdom, slik at begrepene jeg bruker og assosiasjonene jeg knytter til dem er oppdaterte.

Skeiv blir her brukt som et samlebegrep for kjønnsidentiteter, seksuelle orienteringer og praksiser som bryter med normene i dagens samfunn knyttet til kjønn og/eller seksualitet. Det vil si at å være skeiv ikke nødvendigvis handler om seksualitet hver gang det blir brukt, men også om kjønn (Skeiv Ungdom, u.å., s. 45).

Kjønn

Seksualitet og kjønn er sammenvevd på flere måter, som gjør det vanskelig å forstå fenomenene uavhengig fra hverandre. Kropp, kjønn og seksualitet har noe med hverandre å gjøre (Røthing og Svendsen, 2009, s. 37). De viser til Butler (1990) som mener at det forventes en stabil og bestemt sammenheng mellom fysiske kroppstegn, sosiale kjønnsuttrykk og retning av seksuelt begjær (Butler, 1990, s. 142-151 i Røthing og Svendsen, 2009, s. 38). Skeiv Ungdom forklarer likevel at kjønn i seg selv kan være komplisert, men også at det er noe for seg selv. I ressursheftet forklares det at kjønn kan handle om alt fra kroppsdeler til identitet og livsstil. De har derfor delt begrepet inn i fire kategorier. *Kroppslige trekk*, som gjelder hvordan kroppen er på utsiden og innsiden som er med på å determinere kjønn, om det er kromosomer, hormoner, kjønnsorgan, hårvekst, eggstokker eller lignende. Det andre er

juridisk kjønn, som de forklarer at det kun er to av i Norge (mann og kvinne), som er gjeldende for personnummer, folkeregister og pass. De påpeker at dette er juridiske kjønn i Norge, og at det finnes andre land hvor det finnes flere juridiske kjønn. Den tredje kategorien er *kjønnsuttrykk*, som går på hvordan man selv velger å uttrykke kjønn. Dette kan innebære hvordan man kler seg, pynter seg eller beveger seg på måter som kan signalisere et kjønn. Den fjerde kategorien er *kjønnsidentitet*, som går på hvilket kjønn man selv identifiserer seg som. Her kan man identifisere seg som mann, kvinne, begge, ingen, eller noe utenfor disse kategoriene (Skeiv Ungdom, u.å., s. 20, 21). Kjønn vil derfor i denne oppgaven ses på som noe som kan være komplisert, men også som noe som kan være for seg selv, altså utenfor seksualitet og seksuell praksis. Selv om kjønn og seksualitet vil bli brukt flittig om hverandre i denne oppgaven, ses de på som to egne deler. Det er derfor også verdt å forklare hvilke begreper som kan inngå i kjønnskategorier for å fremme mangfoldet av kjønn.

Cis er et begrep man kan bruke om de av oss som identifiserer seg som det kjønn de ble tildelt ved fødsel. *Transperson* brukes om de av oss som helt eller delvis identifiserer seg som noe annet enn det kjønn de ble tildelt ved fødsel. *Intersex/interkjønn* om de av oss som både har mannlige og kvinnelige kroppstrekk, som gjør at det ikke enkelt lar seg gjøre å plassere seg i kategoriene ”mann” eller ”kvinne” (Skeiv Ungdom, u.å., s. 22, 28).

Seksualitet

Seksualitet er i likhet med kjønn et komplisert tema, og kan deles inn i fem deler i følge Skeiv Ungdom. Det kan være *tiltrekning*, som gjelder hvem eller hva som vekker vår seksuelle interesse. Dette kan være en type stil en person har, spesifikke trekk (utseende), kjønn, eller andre ting. *Fantasi* er også en del av seksualiteten vår, i form av at man kan fantasere om noe og tiltrekkes av det. Distinksjonen her er at man ikke nødvendigvis ønsker å utøve det man fantaserer om i virkeligheten. *Forelskelse* er den tredje delen av seksualiteten som Skeiv Ungdom beskriver, den gjelder hvem man forelsker seg i. Dette kan variere for flere, både når det gjelder hvem, og hvor ofte man gjør det. Noen forelsker seg ofte, andre mer sjeldent, mens andre aldri forelsker seg. *Seksuell orientering* er den fjerde, og den gjelder hvordan man velger å beskrive sin egen seksualitet gjennom ord. Noen velger å omtale seg som skeive, andre som heterofile, andre som homofile. Poenget her er at det er individuelt og at man selv bestemmer hvordan vår seksualitet skal beskrives, ingen andre. Den siste delen er *seksuell praksis*, som brukes for å forklare hva man gjør med seg selv og andre, og hvordan man lever ut våre seksuelle følelser (Skeiv Ungdom, u.å., s. 36, 37). Seksualitet kan ofte fremstilles som noe som er stabilt og fastlagt, og som noe man har eller er, og at det forteller

om identiteten til en person. Likevel ser man i forklaringene til Skeiv Ungdom at det er flere aspekter som inngår i begrepet seksualitet. Dermed kan flere av disse endres og varieres gjennom livsløpet, fordi livet, og dermed også tiltrekninger, fantasier, forelskelser, orienteringer og praksiser oppleves som like sanne og riktige for den enkelte, til ulike tider (Røthing og Svendsen, 2009, s. 45, 46).

1.1.5 Struktur på oppgaven

Selv om fagfornyelsen snart skal tre i kraft, er det interessant å se på hvordan skeive ungdommer har opplevd undervisning om kjønn og seksualitet med læreplanen som følges nå. Man ser at holdninger til skeive har endret seg blant befolkningen, noe som også gjenspeiles i fagfornyelsen. Likevel har medier og populærkultur ofte fremstilt undervisning om skeive som problematisk eller ikkeeksisterende. Dette var noe jeg ønsket å se nærmere på da jeg selv ikke opplevde at jeg hadde kompetanse til å undervise om kjønn og seksualitet. Jeg ønsket derfor å se på dette fra et elevperspektiv, slik at jeg kunne få bedre innsikt i hvordan undervisningen oppleves. Jeg ønsket også å se på det fra skeive ungdommers perspektiv, da det gjerne er de som undertrykkes som legger merke til undertrykkningen, eller i det minste i større grad enn majoriteten som gjerne ikke legger så godt merke til det. Problemstillingen ble derfor følgende:

”Hvilke erfaringer har skeive ungdommer fra undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag fra ungdomsskolen og videregående?”

For å kunne svare på dette har jeg benyttet meg av semistrukturerte dybdeintervju med informanter som går på skole nå, eller som ble uteksaminerte i 2018. Alle informantene identifiserte seg som skeive. Oppgaven kan ses på som et hermeneutisk studie. Det vil si at jeg har tolket det informantene oppga i intervjuene i et større perspektiv, som da er gjennom teori og tidligere forskning (Grønmo, 2016, s. 393). I tillegg vil mitt eget perspektiv ha påvirket analysen da det er jeg som har valgt ut teori, og det er jeg som har kodet og analysert datamaterialet.

Oppgaven vil først ta for seg teori og tidligere forskning. Det kapittelet er delt inn i tre deler. Den ser først på medborgerskap og litt ulike perspektiver av medborgerskap. Deretter vil jeg legge frem normkritiske perspektiver. Til slutt vil det bli lagt frem ulike former for undervisning som gjerne blir brukt når man underviser om kjønn og seksualitet.

Metodekapittelet er lagt frem etter teorien. Her blir forskningsdesignet redegjort for, først gjennom å se på utvalg og hvordan jeg utførte intervju. Deretter forklares hvordan jeg utførte kodingen av datamaterialet og analysearbeidet jeg gjorde etterpå. Til slutt skriver jeg om metodiske refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og etiske betraktninger i forskningsarbeidet. Analysen av forskningsarbeidet kommer etterpå. Her legges datamaterialet frem, og blir analysert i lys av teori og tidligere forskning. Analysen er delt inn i to deler. Først undervisning om kjønn og seksualitet, hvor jeg analyserer hva informantene har oppgitt om undervisningen de har hatt. Her kartlegges det hva informantene har hatt eller ikke hatt om, og eventuelle opplevelser, erfaringer eller kommentarer de gitt. Til slutt vil dette bli analysert i lys av teori om medborgerskap, for å se på hvilke forståelser informantene kan ha av medborgerskap etter undervisningen de har hatt om kjønn og seksualitet i samfunnsfag.

Avslutningsvis vil jeg trekke konklusjoner fra forskningsprosjektet og se på hvilken forskning som kunne vært interessant å ta for seg i lys av funn i dette prosjektet.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet skal det redegjøres for teorier og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen og som videre skal brukes i analysen av funnene i datamaterialet. Fordi oppgaven handler om hvordan skeive elever har opplevd undervisning om kjønn og/eller seksualitet i samfunnsfag, har jeg valgt å først se på ulike perspektiver av medborgerskap. Dette er fordi ett av samfunnsmandatene til skolen er å bidra til danningen av gode medborgere. Ulike perspektiver på hva medborgerskap er, hva det innebærer og hvilke strukturer som bidrar til å danne det ses derfor på som relevant til oppgaven. I tillegg til dette er det flere bidrag som peker på hvordan medborgerskap kan være ekskluderende, og at rammeverket for medborgerskap kan danne et ”oss” og ”dem”, som videre kan knyttes til normer. Det er derfor normkritiske perspektiver og heteronormativitet som blir den andre delen av teorikapitlet. Hvordan normer påvirker mennesker og samfunn både når det gjelder oppførsel, tankegang, språk og lignende er viktig både for å kunne se på hvordan informantene selv har opplevd undervisningen, i tillegg til at det kan si noe om hvordan undervisningen har vært og kanskje også litt om hvorfor. I lys av normkritikk går teorien videre til antidiskriminerende undervisning og ulike teorier og metoder om hva som er god undervisning når det undervises om minoriteter eller marginaliserte grupper med mennesker. Denne delen av teorien går inn på fordeler og ulemper ved de ulike typene undervisning, som skal bidra til å få en eventuell forståelse av hva slags undervisning elevene har hatt, og om de har opplevd noen av fordelene/ulempene som står i teorien.

2.1 Medborgerskap og fellesskap

Et av samfunnsmandatene til skolen er å bidra til å styrke demokratiet. Skolen skal gjennom opplæringen av elever bidra til å utvikle gode medborgere. Elevene skal forberedes til å delta i demokratiet gjennom å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper, kompetanser, holdninger, verdier og erfaringer som gjør dem i stand til å bidra i demokratiet og være det samfunnet ser på som gode medborgere (Stray, 2012, s. 17). Hunnes (2015) skriver mye av det samme og forklarer at god kjennskap til disse verdiene og holdningene vil bidra til å gjøre det lettere for elever å forstå og følge lover, regler og normer som består i samfunnet. På denne måten fungerer samfunnsmandatet som et grunnlag og supplement i oppdragsarbeidet som skal

gjøre ungdommer til gode medborgere i samfunnet (Hunnes, 2015, s. 126, 127). Hva medborgerskap er, hva det innebærer og hva som gjør en til en god medborger er likevel omdiskutert, og det finnes flere ulike perspektiver på dette.

Westheimer og Kahne (2004, s. 238) mener at medborgerskap kan ses på som et begrep som beskriver hva som legges i ”et godt samfunn” (2011, s. 46, 47), deler begrepet citizenship, på norsk medborgerskap, i to. Han forklarer medborgerskap som (1) status, som handler om det å være statsborger, rettighetene man har og får blant annet gjennom å få et pass, og (2) rolle, som handler om det normative innholdet innenfor samfunnets politiske, kulturelle og sosiale former for samhandling og offentlig atferd. Altså vil statusen handle om rettigheter man har, mens rollen handler om hvordan man skal bidra og være i samfunnet. Marshall (1950) påpeker at det ikke finnes et universelt prinsipp som determinerer hva disse rettighetene og pliktene er. Dermed har samfunn eller stater som gir medborgerskap til medborgerne sine en mulighet til å selv skape et bilde av hva et ideelt medborgerskap er. Stater/samfunn kan da skape et bilde av det ideelle medborgerskapet, hvor oppnåelse kan måles og hvor aspirasjoner til det kan siktes til (Marshall, 1950, s. 28, 29).

2.1.1 Medborgerskap som ekskluderer?

Plummer (2003, s. 51, 52) forklarer at flere har påpekt at medborgerskap i seg selv kan være ekskluderende da begrepet kun snakker om de som blir sett på som medborgere, mens folk som blir utelatt kan ses på som ”de andre” som ikke er medborgere. Det å være medborger innebærer at man lever innenfor visse rammer, altså normer og regler, og om man ikke lever innenfor disse, vil med andre ord medborgerskapsstatusen være svekket. Likevel har endringer i samfunnet forekommet de siste årene, hvor individualisme blir verdsatt mer. Dermed har det å legge fra seg egne interesser, altså å endre på seg selv for å passe inn i rammeverket samfunnet, blitt mindre ønskelig. Plummer presiserer at det likevel er viktig å ha et rammeverk for å ha et godt samfunn. Han mener derfor at rammeverket for medborgerskap må endres og utvides, slik at det er mer inkluderende. Det har altså ikke vært inkluderende nok tidligere, noe som har ført til at grupper av mennesker som har opplevd ekskludering i samfunnet har skapt egne fellesskap, altså medborgerskap i mindre grupper/samfunn. Både for å skape et eget fellesskap, men også for å bidra til politisk og sosial endring i det utvidede samfunnet. Andre og nye typer medborgerskap kan derfor

diskuteres, som for eksempel seksuelt medborgerskap, skeivt medborgerskap, feministisk medborgerskap, og lignende (Plummer, s. 53-55, 58-60).

Medborgerskap som dannes i mindre fellesskap skriver også Young (1990) om, men kaller dem heller sosiale grupper. Hun forklarer at grupper av mennesker kun eksisterer om de er satt i relasjon til andre. Dette kan baseres på noe man har til felles, eller at noen andre plasserer folk i en gruppe fordi de har noe til felles, som er ulikt for andre som ikke er med i den gruppen. Hun er uenig i det individualistiske perspektivet som fokuserer på å se individer, ikke gruppelemmer, slik at de skal kunne leve ut livene sine uten stereotyper eller gruppenormer. Dette begrunner hun med at grupper gjerne dannes for å skape et fellesskap og en identitet de føler en tilhørighet til, noe hun mener er uunngåelig, og heller ønskelig i et moderne samfunn. Hun er enig i at det er institusjonelle endringer som må til, men hun mener at de skal endres i form av en promotering av reproduksjon og respekt for ulikheter blant grupper *uten* undertrykkelse. Det forklares at undertrykking av grupper har vært forårsaket i stor grad, av en konseptualisering av gruppeulikheter som fast og naturlig, og at det ikke finnes likheter mellom dem. Synet på grupper må derfor endres til noe mer flytende og relasjonelt, som hun forklarer at de er, fordi grupper består av ulike individer med flere identiteter enn bare den ene de har til felles med gruppen det er snakk om (Young, 1990, s. 46-48).

Young (1997, (a)) forklarer at hvert menneske har et perspektiv som kommer frem gjennom deliberasjon eller kommunikasjon, som viser til erfaringer, antakelser, meninger, symbolske assosiasjoner og lignende, som er historisk forankrede. I deliberasjon med andre kan det derfor ikke tenkes at man er like, da de ulike faktorene som spiller inn er varierende for hvert individ. Hun mener det er bedre at vi prøver å åpne til å lære mer om andres perspektiver, da det kan gi innsikt i hvordan og hvorfor andre har de perspektivene de har. Man kan da se hvordan ulike perspektiver har likheter og ulikheter med hverandre, eller hvor man er enige og uenige, og også da få en dypere forståelse for hvorfor andre perspektiver er som de er (Young, 1997 (a), s. 150, 152). Hun mener at i offentlige demokratiske prosesser må denne innstillingen til deliberasjon til, i tillegg til at alle sosiale perspektiver skal representeres og ha en stemme i prosessen. Dette er blant annet fordi en av konsekvensene av sosiale privilegier som består, er at evnen en sosial gruppe har til å fremme deres perspektiver angående ulike saker, og å få dem frem som autorisert kunnskap uten å bli utfordret av dem som er uenige, er høyere blant privilegerte sosiale grupper enn de mindre privilegerte.

Perspektiver fra mindre privilegerte grupper må derfor komme frem og bli en del av deliberasjonen, da det er en ressurs som kan bidra til et en bredere forståelse overfor alle perspektiver. På denne måten vil man da få frem et bredere spekter av perspektiver, som representerer alle i demokratiet. Da vil man ha muligheten til å ta demokratiske beslutninger med bredere konsensus blant alle de ulike perspektivene, og dermed også skape et mer inklusivt demokrati (Young, 1997 (b)).

2.1.2 Uenighet som fellesskap

Iversen (2014) skriver at Norge i dag er et uenighetsfellesskap. Dette begrunnes med at nordmenn har bygd sin identitet på hvor de står i debatter. Heller enn et fellesskap gjennom verdier man har til felles, mener han at nordmenn har et fellesskap gjennom deling av problemer og diskusjonsarenaer. Det har vært slik lenge, men mangfoldet var mindre synlig før, og dermed er ideen om felles verdier som samfunnets sosiale lim falsk og relativt ny. Et idealtypisk uenighetsfellesskap som en gruppe mennesker er mennesker som (1) er satt sammen i et fellesskap man ikke har kontroll over fordi man blir satt inn i det (2) har ureducerbar, men også ikkevoldelig uenighet, (3) står ovenfor en prosess som innebærer et valg av en felles handling. Han mener med andre ord at man er en del av et fellesskap uansett, da man blir kastet inn i det. Fellesskapet er basert på at man kan være uenige, og at der er rom for å ha ulike verdier og syn. Det som da skaper problemer er prosessen og den felles handlingen som skal skape endringer i samfunnet (Iversen, 2014, s. 12-16).

Som nevnt er det flere ulike perspektiver på medborgerskap eller samfunnet som fellesskap. Det er tydelig at alle perspektivene ser på fellesskapet som mangfoldig, og at noen grupper ikke blir inkludert på samme måte som andre grupper. Samtidig påpeker alle at endringer er nødvendige. Dette gjelder spesielt for grupper som ikke har fått muligheter til å uttrykke seg og bidra til sosial, kulturell og/eller politisk endring på lik linje som andre majoritetsgrupper har. Dette kan knyttes til ulike bevegelser som har kommet gjennom tidene fra blant annet minoritetsgrupper, og dermed også skeive. Slik medborgerskap beskrives i de ulike perspektivene, er det tydelig at det kan oppstå undertrykking eller diskriminering av minoriteter gjennom institusjonelle strukturer. Dette er viktig med tanke på problemstillingen hvordan skeive har erfart undervisning om kjønn og/eller seksualitet i samfunnsfag, da

elevenes opplevelse av å være inkluderte både sosialt og i undervisningen, som skeive, kan vise til hvorvidt medborgerskapsbegrepet fungerer slik de ulike perspektivene mener de gjør.

2.1.3 Intimt medborgerskap

Plummer (2003) skriver at man vanligvis snakker om medborgerskap som noe som angår den offentlige sfæren, mens intimitet tilhører den private sfæren. Likevel er det slik at private sfærer, som kan ses på som alt som forblir privat og dermed ikke diskutert eller eksponert i det offentlige rom, er påvirket av den offentlige sfæren gjennom offentlige lover og politikk. Man kan dermed ikke skille den private og den offentlige sfæren, og Plummer har derfor brukt begrepet intimt medborgerskap for å se på alle delene av livet som tilsynelatende er private, men som likevel har en sammenheng til, er strukturert gjennom eller regulert av den offentlige sfæren både politisk og sosialt. Han forklarer videre at det er svært lite som er privat som forbeholdes det private, da det er knyttet til det offentlige i form av lover i forhold til for eksempel ekteskap, skilsmisse, barnevern, pensjoner i tillegg til sosiale ideologier når det gjelder familie. Han mener at politiske føringer påvirker kjønnsrelasjoner i tillegg til seksualitet, gjennom lover for likestilling, om sex, i tillegg til i samfunnet hvor man ser stereotypier i media, heteronormativitet, patriarkalske verdier, og reguleringer som påvirker valg angående egen kropp i form av prevensjon, reproduksjon og eventuelle kroppsmodifiseringer (Plummer, 2003, s. 68-70). Homofile og lesbiske sfærer, som Plummer kaller dem, eller skeive sfærer, er et godt eksempel på grupperinger av folk som har vokst og kommet seg til den offentlige sfæren over tid. Plummer (2003, s. 78-80) forklarer at den homofile og lesbiske bevegelsen kan ses på som (a) utviklende av dens egne synlige og positive kultur, (b) videreførende til andre offentlige sfærer og kulturer, og (c) pådriver av alternative subalterne motkulturer. Synligheten av skeiv kultur har ført til en bredere anerkjennelse og aksept for å "komme ut av skapet", å bruke stemmen sin, å skape rom, og å skape tekst, som igjen har ført til mer likestilling, eller et liker medborgerskap for skeive, og til flere skeive institusjoner, i form av politiske organisasjoner, kommersielle nettverk, og sosial velferd. I tillegg til dette har den skeive kulturen skapt et språk hvor skeives rettigheter og medborgerskap kan bli diskutert gjennom begrep som homofobi, heteronormativitet, hatkriminalitet og lignende, som viser til fenomener som må bli adressert, men som ikke ble det for bare noen tiår siden. Han mener videre at dette antyder en normaliseringsprosess hvor

skeive offentlige sfærer beveger seg inn i en bredere kultur (Plummer, 2003, s. 79, 80). Sfærer eller medborgerskap i mindre grupper baserer seg som oftest på identitetspolitikk. Identitetene baserer seg da på kategoriseringer som gjør dem til et fellesskap, om det er skeive, kvinner, etniske minoriteter eller andre, når medlemmene i realiteten er mangfoldige, slik at de har politisk påvirkningskraft. Ett problem med dette er at man da kan skape merkelapper som undertrykker ulikhet og skaper ”de andre”. Om dette ikke blir fokusert på kan identitetspolitikk forsterke ulikheten gruppene bruker for å skape et fellesskap, når denne felles identiteten er skapt sosialt. Det må derfor fokuseres på at identiteter er mer enn en fast ide og at de er mangfoldige (Plummer, 2003, s. 82, 83).

2.2 Normkritiske perspektiver

Normkritikk er et begrep som brukes om et perspektiv, en analysemåte, og et verktøy. Det handler om å se på hvordan makt skapes og reproduseres på ulike nivåer, fra individnivå, hvor det er snakk om møter blant individer seg i mellom, til det institusjonelle, hvor det handler om fordelinger av ressurser, tilgang til sosiale funksjoner som utdanning, arbeid, helsetjenester og lignende. Som verktøy menes det at man som individer, grupper og samfunn kan skape normendringer ved å sette spørsmålstegn til nåværende samfunnsstrukturer og kritisk granske utviklinger som har skjedd, og bidra til nye endringer for å fremme like rettigheter og muligheter for alle (Nygren og Rasmussen, 2012, s. 11-13).

2.2.1 Heteronormativitet

Heteronormativitet er et begrep som handler om at heteroseksualiteten fremstår som normal, naturlig og mest ønskelig, mens andre seksuelle relasjoner og identiteter samtidig fremstår som annerledes, uønskede eller unormale. Fenomener som for eksempel pigmenter i hud, kjønn, seksualitet, religion, eller lignende, blir i dag fortsatt forstått og tillagt mening på forskjellige måter, og det illustrerer at menneskers forståelse av slike fenomener er historisk og kulturelt forankret. Man kan også knytte det opp mot hvordan noe som forstås som sannhet og/eller vitenskap kan ha store sosiale konsekvenser når det først skjer, og i lang tid etter. (Røthing og Svendsen, 2009, s. 32-36) Når heteroseksualitet tas for gitt i skolehverdagen, innebærer det at heteroseksualitet blir privilegert, og den vil da fremstå som mer normal og ønskelig, selv om det nødvendigvis ikke sies eksplisitt. Dermed blir ikke-

heteroseksuelle, eller skeive, utelatt i språket og kan fremstå som annerledes, eller som ”de andre”. Hensikten med begrepet heteronormativitet er ikke å kritisere heteroseksualitet, men heller å diskutere og problematisere de rettighetene som er knyttet til heteroseksualiteten og prosessene som gjør heteroseksualiteten mer fordelaktig (Kulick, 2004, s. 24-25 i Røthing og Svendsen, 2009, s. 40). Røthing og Svendsen presiserer at seksualitet er et kulturelt fenomen i form av at det er et fenomen som kontinuerlig fortolkes og blir gitt betydninger, og at det er disse betydningene som er kulturelt skapt. De skriver at seksualiteten blir tilgjengelig og forståelig for mennesker når den kategoriseres og dermed blir den *til noe* vi har eller er for at den skal gi mening (Røthing og Svendsen, 2009, s. 34, 35). Det kan derfor argumenteres for at heteronormativitet er et kulturelt fenomen.

2.2.2 Marginalisering og andregjøring

Røthing og Svendsen viser til opplæringsloven som fokuserer på å verne elever fra krenkelser gjennom handlinger og ord, i tillegg til vold, mobbing og diskriminering. Ut fra dette har de fokusert hovedsakelig på diskriminering, både direkte og indirekte. Da beskriver de at det er opplagt at skolen er forpliktet til å forhindre bevisst diskriminering i form av forskjellsbehandling. Det som kan være mer vanskelig er imidlertid indirekte diskriminering, som kan være problematisk i undervisning om kjønn og seksualitet i skolen. Dette mener de kan komme frem i form av marginalisering og andregjøring. Elever kan marginaliseres i undervisning om deres perspektiver og erfaringer fremstår som irrelevante fordi de ikke er like majoritetens perspektiver og erfaringer. Det kan også komme frem om klassen som en kollektiv enhet blir definert på spesifikke måter som ekskluderer visse elever. Andregjøring kan også forekomme i klasserommet i form av at undervisningen (Røthing og Svendsen, 2009, s. 57-60). Kumashiro (2000) beskriver ”andre” som dem som er ”other than the norm”, altså grupper som tradisjonelt er marginalisert i samfunnet fordi de er annerledes eller andre enn det som er normen. Her nevner han elever med annen etnisitet enn majoriteten, elever fra arbeidsledige familier, kvinnelige elever eller mannlige elever som ikke er stereotypisk ”maskuline” og studenter som er, eller blir sett på som skeive, altså homofile, lesbiske, bifile, transpersoner, interseksuelle (verken kvinne eller mann), eller som på andre måter er skeive. (s. 3). Røthing og Svendsen (2009) beskriver det som en prosess som gjør at noen mennesker forstås som grunnleggende forskjellige fra en hovedgruppe (klassen som kollektiv enhet), og hvor hovedgruppen blir fremstilt som mer fordelaktig enn de som ikke er del av den. Videre

mener de at marginalisering og andregjøring er prosesser som påvirker maktforhold mellom elever, og at dette igjen kan bidra til et grunnlag som kan skape vold, trakassering, diskriminering og krenkelser mellom elever og mellom lærere (s. 57-60).

2.2.3 Seksuell orientering i skolen

I læreplanen i samfunnsfag står det at elevene i ungdomsskolen og på videregående skal lære om oppfatninger om forholdet mellom kjærlighet og seksualitet kan variere i og mellom ulike kulturer, i tillegg til å analysere kjønnsroller i skildringer av seksualitet, og kunne gi eksempler på hvordan kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer og endrer seg fra sted og kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9-11). Dette forutsetter at lærere har en del kunnskap til noen sentrale teoretiske diskusjoner knyttet til seksuell orientering. Røthing og Svendsen (s. 91, 2009) mener at heteroseksualitet gjennomgående tas for gitt som ramme for samtaler og undervisning i skolen. I realiteten er seksuell orientering et mer varierende fenomen, som nevnt tidligere. Tall fra undersøkelser blant unge i Oslo viser også at faste identitetskategorier kan være misvisende fordi de ikke uten videre gjenspeiler folks praksiser. Det kan tenkes at tallene antyder at smak, stil og lyst er bedre innganger til å forstå folks seksuelle praksiser enn tradisjonelle identitetskategorier (Muhleisen, Røthing og Svendsen, 2009, s. 25, i Røthing og Svendsen, 2009. S. 44-46). Det illustrerer at unge i Oslo, og gjerne Norge ikke uten videre har en stabil homo- eller heteroseksualitet gjennom livet. Hvem man orienterer seg mot seksuelt kan variere for samme person, fordi livet, og dermed interesser, preferanser og personligheter forandrer seg. (s. 44-46). Dette er noe lærere må ta hensyn til i undervisning om kjønn og seksualitet.

2.2.4 Identitetsdanning i skolen

Mange elever lærer at kjønn er delt inn i to faste kategorier. For å unngå at undervisning om kjønn handler om stereotypiske forestillinger om hva det vil si å være jente/kvinne og gutt/mann, tror Røthing og Svendsen det er viktig å fremstille kjønn som noe som formes gjennom sosialt samspill, og som derfor ikke er fast, gitt eller stabilt. De påpeker at det er tvil blant flere om denne tilnærmingen er heldig, da det heller kan gjøre elever usikre på deres egen kjønnsidentitet. De tror derimot at slike perspektiver i undervisningen vil bidra til å utvide elevenes mulighetshorisont og deres respekt for mangfold. For noen elever, spesielt de

som allerede uttrykker kjønn på mindre tradisjonelle måter, de som ønsker å gjøre det, men som ikke har kommet dit ennå, eller for elever som er usikre på sin egen kjønnsforståelse, vil denne typen undervisning kunne gi anerkjennelse, mot og selvtillit til å ta steget videre. Undervisning som legger vekt på kompleksitet framfor enkle og gjerne stereotypiske fortellinger om kjønn, vil også bidra til økt respekt for seg selv og andre elever. De mener at skolen har en god mulighet til å forhindre forvirring og/eller aggresjon i møter med personer som ikke følger tradisjonelle måter å uttrykke kjønn på, og heller skape et syn blant elever om at de er del av et mangfoldig fellesskap. (Røthing og Svendsen, 2009, s. 47-49).

2.2.5 De undertrykkedes pedagogikk

Freire (1973) beskriver undervisning som en forelesning hvor læreres rolle er å forelese, mens elevene skal notere og memorere foredragets innhold på en mekanisk måte. Han mener at innholdet i undervisningen er tatt bort fra virkeligheten og at det dermed ikke gir mening for elevene. Han skriver videre at viten kun oppstår gjennom oppdagelse og gjenoppdagelse, gjennom et ønske om å utforske og ta for seg verden sammen med andre (Freire, 1973, s. 44, 45). Dette skjer ikke i undervisningen om læreren foreleser som om deres viten er den eneste og absolutte, mens elevene er uvitende og det ikke er rom for innspill fra dem. Om elever konstant tvinges til å være passive i undervisningen, vil de bli mer tilbøyelige til å tilpasse seg verden slik den er og dermed også etablere det samme fragmenterte synet på verden som de ble presentert for i skolen. Han mener at denne typen undervisning vil frata elevene evnen til å skape, og dermed også bidra til endringer i samfunnet. Dette tjener undertrykkernes interesser da dette vil opprettholde strukturene som allerede er undertrykkende. Selv om de undertrykkede gjerne blir sett på som utenforstående fra samfunnet, og løsningen er å integrere dem i samfunnet, er realiteten at de er en del av samfunnet og at det er strukturene som undertrykker som må endres, slik at de undertrykkede kan være slik de er (Freire, 1973, s. 46-48). Han mener derfor at en bedre pedagogikk er den problemformulerende, som er en metode hvor læreren er i dialog med elevene, hvor elevenes innvendinger også bidrar til læring, både for seg selv, medelever og læreren selv. Læreren skal da konstant omforme sine egne refleksjoner gjennom elevenes refleksjoner. På denne måten vil elevene bli kritiske tenkere i dialog, elever seg i mellom og sammen med læreren. Han mener at man må forstå dagens situasjon som en historisk realitet, hvor det er rom og tilgang til forandring. Når elever og lærere verken aksepterer en tilpasset nåtid eller en predeterminert fremtid, men

heller en dynamisk nåtid, blir den revolusjonær, altså vil det skape store endringer (Freire, 1973, s. 54, 58-60). Selv om man vet at undervisning i dag ikke fungerer på samme måte som den gjorde da Freire skrev dette, er det fortsatt slik at lærere har en kunnskapsautoritet i klasserommet, og hva og hvordan læreren underviser vil påvirke elevene. Dette kan knyttes til heteronormativitet i undervisning, og hvor viktig det er at lærere lager rom for normkritiske perspektiver og endring slik at undervisningen blir inkluderende.

2.3 Antidiskriminerende undervisning

Røthing og Svendsen (2009, s. 56) har i sin tolkning av læreplanen kommet frem til at antidiskriminerende arbeid ikke kun skal gjelde sosiale forhold i skolen, men at det også er faglig anliggende og at det skal inkorporeres i undervisningen i forskjellige fag. Selv om seksuell orientering ikke nevnes spesifikt i læreplanen, slik som kjønn, funksjonsevne, etnisitet og religion, argumenterer de for at dette viser at skolen ligger bak de generelle tendensene i samfunnet hvor seksuell orientering blir inkludert som grunnlag for diskrimineringsvern. Likevel har de vist at kjønn og seksualitet henger tett sammen for folk, og de argumenterer derfor for at læreplanens føringer knyttet til kjønn også kan være relevante for undervisning om seksualitet, forelskelse, seksuell samhandling og seksuell trakassering. Negative holdninger til de av oss som iscenesetter kjønn på utradisjonelle måter, henger sammen med stereotypiske forestillinger om kjønn. De mener derfor at kritisk undervisning om kjønnsstereotyper bør inkludere undervisning om seksuell orientering og transkjønnhet.

Antidiskriminerende undervisning forutsetter at lærerne har kompetanse og kunnskap for å undervise om de prosessene som ligger bak mobbing, vold og trakassering av grupper og personer. Det vil si at man må ha kunnskap om maktfordeling på grunnlag av marginaliserte grupper når det gjelder for eksempel kjønn, etnisitet, funksjonsevne eller seksuell orientering. I tillegg må lærere ha kunnskap om de sosiale prosessene som bidrar til opprettholdelsen av maktforskjellene mellom mennesker og grupper (Røthing og Svendsen, 2009, s. 57). Kumashiro (2000, s. 25) skriver at forskere og lærere har prøvd å håndtere ulike former av undertrykkelse på to måter: å forstå dynamikken av undertrykkelse, og å artikulere måter å arbeide mot det på. Han trekker frem feministiske, kritiske, multikulturelle og skeive perspektiver, som han forklarer at er enige om at undertrykkelse er dynamisk i måten de

privilegerer visse måter å være på, mens andre blir marginalisert. Likevel er de ulike i metodene de mener man kan skape endring på i skolen.

2.3.1 Kontroversielle tema i undervisningen

Det er viktig å presisere at å ha om kjønn og seksualitet i seg selv ikke er kontroversielt, men at visse deler av undervisningen kan oppleves som kontroversiell når man kan ha elever med ulike politiske, religiøse, kulturelle eller etiske syn på tema. Hess og McAvoy (2013, s. 19, 20, 35) starter teksten deres med argumenter for at demokrati blir fremmet gjennom deliberasjon, spesielt med folk man er uenige med, og at skoler derfor bør drive med deliberasjonsundervisning, slik at de lærer å forklare egne standpunkt, høre på andres meninger, undersøke andre synspunkter og forskning, og å behandle medelever som politisk likeverdige. Deliberasjon kan beskrives som en type diskusjon, hvor man sammen diskuterer hvordan man kan løse et problem. Læreplanen skaper dermed en mulighet til å bruke kontroversielle tema, eller tema som skaper splid på en konstruktiv måte da lærere kan introdusere elevene til ulike perspektiver de vil møte på senere i livet, i tillegg til at det kan bidra til at elevene får innsyn i andre perspektiver enn dem de møter hjemme eller i egne omgangskretser, og dermed også bidra til at de former egne politiske perspektiver. Dette kan man knytte til de ulike perspektivene på medborgerskapsbegrepet, da det handler om å skape et samhold, til tross for ulikheter man har seg i mellom. Det kan også ses på i lys av Freire (1973) som skriver om at undervisningen må få frem elevens egne perspektiver for å være frigjørende og lærerik. Grannäs og Ljugquist (2015, s. 150) skriver også at dette er viktig, og at undervisning som handler om demokrati og medborgerskap, og som er basert på et demokratisk verdigrunnlag, bør balanseres didaktisk mellom å ta opp problemstillinger som berører studentene og samtidig tilby teoretiske perspektiver som videreutvikler det elevene og læreren allerede kjenner til. Problemet med å ta opp temaer som kan bli kontroversielle, er at konflikten som skapes av ulike meninger også er den som driver diskusjonen fremover. Konflikten kan skape usikkerhet i klasserommet, elever kan settes i sårbare situasjoner og de kan oppleve stress og ubehag. Dette kan videre skade klassemiljøet eller relasjoner mellom elever og læreren. Dette har ført til at flere lærere kvier seg for å ha diskusjoner om vanskelige tema i klassen, og om de gjør det kan de gjerne trø veldig forsiktig frem i diskusjonen. Lærere baserer derfor ofte valg om å ta opp vanskelige tema i undervisningen på hvor trygt klassemiljøet i den spesifikke klassen er. Fordi læreplanen ikke er tydelig på hvilke

tema som skal brukes (her svensk, men kan anvendes til den norske, da Røthing og Svendsen (2009) skriver det samme, er det opp til hver enkelt lærer å velge ut hva som skal tas opp og på hvilken måte. De forklarer at flere lærere kjenner seg igjen i at de baserer slike valg på tidligere erfaringer, kjennskap til klassen, og riktig timing (Grannäs og Ljungquist, 2015, s. 162). Selv om det er vanskelig for lærere å ta opp kontroversielle tema, eller tema som kan skape problemer underveis i undervisningen, finnes det gode måter å undervise om ulike tema på. Når det gjelder undervisning om minoriteter, har Røthing og Svendsen (2009, s. 61) forklart at det finnes tre ulike former for antidiskriminerende undervisning, en som er *for* de andre (andregjorte), en som er *om* de andre, og en som problematiserer privilegier for å skape endring. Kumashiro (2000, s. 26, 31, 35, 40) mener det finnes fire; undervisning for og om de andre, undervisning som er kritisk til privilegering og andregjøring, og undervisning som endrer elever og samfunnet.

2.3.2 Undervisning *for* de andre

Kumashiro (2000) beskriver undervisning *for* ”de andre” som en tilnærming til undertrykkelse som fokuserer på å forbedre opplevelsene til elever som er andregjort eller på noen måte er undertrykket av samfunnet. Dette gjelder undertrykkelse gjennom antakelser og forventninger til elever som er andregjort (s. 26, 27). Essensen av denne typen undervisning er at lærere ikke skal ignorere mangfoldet blant elevene i klasserommet, og heller ikke anta at elevene deres er ”normale”, altså forvente at de har normative og privilegerte identiteter, eller ”nøytrale”, altså uten annen etnisitet, kjønn eller liknende (som han forklarer at ofte blir sett på som normale). Lærere skal heller anerkjenne og bekrefte mangfoldet blant elevene og deres særskilte behov, og tilpasse undervisningen til mangfoldet i klassen (s. 29). Skolen skal tilby best mulig undervisning for alle elever på skolen (Røthing og Svendsen, 2009, s. 62). Fordelen med denne typen undervisning er i følge Kumashiro at den får lærere til å anerkjenne mangfoldet blant elevene, som er spesielt viktig fordi flertallet av elever blir marginalisert og påvirket av undertrykkelse i skolen på en eller annen måte. Dermed har lærere et ansvar for å prøve så godt de kan å tilrettelegge undervisningen til alle elevene sine. Kumashiro skriver også at å ikke jobbe mot de forskjellige typene undertrykkelse tilsier at man er deltakende i undertrykkingen selv (2000, s. 29). Det er likevel flere ulemper ved denne tilnærmingen til antidiskriminerende undervisning. Det første problemet er at om lærere kun fokuserer på hvordan ”de andre” blir behandlet, vil andre typer undertrykking som

foregår i skolen bli ignorert. Med dette mener han at ved å konseptualisere undertrykkelse gjennom marginaliseringen av ”de andre” heller enn gjennom å se på privilegiene ved å være ”normen”, vil man fokusere på de negative erfaringene til ”de andre” i skolen. Dette vil indikere at om ”de andre” ikke hadde vært i skolen, hadde ikke undertrykkelsen vært tilstede (s. 29, 30). Et annet problem ved undervisning *for* ”de andre” er at det krever en definering av grupper, hvor identitetene egentlig er flytende, omstridte og i endring. Om man skal tilrettelegge for elever som er utsatt for homofobi, er det ikke nødvendigvis slik at alle opplever undertrykkelse på samme måte, eller at de har like behov (s. 30). En tredje utfordring med denne tilnærmingen er at hvis man tilrettelegger for en gruppe elever i klassen som blir marginalisert, er faren stor for at man unnlater å anerkjenne og tilpasse undervisningen for elever som blir marginalisert på flere måter, basert på mer enn bare den ene identiteten de har til felles med den marginaliserte gruppen som det tilrettelegges for (Kumashiro, s. 30, 2000). Han avslutter problematiseringen ved å poengtere at det er nødvendig å arbeide mot undertrykkelse, men å hjelpe kun dem som blir undertrykket, og gjøre dette med en antakelse av å kjenne den undertrykkede, ikke er tilstrekkelig (s. 31).

2.3.3 Undervisning *om* de andre

En annen tilnærming til antidiskriminerende undervisning fokuserer heller på hva alle elever, privilegert eller marginalisert, bør vite om ”de andre”. Kumashiro og Røthing og Svendsen kaller denne tilnærmingen for undervisning *om* ”de andre”. Denne typen undervisning baserer seg på å gi ”riktig” kunnskap om de som blir andregjort for å forhindre stereotypiske og skadelige bilder av minoriteter. Populærkultur og media kan fremme fragmenterte og stereotypiske bilder av minoriteter for elever utenfor skolen. I tillegg til dette er undervisning om minoriteter i skolen gjerne satt opp i korte perioder eller temauker, som kan gjøre bildet av minoriteter fragmentert, feilrepresentert og/eller stereotypisk. Dette kan forekomme i form av ekskludering av minoriteter i pensum, usynliggjøring (at det ikke tas opp ordentlig når det er en del av pensum), eller at det ikke kommer frem flere perspektiver enn ett, fra en tekst, en time, ett synspunkt eller liknende. Dermed lærer flere elever lite som utfordrer disse stereotypiene og feilrepresentasjonene (Kumashiro, 2000, s. 32). Undervisning *om* ”de andre” skal derfor arbeide mot disse måtene å lære om ”de andre” på. Dette kan gjøres gjennom to ulike strategier. Den første er å bevisst inkludere opplegg, litteratur, artikler, timer eller

lignende i pensumet (s. 32). Den andre strategien er å integrere ”annerledeshet” i pensumet gjennomgående, heller enn å begrense det til noen få timer i året hvor ”de andre” vil være et eksklusivt tema. Kumashiro mener at ved å integrere timer om ”de andre” gjennom hele pensumet vil forhindre at man har én enkelt time om én type minoritet en gang, og en annen i neste time, og at det er holdbart og godt nok. I tillegg vil dette bidra til og aktivere lærere til å arbeide mot ideen om minoritetsgrupper som gjensidig utelukkende (s. 33). Det er likevel problemer med denne tilnærmingen. Fordi den for det første fremhever de andregjortes opplevelser, forblir de andregjorte annerledes enn det som er normen (s. 33), eller som Røthing og Svendsen (2009, s. 63) formulerer det ”nesten akkurat som oss”. For det andre vil denne typen undervisning gjøre ”de andre” til ”eksperter” innenfor dette feltet, og kan dermed bli spurt om å beskrive deres perspektiv, som igjen bidrar til en distanse fra ”normalen”. For det tredje er det vanskelig å sette av tid til undervisning om dette gjennomgående i fag, og det vil dermed ikke være mulig å dekke ulike opplevelser av minoriteter (Kumashiro, 2000, s. 33, 34). Det er viktig at elevene lærer at det som blir undervist aldri vil fortelle hele historien, eller en hel sannhet, og at det alltid vil være mer å lære. Det vil med andre ord si at en stemme aldri kan representere alle, og at det vil være mangfold innenfor minoritetsgrupper også. Det elevene lærer må derfor fungere som ressurser til videre læring. Problematikken ligger dermed i at denne tilnærmingen fokuserer for mye på ”de andre”, og ikke på privilegier eller normer, slik at de kan bidra til endring (s. 34, 35).

2.3.4 Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring

Kumashiro (2000) går videre til en tredje tilnærming som fokuserer nettopp på å se kritisk på privilegier og andregjøring, slik at man kan prøve å skape endring. Ideen her er å se på hvordan noen grupper er favorisert, normalisert, privilegert, i tillegg til at dette opprettholdes og legitimeres av strukturer i samfunnet. Fordi skolen er en del av samfunnet og dermed ikke står utenfor disse strukturene, bidrar skoler til å opprettholde privilegier hos noen, mens andre blir marginalisert. Det er dermed læreres oppgave å lære elever å gjenkjenne privilegier visse identiteter har, inkludert deres egne, og prosesser som normaliserer andregjøring, som de gjerne da tar del i, selv om det er ubevisst eller ei. Kumashiro mener at om elever har kunnskap om undertrykkelse i tillegg til å kunne tenke kritisk, vil de også ha redskapene til å

utfordre undertrykkelsen. Det som gjør denne tilnærmingen god er at den får lærere til å prøve å endre samfunnet ved å utdanne elevene om undertrykkelsen, men også deres egen deltakelse i den. Ved å gjøre dette mener han at elevene kan danne empati for ”de andre” i tillegg til å motarbeide hegemoniske ideologier og dermed bidra til å endre de sosiale strukturene. Han kritiserer likevel også denne tilnærmingen på flere måter. Denne tilnærmingen vil på samme måte som de andre slite med å vise til mangfoldet innad i grupper man kan plasseres inn i. Videre er det ikke nødvendigvis slik at kunnskap vil føre til at elever gjør egne tiltak for å endre strukturene de lærer om. I tillegg mener han at det er en forskjell mellom hva man som lærer ønsker å lære bort, og hva elevene faktisk lærer, i tillegg til hvordan de vil bli påvirket av det de har lært (Kumashiro, 2000, s. 36-38).

2.3.5 Undervisning som endrer elever og samfunn

Den siste tilnærmingen han skriver om er undervisning som endrer elever og samfunn. I følge denne tilnærmingen skal lærere forby bruk av stereotypier i tillegg til hatytringer eller ytringer som kan gjøre skade for ”de andre”, eller bruke strategier for å gjøre motstand og utfordre eksisterende strukturer (Butler, 1997, i Kumashiro, 2000, s. 40). Stereotypier og ytringer eller ord som andregjør minoritetsgrupper kan nemlig være skadelige, ikke bare fordi de reproducerer undertrykkelse gjennom språk i seg selv, men også fordi det repeterer minoriteters historiske undertrykkelse. Kumashiro mener at det er skadelig for folk å måtte leve gjennom repetisjoner av den delen av historien, både gjennom samtaler og interaksjoner, og gjennom institusjonelle og økonomiske strukturer. For at lærere skal forhindre denne diskursen og reproduksjonen av historie, kan de først og fremst utvikle en kritisk bevissthet blant elevene om hvordan man ved å reproducere slike assosiasjoner og historier ikke endrer dem uten at man arbeider for endring. Dette kan man gjøre ved å supplere og endre betydningen av historie og diskurs. Hvis flere bruker begrep om minoriteter, som tidligere har blitt brukt på en skadelig måte, på en positiv måte, vil betydningen av begrepet endre seg, og assosiasjonene man har til det vil også det (Kumashiro, 2000, s. 42). Han problematiserer likevel dette også, da man ikke kan bidra til en slik endring uten at man har et ønske om det. Dette er noe som kan være vanskeligere å lære elevene. Det kan i tillegg være vanskelig for elever å lære at måten de snakker på og måten de lever på kan være undertrykkende, og dette kan bli problematisk i undervisningen (Kumashiro, 2000, s. 44).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for metodene brukt i forskningsprosjektet. Det vil først bli redegjort for hvorfor forskningsdesignet ble valgt med tanke på problemstillingen. Videre vil kapitlet ta for seg hvordan datainnsamlingen ble utført og hvilke tiltak som ble gjort for å sikre kvaliteten av datamaterialet. Deretter vil det redegjøres for hvordan analysearbeidet ble utført. Reliabiliteten og validiteten av forskningsprosjektet vil bli diskutert, spesielt med tanke på at denne oppgaven kun baserte seg på en innsamlingsmetode. Til slutt vil etiske betraktninger bli lagt frem, da datainnsamlingen var basert på å intervju ungdommer. Her er det mye med tanke på prinsippet for hvorfor de skulle være med i prosjektet kan gjøre dem sårbare, altså at de var ungdommer, og at de identifiserer seg som skeive.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet er en plan over hvordan man skal gå frem i forskningsprosessen. Da jeg kom frem til problemstillingen ”*Hvilke erfaringer har skeive ungdommer fra undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag fra ungdomsskolen og videregående?*” var det altså dette forskningsdesignet ble lagt opp til å svare på. For å kunne svare på dette måtte jeg derfor spørre skeive ungdommer om deres erfaringer. Det ble derfor besluttet at jeg skulle bruke kvalitative semistrukturerte dybdeintervju for å kunne kartlegge og beskrive deres erfaringer.

3.1.1 Intervju som metode

Jeg visste fra starten av forskningsprosjektet at jeg ønsket å utføre et kvalitativt studie om undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag. En av årsakene til dette var at jeg selv ikke opplevde at jeg hadde god nok kompetanse innenfor disse temaene til å undervise om det på en god måte. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan jeg i min fremtidige lærerpraksis kunne drive god og inkluderende undervisning om kjønn og seksualitet. Etter å ha sett litt på tidligere forskning ble det tydelig at et elevperspektiv ville være interessant, og jeg tok derfor en beslutning om at dette skulle være utgangspunktet for prosjektet. Jeg ønsket derfor å ha kvalitative intervjuer av skeive elever i skolen, for å få innsikt i deres erfaringer av undervisning om kjønn og seksualitet. Jeg valgte et kvalitativt studie fordi dette ville gi analytiske beskrivelser, heller en statistiske generaliseringer, i tillegg til å få et bedre innblikk og en større grad av forståelse og dybde i datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 144-147).

Hensikten med å bruke intervju er først og fremst at intervjuene baseres på forståelsen av at intervjuer og informanter sammen produserer kunnskap. Jeg som intervjuer ville da intervju informanter med formål om å få innsikt og forståelse av sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver, og hvordan de reflekterte rundt dette (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 37, 45; Tjora, 2017, s. 114).

Jeg valgte i datainnsamlingen å benytte meg av uformelle dybdeintervju. Det ble utformet en intervjuguide som i grove trekk skulle veilede hvordan intervjuet skulle gjennomføres (se vedlegg 1). Intervjuguiden skulle brukes som utgangspunkt i intervjuene, slik at viktige tema ikke ble utelatt i noen av intervjuene. Jeg så likevel at den skulle være så enkel og generell som mulig, slik at intervjuene forble fleksible og åpnet for viktig, men uforutsigbar informasjon informantene kunne komme med i intervjuene. Dette er fordi informasjonsbehovet i uformelle intervju ikke kan avklares før datainnsamlingen starter, da det er informantene som gir innsikt i det man forsker på. Det ble derfor besluttet å få med tematikk og spørsmål som ville få frem typer informasjon som var relevant til studiet (Grønmo, 2016). Her ble det derfor fokusert på hvorvidt de hadde hatt undervisning, hvilken type undervisning de hadde hatt, og erfaringene informantene hadde og ville oppgi fra undervisningen de hadde hatt om kjønn og seksualitet.

3.2 Datainnsamling

I denne delen av metodekapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan og hvorfor utvalget av informanter ble slik det ble. Her forklarer jeg problemer som oppstod da jeg skulle få tak i informanter og hvordan jeg gikk frem for å få tak i informantene jeg hadde. Videre forklares utførelsen av intervjuene. Her kommer det frem hvor intervjuene var, hvordan jeg gikk frem under intervjuene og hva jeg spurte informantene om.

3.2.1 Utvalg av informanter

Prosjektet skulle basere seg på skeive ungdommers erfaringer av undervisning i kjønn og seksualitet i samfunnsfag. I starten av prosjektet var tanken å benytte meg av gruppeintervju. Det viste seg imidlertid å være vanskelig da det ble utfordrende å få tak i nok informanter til prosjektet. Informantene måtte fortsatt skulle gå på skole, eller være uteksaminert i 2018, slik

at erfaringene deres fortsatt var relevante til læreplanen og dagens praksis. I tillegg til dette måtte informantene være skeive, slik at deres perspektiv som skeive kom frem. Det kan tenkes at dette var årsaken til at det ble problematisk å finne informanter, da det viste seg å være vanskelig å få tak i ungdommer som åpent var skeive og ennå gikk på skole. Det ble derfor besluttet sammen med veileder å endre innsamlingsmetode til individuelle intervju.

Prosjektet mitt baserte seg på et strategisk utvalg av informanter da jeg skulle finne informanter som både var skeive og gikk på skole, eller ble uteksaminert i 2018. Dette ble gjort gjennom utvelging ved selvseleksjon, altså at aktører får informasjon om studiet som skal gjennomføres og blir invitert til å delta. Det er da aktørene selv som melder seg til å delta i studiet. Det ble også gjort gjennom snøballutvelging, som vil si at en av informantene blir bedt om å foreslå at andre bekjente vil delta i studiet, som da selv velger om de ønsker å delta eller ikke (Grønmo, 2016, s. 102, 116-117). Da jeg skulle ta for meg datainnsamlingen, kontaktet jeg flere ulike organisasjoner for skeive ungdommer, for å prøve å få hjelp til å finne informanter til studiet. Noen organisasjoner svarte at de kunne sette opp et åpent brev jeg sendte til dem, hvor ungdommer selv kunne få velge om de ville ta kontakt. Dette fungerte dårlig, og jeg begynte derfor å snakke med bekjente om prosjektet. Dette resulterte i én informant. Jeg trengte fortsatt flere, og noen venner av meg foreslo at jeg la ut prosjektet mitt på ulike forum for skeive på nett, disse er ikke nevnt eksplisitt her da informantenes privatliv og personvern må ivaretas. Ved å bruke nettforum fikk jeg tak i to nye informanter, i tillegg til at en av disse informantene fortalte om prosjektet til bekjente, som igjen ga meg en ny informant (snøballutvalg). Jeg hadde da totalt fire informanter. De to siste informantene fant jeg gjennom en organisasjon for skeive ungdommer på Facebook. Jeg skrev en melding om prosjektet der, og organisasjonen tok det opp på et møte, som resulterte i to nye informanter. Da hadde jeg totalt seks informanter, og satte strek der, da jeg allerede hadde brukt mye tid på å få tak i informanter, og ikke lenger følte jeg hadde tid til mer. Ulempen med denne typen utvalg er at det kan oppstå en skjevhet i representasjon blant informantene. Likevel vil jeg påstå at det var relevant og effektivt i dette tilfellet, da det først og fremst var vanskelig å få tilgang til informanter, i tillegg til at de som da meldte seg gjerne også hadde mye interessant informasjon å bidra med, og en stor evne til å formidle denne informasjonen (Grønmo, 2016, s. 117). Igjen kan det sies at informantene gjerne ønsket å komme på intervju fordi de hadde erfart problematikk rundt undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag, og at det dermed ble en skjevhet i at elever som har hatt gode erfaringer fra undervisning om

kjønn og seksualitet, ikke meldte seg til å delta. Likevel viser datamaterialet at flere informanter oppga positive erfaringer også.

Det var altså seks informanter som ble intervjuet: 1. ”Emilie”, 18 år, som gikk i tredjeklasse på videregående, yrkesfag og tok påbygg; 2. ”Julian” 18 år, som gikk andreklasser på videregående, studiespesialiserende; 3. ”Alexander” 19 år, som gikk tredjeklasser på videregående, restaurant og matfag, og forklarte at han gikk på en spesialskole; 4. ”Håvard” 19 år, ble ferdig våren 2018, gikk studiespesialiserende; 5. ”Randi” 16 år, førsteklasse på studiespesialiserende; 6. ”Brede” 16 år, førsteklasse på studiespesialiserende.

Alle informantene gikk på skoler i større byer. Det kan tenkes at erfaringer fra informanter hadde sett annerledes ut om de kom fra et sted med mindre befolkningstetthet. Likevel kan det tenkes at de ulike erfaringene informantene oppga også påpeker hvor stor variasjon det kan være i undervisningspraksiser og også skeive ungdommers egne erfaringer.

3.2.2 Utføring av intervju

Før jeg startet datainnsamlingen meldte jeg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg skrev også et samtykkeskjema (vedlegg 3) med utgangspunkt i en mal fra NSD, som hver informant signerte før intervjuene startet. Informantene ble også tilbudt å få skjemaet sendt i forkant om de ønsket det. De ble også informert om at jeg skulle benytte meg av lydopptak under intervjuene, slik at jeg kunne transkribere dem i etterkant.

Intervjuene foregikk på grupperom på Blindern og grupperom på en videregående skole en av informantene gikk på. Varigheten på intervjuene varierte avhengig av hvor mye informantene snakket. Jeg vil likevel klassifisere intervjuene som uformelle dybdeintervju da det var relativt fri samtale som kretset rundt spesifikke tema jeg hadde bestemt på forhånd, altså elevenes erfaringer rundt undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag. Det var meningen at informantene skulle få en romslig tidsramme til å kunne reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til tema. (Grønmo, 2016, s. 167; Tjora, 2017, s. 113, 114)

Det var ulikt hvor mye de ulike informantene gjorde dette, men det handler nok mer om min utførelse av intervjuene. Det ble først spurt noen oppvarmingsspørsmål som var mer konkrete og enkle og ufarlige å svare på, som alder, skole, linjer de gikk på, hvor de var fra og

lignende. På denne måten fikk jeg også demografisk informasjon om informantene. Deretter gikk jeg mer inn på refleksjonsspørsmål, hvor informantene kunne gå i dybden på ulike erfaringer som var relevante til forskningsprosjektet. Det viste seg imidlertid ikke å være så enkelt å få informantene til å snakke lenge om de ulike spørsmålene. Dette kan være fordi jeg ikke stilte åpne nok spørsmål, eller gode nok oppfølgingsspørsmål. Samtidig kan det tenkes at informantene ikke opplevde situasjonen som trygg nok til å svare så åpent om spørsmålene, eller at de rett og slett ikke ønsket eller fikk til å reflektere rundt de på den måten jeg ønsket. Det skal legges til at flere informanter ga lengre svar, og reflekterte godt rundt de, men det var ikke alle informantene som gjorde dette i så stor grad. Intervjuene ble rundet av med noen avrundings spørsmål for å normalisere situasjonen, hvor jeg gjerne forklarte hvordan jeg skulle arbeide med datamaterialet, hvor forskningsprosjektet gikk videre, og takket informantene for deltakelsen. Det kan likevel kritiseres at spørsmålene mine ble for lukkede, eller at informantene ikke reflekterte spesielt mye rundt temaet, da jeg gjerne skulle gitt mer rom for det i spørsmålene jeg stilte (Tjora, 2017, s. 145-147).

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

Koding og analysearbeid har en stor betydning for hvordan resten av forskningsprosjektet utarter seg. Det påvirker hva som er med i oppgaven, hva som skal bli analysert og hvilken teori som skal benyttes i analysearbeidet. Det er derfor viktig å gjøre rede for hvordan dette har blitt utført, slik at andre som leser oppgaven kan se hva som har blitt gjort, og hvordan, slik at de får et innblikk i mitt arbeid og kan bedømme det selv.

3.3.1 Koding og analyse

Etter hvert intervju ble detaljerte transkripsjoner fra lydopptakene utført, hvor alle detaljer skulle komme med i transkripsjonen, slik at ingenting som kunne skape mening ble utelatt. Etter transkripsjonene var ferdige begynte jeg med kodingen av datamaterialet. Kodingen i seg selv kan ses på som en del av analysearbeidet da analyse handler om å dele opp datamaterialet, for å få en bedre forståelse av det. Dette kan gjøres på ulike måter, men kodene skapes gjennom kategoriseringer, slik at man kan organisere informasjonen og sette de ulike kategoriene sammen og skape mening av dem (Boeje, 2010, s. 40, 41). På denne måten begrenses samtidig datamengdene. Gjennom kodingen foretok jeg dermed en

datareduksjon, noe som vil være nødvendig etter dybdeintervjuer, da det er mye av datamaterialet som ikke er relevant til problemstillingen. Jeg valgte selv å bruke åpen koding, altså at man starter med å kategorisere og kode med et åpent sinn. Da ble kodene basert på hva informantene sa i intervjuet, hvor problemstillingen fungerte som en slags retningslinje for kodene. Grønmo (2016, s. 267, 268) beskriver det som deskriptiv koding og analyse, som beskriver karakteristikker av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten. På denne måten fikk jeg en god oversikt over datamaterialet. Etter jeg hadde kodet alle intervjuene, reduserte jeg kodene, samlet dem sammen og skapte nye koder etter min egen vurdering av hva som var meningsfullt for forskningsprosjektet. Jeg gjorde dette ved å finne mønstre, se tendenser og finne eksempler i datamaterialet (Larsen, 2017, s. 115, 116). Fordi jeg brukte åpen koding for å analysere datamaterialet, er opplegget mitt induktivt. Dette er fordi jeg bygde opp min teoretiske forståelse ut fra de empiriske analysene (Grønmo, 2016, s. 51).

Da forskningsprosjektet skulle belyse informantenes erfaringer rundt undervisning om kjønn og seksualitet, virket det naturlig å analysere datamaterialet gjennom en konvensjonell innholdsanalyse. En konvensjonell innholdsanalyse er en analysemetode som kan brukes for å beskrive et fenomen for å få en bedre forståelse av det (Hsieh og Shannon, 2005, s. 1270), som i dette tilfellet er skeive ungdommers erfaringer rundt undervisning om kjønn og seksualitet. Konvensjonelle innholdsanalyser skal basere seg på informantenes perspektiver og skal være forankret i datamaterialet. På denne måten får man frem mangfoldet av perspektiver og meninger blant informantene. En av feilene man kan begå når man benytter seg av innholdsanalyser, er å ikke utvikle en fullstendig forståelse av konteksten, og dermed går glipp av viktige kategorier. Dette kan det hende jeg har gjort, da jeg eliminerte kategorier eller slo kategorier sammen. Ved å gjøre dette kan man risikere at man ikke presenterer datamaterialet på en nøyaktig måte (Hsieh og Shannon, 2005, s. 1280).

3.4 Metodiske refleksjoner

Det er flere ting som jeg har vært nødt å ta til betraktning under forskningsprosjektet, både når det gjelder reliabilitet og validitet. Mye av dette er knyttet til at jeg kun benyttet meg av intervju når jeg samlet inn datamaterialet, da min subjektivitet kan komme i veien for tolkninger og analyser som har blitt gjort. Dette blir diskutert i den kommende delen av

kapittelet. I tillegg vil jeg skrive litt om etiske betraktninger knyttet til prosjektet, da informantene var sårbare, og min rolle for å sikre deres anonymitet og integritet.

3.4.1 Reliabilitet

Hensikten med datamaterialet er at det skal belyse den gitte problemstillingen. Dermed er datamaterialets kvalitet avhengig av hvorvidt det er egnet til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 237). Reliabiliteten til datamaterialet handler om pålitelighet. Det betyr blant annet at om det samme undersøkelsesopplegget hadde blitt utført ved ulike innsamlinger av data om det samme fenomenet, ville resultatet blitt ganske likt. Jo mer samsvar det oppstår ved ulike innsamlinger av data, jo høyere er reliabiliteten (Grønmo 2016, s. 240, 241). I et kvalitativt intervju er det vanskelig å sikre høy reliabilitet i datamaterialet, fordi intervjuene i svært stor grad påvirkes av utførelsen av intervjuene. Jeg utførte uformelle, semistrukturerte intervju. Det vil si at jeg kun brukte tematiske føringer og spørsmål som en guide til hva jeg skulle spørre informantene om, i tillegg til at jeg hadde ulike oppfølgingsspørsmål og digresjoner avhengig av hva de individuelle informantene oppga. Det vil derfor være vanskelig å få samsvar om noen hadde utført det samme opplegget på nytt. I tillegg til dette vil min måte å intervju på, og min relasjon til informantene påvirke intervjuene på en annen måte enn om en annen forsker hadde utført intervjuene på nytt (Grønmo, 2016, s. 248, 249).

Det er viktig å understreke her at intervjuformen som ble brukt i dette forskningsprosjektet baserte seg på informantenes perspektiver. Det er derfor kun mulig for meg å utforske forhold som er knyttet til informantenes subjektivitet, og informantene som subjekt. Poenget med oppgaven har vært å studere hvordan informantene forstår sin virkelighet, på bakgrunn av erfaringene og opplevelsene de har hatt, i lys av sosiale relasjoner, ytre krefter og føringer og samfunnsmessige dominansforhold. Det var viktig for meg å prøve å holde meg så nøytral under intervjuene som mulig, slik at jeg ikke la noen føringer informantene følte de skulle følge under intervjuet, eller at informantene opplevde at jeg hadde en viss posisjon om tema eller representerte noen eller noe (Tjora, 2017, s. 114-117). Det kan likevel tenkes at informantene hadde fått et inntrykk av min posisjon knyttet til tematikken informantene ble intervjuet om. Informantene var klar over at jeg ønsket å se på følgende "Ønsket er å se på skeive ungdommers egne erfaringer, da seksualitet og kjønn i undervisning har blitt forsket

på, men lite om hvordan ungdommer selv opplever det”. Altså kan det tenkes at de skjønnte at jeg oppfattet skeive perspektiver som underrepresentert i skolen, og at dette var noe jeg så på som problematisk. I tillegg til dette spurte jeg informantene om de hadde opplevd heteronormativitet i undervisningen. Dette valgte jeg å spørre om på slutten av intervjuene for å unngå at negativ tematikk preget resten av intervjuene. Jeg oppfattet at dette fungerte, da svarene varierte, hvor noen oppga at de hadde opplevd det, noen ikke hadde tenkt over det, mens andre hadde opplevd det og var kritiske til det.

3.4.2 Validitet

Creswell og Miller (2010, s. 124, 125) definerer validitet som hvor nøyaktig fremstillingen av datamaterialet representerer informantenes realiteter av det sosiale fenomenet, og hvorvidt presentasjonen stemmer overfor informantene. Altså handler det om hvilke slutninger som dras fra datamaterialet. I et kvalitativt, semistrukturert dybdeintervju vil datamaterialet i stor grad påvirkes av forskeren både i intervjuet og i etterarbeidet (Grønmo, 2016, s. 248, 249). Det er derfor viktig at forskeren gjør grep for å sikre validiteten eller gyldigheten til forskningsprosjektet. Forskeren kan bruke tre forskjellige perspektiver i arbeidet med forskningsprosjektet; (1) forskerens eget perspektiv, (2) informantenes perspektiv, (3) perspektiver til mennesker som ikke har noe med forskningsprosjektet å gjøre (Creswell og Miller, 2010, s. 124, 125). I mitt forskningsprosjekt kan det sies at jeg har brukt både informantenes og mitt eget perspektiv. Jeg har intervjuet dem, og har prøvd å fremme deres perspektiver i presentasjonen av datamaterialet. Likevel er det mitt eget perspektiv som har påvirket analysearbeidet, i tillegg til presentasjonen av funnene og teorien som har blitt brukt for å belyse dem. Selv om jeg har brukt åpen koding for å prøve å la datamaterialet determinere kategoriseringene som ble brukt i analysearbeidet, vil min subjektivitet ha påvirket hvilke kategorier og hvilket datamateriale som ble brukt og presentert i forskningsprosjektet. Det kan derfor argumenteres for at informantenes virkelighet fremstilles i lys av min egen. En måte å sikre validiteten i intervju på er å høre med informantene om forskerens tolkninger stemmer overens med informantenes meninger. På denne måten sikrer forskeren at deres perspektiv, eller tolkninger, stemmer overens med det informantene oppgir. Altså blir informantenes realiteter presentert mer korrekt enn de kanskje hadde gjort om det ikke ble sjekket opp med informantene (Creswell og Miller, 2010, s. 124, 125). Her

vil jeg påstå at jeg styrket validiteten i mine intervju, da jeg avslutningsvis oppsummerte hva jeg selv hadde fått av informasjon fra informantene, og hvorvidt de opplevde at dette stemte.

Eks:

Int: okei, så for å oppsummere her da.. du har ikke hatt noe særlig om seksualitet i samfunnsfag? Men du kan huske å ha hatt en del om kjønn og normer i samfunnet? (..) Og det du har lært innenfor seksualitet og kjønn, selv om det har vært negativt eller ekskluderende, så har det vært mangelfullt?

Randi: ja det vil jeg påstå

Int: okei. Og du tenker selv at du ikke har lært så mye, eller at andre har det?

Randi: ja det man har lært har man lært fra andre eller slått opp på selv for å finne ut av det. Undervisninga er ikke veldig utdypende.

Samtidig kan det kritiseres at denne typen oppsummering var veldig generell og dermed ikke dekket alle aspekter eller tolkninger av intervjuene som ble gjort i etterkant av intervjuene. Analyseprosessen som ble gjort i etterkant har ikke informantene vært en del av eller fått innsyn i. Det kan derfor tenkes at kredibiliteten i fremstillingen av datamaterialet er svekket da det i stor grad har blitt påvirket og fremstilt av og gjennom min egen subjektivitet (Creswell og Miller, 2000, s. 127).

Videre kan forskere forsterke validiteten til forskningsprosjektet gjennom triangulering, som baseres på premisset om at ingen metode alene kan stå mot andre forklaringer til fenomenet som forskes på. Triangulering handler derfor om å ta hensyn til hvordan ulike metoder kan gi ulike forklaringer. I kvalitativ forskning kan dette gjøres på flere måter. En god måte å gjøre dette på er ved å kombinere ulike typer datainnsamling (Patton, 1999, s. 1192-1194, 196; Creswell, og Miller, 2000, s. 127), noe jeg ikke har gjort. Som nevnt tidligere er metoden min kun intervju, mye fordi det var svært krevende å få tak i informanter. Dette svekker på flere måter validiteten til forskningsprosjektet mitt, da jeg kun kan basere meg på intervjuene. Likevel er problemstillingen min såpass snever at den kun handler om å analysere informantenes erfaringer fra undervisning om kjønn og seksualitet. Det kan derfor argumenteres for at intervjuene i seg selv kan svare på dette, om de blir utført og analysert på en god måte. Dette er noe jeg har forsøkt å gjøre ved hjelp av andre teknikker. Først og fremst gjennom den oppsummeringen jeg har vist til tidligere, hvor jeg spurte informantene om min tolkning av det de hadde sagt i intervjuet stemte overens med deres oppfatninger.

Videre har jeg i analysen sett gjennom materialet for avkreftebevis. Det vil si at kategoriseringer eller funn jeg tidligere har sett i datamaterialet, ses over på nytt, for å se hvorvidt det stemmer eller ikke. Dette kan være krevende da forskere gjerne ser etter bekreftende datamateriale, heller enn avkreftebevis. Jeg fant likevel at informantene oppga såpass ulike og varierende erfaringer, at det ofte ble vanskelig å trekke slutninger de hadde til felles. Jeg valgte derfor ofte å trekke konklusjoner om at det var varierende svar, heller enn å se etter korrelasjoner i hva de oppga. Samtidig ble flere tematikker trukket sammen blant informantene der jeg selv opplevde at det kunne gjøres, og dermed kan det også tenkes at jeg ikke alltid fikk til å se etter avkreftebevis i datamaterialet. (Creswell og Miller, 2000, s.127).

Et annet metodisk grep jeg ønsker å legge til her, er arket med utvalgte kompetansemål (se vedlegg 2), som jeg ga til informantene etter å ha spurt dem litt rundt hvorvidt de hadde hatt undervisning om kjønn og seksualitet. Jeg valgte å spørre informantene litt rundt undervisningen før jeg ga dem utdraget, da dette kunne gi innsikt i hvilke oppfatninger de hadde av undervisningen da de umiddelbart ble spurt. Utdraget skulle deretter fungere som en støtte til informantene, da det kunne hjelpe dem med å hente frem mer informasjon om undervisning de hadde hatt, eller slik at de kunne bekrefte at de ikke hadde hatt deler av kompetansemålene.

3.4.3 Etske betraktninger

Forskning skal være forankret i forskningsetiske prinsipper som vil bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte. Den forskningsetiske komiteen for samfunnsforskning og humaniora (NESH) har lagt frem etske retningslinjer som blant annet beskriver hvordan man skal ta hensyn til personer, og forskningsformidling. I mitt studie er dette spesielt viktig da jeg har informanter som er under 18 år, og som er i en sårbar posisjon både med tanke på intervjuet i seg selv, men også premissene for hvorfor de blir intervjuet, altså at de er ungdommer og at de identifiserer seg som skeive. Det var derfor svært viktig at informantene fikk tydelig informasjon om forskningsprosjektet i forkant, og at de hadde mulighet til å reservere seg fra å delta i prosjektet om de ønsket det, både før intervjuet, under intervjuet, og i etterkant av det. Informantene trengte ikke samtykke fra foreldre da alle var over 15 år. Jeg tydeliggjorde likevel at om det var ønskelig, kunne

foreldre få innsyn, og kunne også få tilsendt samtykkeskjema og intervjuguide i forkant av intervjuene. Dette ble tydeliggjort både muntlig fra min side, i tillegg til at jeg ga informantene god tid til å lese gjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 3). Samtykkeskjemaet ble utarbeidet fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) sin mal, og forskningsprosjektet ble godkjent av dem i forkant av datainnsamlingen. Informantene oppga at de skjønnte informasjonen, og alle signerte samtykkeskjemaet. Alle informanter i forskning har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, i tillegg til at det skal være anonymisert. Dette ble blant annet gjort ved å ikke bruke navnet til informantene under transkriberingen, og senere bytte til fiktive navn, og ved å kun lagre lydopptakene på UiO serveren Win.uio.no. Jeg oppbevarte også transkripsjonene i et låst skap, for å sikre at de ingen andre fikk sett på dem. Jeg har fulgt regelverk UiO har satt for intervjuing. Dette er for å verne informantenes privatliv og for å sikre deres personlige integritet, slik at man også forhindrer skadelig formidling og bruk av personlige opplysninger informantene har oppgitt under forskningsarbeidet (Befring, 2016, s. 28, 31-33). Som nevnt var utvalget av informanter basert på at de var unge og gikk på skole eller nylig ble uteksaminert fra skolen, og at de var skeive. Fordi datamaterialet i stor grad baserer seg på informantenes seksualitet, og hvordan dette har påvirket deres opplevelser av undervisning om kjønn og seksualitet, er dette sensitive personopplysninger som har blitt behandlet. Jeg har derfor bevisst ikke skrevet noe mer om seksualiteten til informantene, sett bort fra at de identifiserte seg som skeive, fordi jeg selv mener dette ikke er nødvendig med tanke på funnene i oppgaven.

4 Analyse og presentasjon av funn

Analysen skal både presentere funn gjennom gjengivelser av hva informantene fortalte om i intervjuene i tillegg til en analyse av funnene i lys av teori og annen forskning. Da dette er et kvalitativt studie, er formålet med oppgaven å få frem perspektivene til de ungdommene som ble intervjuet, når det gjelder deres egne erfaringer og erfaringer fra undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag. Dette vil gjøres ved hjelp av flere utdrag fra intervjuene, slik at informantenes egne tanker og meninger kommer godt frem, i tillegg til en del gjengivelser fra meg, hvor jeg så godt jeg kan, har prøvd å få det frem på samme måte som elevene forklarte det selv. Analysen vil ta for seg hva slags undervisning og hvorvidt de har hatt undervisning om kjønn og seksualitet. Videre vil den se på de ulike typene undervisning de har hatt, og hvordan informantene har opplevd det. Til slutt vil analysen se på hvordan undervisningen de har hatt/ikke hatt om kjønn og seksualitet kan ha påvirket informantenes perspektiver på medborgerskap.

Totalt var det seks informanter som ble intervjuet: 1. "Emilie", 18 år, som gikk i tredjeklasse på videregående, yrkesfag og tok påbygg; 2. "Julian" 18 år, som gikk andreklasser på videregående, studiespesialiserende; 3. "Alexander" 19 år, gikk tredjeklasse på videregående, restaurant og matfag; 4. "Håvard" 19 år, ble ferdig våren 2018, gikk studiespesialiserende; 5 "Randi" 16 år, førsteklasse på studiespesialiserende; 6 "Brede" 16 år, førsteklasse på studiespesialiserende.

4.1 Undervisning om kjønn og seksualitet

I denne delen av analysen diskuteres det først rundt hvorvidt informantene har hatt undervisning om kjønn og seksualitet, og hvordan de har opplevd undervisningen de har hatt. Den vil deretter se på hvordan de har hatt normkritisk undervisning og undervisning om minoriteter, men da gjerne uten å ha sett på skeive. Dette har i stor grad blitt sett på i lys av Plummer og Røthing og Svendsen. Videre i analysen vil det fokuseres mer på informantene som hadde hatt en del om kjønn og seksualitet og da også de av informantene som oppga mer om undervisningen, da den skal se på hvilken type undervisning de hadde og hvordan de

opplevde den, hovedsakelig i lys av Kumashiro (2000) og Røthing og Svendsen (2009). Det vil trekkes frem spesielt problematiske elementer noen informanter oppga om undervisning, og til slutt en analyse av informantenes oppfattelse av heteronormativitet i undervisningen.

4.1.1 Opplevelse av mangelfull undervisning

Det ble tydelig i alle intervjuene at informantene opplevde undervisningen om kjønn og/eller seksualitet som mangelfull. Hvorvidt den var mangelfull og på hvilken måte var derimot varierende for hver informant. Det første informantene ble spurt om i intervjuet var om de hadde hatt undervisning om kjønn og/eller seksualitet i samfunnsfag. Her kom det fram at kun to av de seks informantene hadde det. Etterpå fikk hver informant utdelt et ark med et utvalg av kompetansemål 10. trinn og etter endt videregående 1 og 2. Årsaken til dette var at det kunne hende at informantene ville komme på mer etter å ha lest over kompetansemålene. Elever pleier stort sett å få en oversikt over hvilke kompetansemål som skal dekkes i en viss periode i et fag, og dermed kunne det hende at de ville gjenkjenne noen kompetansemål og dermed også undervisning de hadde hatt, men som de ikke kom på da de ble spurt om det første gang. Dette viste seg å fungere godt, da det kom fram at flere av informantene hadde hatt mer om kjønn og/eller seksualitet enn de først oppga. De fire informantene som i første omgang oppga at de ikke hadde hatt, eller nesten ikke hadde hatt noe om kjønn og/eller seksualitet, oppga at de hadde hatt om det etter å ha sett over kompetansemålene. Det var igjen varierende hvor mye de oppga at de hadde hatt, men i et par av intervjuene kom det fram at informantene hadde hatt betraktelig mye mer om kjønn/seksualitet enn det de oppga da de først ble spurt.

Intervju 1: Emilie 18 år (hadde ikke hatt undervisning om kjønn/seksualitet i samfunnsfag)

Int: okei, fint. Så da lurer jeg på om dere har hatt noe om seksualitet og/eller kjønn i samfunnsfag?

Emilie: nei egentlig ikke. Vi hadde det i naturfag, men det var jo sånn vanlig. Men ikke noe i samfunnsfag.

Intervju 2: Julian, 18 år (oppga undervisning etter å ha fått kompetansemål)

Int: da lurer jeg først på.. har dere hatt undervisning som har vært inne på noe av det som står i de kompetansemålene?

Julian: ja eeh. Nå har jeg bare samfunnsfag i år, andre videregående. Og i forhold til det som står etter endt 10. Trinn. Jeg er enig i at dette har vi vært igjennom. Nå begynner jo. Det er jo en stund siden. Jeg synes absolutt at hvis.. det handler om at hvordan kjærlighet fungerer og sånn kan variere mellom kulturer og sånn.. til en viss grad. Det dekker det det står der i alle fall, men ikke så veldig mye mer enn det.

Int: okei. Eeh når du sier... i forhold til.. at det kan variere fra kultur til kultur.. hva har dere hatt om da?

Julian: eeh, jeg tror bare på bakgrunn av diskriminering at eeh Norge har kommet ganske langt i utviklingen. Hvilket forhold vi har til homofile for eksempel. Og at i andre kulturer er det mye strengere lover som sier at man ikke kan være sånn. Men bare det egentlig... ja.

Intervju 5: Randi, 16 år (oppga undervisning etter å ha fått kompetansemål)

Randi: i samfunnsfag nei veldig lite hvis det var noe i det hele tatt

Int: okei, veldig lite, vil det si ikke i det hele tatt eller..?

Randi: vi hadde ikke om det spesifikt nei

(...)

Randi: eh vi hadde jo en del om kjønnsroller og diskriminering i samfunnsfag, men det gikk mer på forskjeller mellom mann og kvinne og forventninger fra samfunnet da. Tror ikke seksualitet ble brakt spesielt mye opp

Int: nei.. men når dere hadde om kjønn da, hvordan ble det tatt opp?

Randi: det var mye om at samfunnet forventer at jenter skal være sånn og gutter skal være sånn. Og at det egentlig ikke er noe bra opplegg at det at man skal forvente.. folk må kunne presentere seg på den måten man vil og det går begge veier. Gutter skal få bruke rosa så mye de vil og jenter skal kunne gå i treningsklær hele dagen om de vil.

Int: mmm okei, så.. kommer du på noe mer dere har hatt fra de kompetansemålene?

Randi: ikke nå nylig i alle fall, men forskjellige oppfatninger i ulike kulturer har vi hatt om.. men eh.. ikke spesielt mye om forskjellige seksualiteter egentlig, mer om sånn grensesetting og kjenne igjen overgrep, det har vi hatt om. Men eh veldig lite egentlig om noe som har om seksuali... annen seksualitet å gjøre

Int: når du sier annen seksualitet, hva tenker du på da?

Randi: ikke streit

Det at informantene ikke oppga like mye av undervisningen da de først ble spurt kan det være flere årsaker til. Det kan hende de ikke kom på det umiddelbart da de først ble spurt, men det kan også tenkes at de ikke satt igjen med en opplevelse av at de hadde hatt noe særlig undervisning om kjønn og/eller seksualitet generelt da det kan ha vært lite om det. I intervjuet med Julian, forklarer han at han opplever at det ble dekket i undervisningen, men ikke noe mer enn det. Det kan altså se ut til at det bare har blitt nevnt i undervisningen, og at det ikke har blitt tatt opp som et eget tema i undervisningen. Det ser i det minste ikke ut til at Julian har opplevd undervisningen som dekkende nok med tanke på seksualitet eller kjønn. Randi på sin side ser ut til å ha hatt en god del om kjønn. Det kommer her frem at hun har hatt normkritisk undervisning om kjønn, og da også om kjønnsuttrykk. Det ser likevel ut til at hun opplever at hun ikke har hatt tilstrekkelig med undervisning om seksualitet, da hun presiserer at de ikke har hatt om seksualitet som ikke har vært basert på heteroseksualitet.

Det kom også opp underveis og avslutningsvis i alle intervjuene at informantene oppga noe om mangler i undervisningen om kjønn og seksualitet. I noen tilfeller kom det opp da informantene ble spurt avslutningsvis om de ønsket å legge til noe jeg som intervjuer ikke hadde spurt om, eller som svar på andre spørsmål eller tema som kom opp i intervjuene.

Håvard

Int: okei, da lurere jeg på om det er noe du ønsker å legge til nå, som jeg kanskje ikke har spurt om, som kan være nyttig?

Håvard: ikke noe annet enn forbedring i forhold til utdanning liksom

Alexander

Int: Er det noe du ønsker å legge til som jeg ikke har spurt om eller bare generelt angående undervisningen vi har snakket om nå?

Alexander: jeg synes det har vært fint, men jeg synes det har vært bittelitt lite.

Emilie

Int: emm.. føler du at dere har hatt nok om kjønn og seksualitet på skolen?

Emilie: nei, siden vi ikke har hatt noen timer om det omtrent.. så der det jo for lite med tanke på hvordan samfunnet er nå da. At flere og flere er skeive da. Såå folk hadde kanskje følt seg at de hadde blitt mer akseptert om det hadde vært litt mer om det på skolen og det hadde vært mer snakk om det da. Så de visste kanskje litt mer om det da og sånn.

Julian

Int: (...) er det sånn at du føler at dere har fått nok kunnskap om det, eller at læreren har gitt nok kunnskap om det?

Julian: ehh jeg synes egentlig ikke det. Nå for sånn.. medialæreren min har mer kunnskap og engasjerer seg mer til å snakke om sånne ting enn det for eksempel samfunnsfaglæreren min er. Og er litt sånn.. ja det holder ikke synes jeg da.

(...)

Julian: (...) Når man ikke får så fryktelig mye opplæring på skolen så blir man litt sånn letende på egenhånd, så det er liksom sånn man finner ung.no for eksempel som er en ressurs. Men det er jo ved siden av skolen da. Man er litt sånn på jakt etter å finne ut ting selv.

(...)

Julian: hvis jeg bare skal fortelle om min egen erfaring så hadde det vært fint å få... hva skal man si.. slippe å finne ut av ting selv. At undervisningen hadde blitt lagt mer til rette for at emm.. ja, man slipper å gjøre masse research selv da for å finne ut av ting. Eh hvordan det gjøres, må jo bli at man ikke forventer at alle ja.. gjør det selv om det ikke helt er for dem.. selv om det ikke har vært det i så stor grad.

Randi

Randi: generelt veldig kortfattet egentlig. Når vi har hatt om kjønn og seksualiteter var det, kan se sånn ut og okei det eksisterer og det er greit, det har basically vært det. Vi har ikke hatt noen ting om forskjellige kjønnsidentiteter som trans, non-binary, ikke i det hele tatt. Eeh det skulle jeg gjerne hatt mer om heh. Men ehh den delen av undervisningen har generelt vært veldig kort og ja.. la oss gå videre liksom.

Brede

Int: okei, så da lurer jeg på om det er noe som du tenker kan være relevant som jeg ikke har nevnt?

Brede: altså.. det jeg merker er at mennesket har av seg selv en angst for det ukjente og jeg føler at undervisningen går veldig på at alt er greit, men de gjør ikke kjent hvordan man kan være annerledes, og jeg tenker at hvis de hadde forklart det mer så hadde ikke folk vært så redde for det eller synes det var rart.

Det kommer frem i utdragene fra intervjuene at det er flere aspekter ved undervisningen, eller mangler ved den, som informantene har opplevd som problematisk på et eller annet vis. Det første aspektet jeg ønsker å ta opp er mangel på undervisning om kjønn og/eller seksualitet generelt. Dette kan knyttes opp mot det Røthing og Svendsen (2009, s. 56) skriver om at læreplanen er uklar når det gjelder kjønn og seksualitet. Fordi læreplanen gir relativt åpne føringer for hva lærere skal undervise om, kan det tenkes at dette ikke blir lagt så mye vekt på når det er så mange ulike tema som skal dekkes i løpet av skoleåret. Dette ser man blant annet i Thodes (2017) kvalitative studie hvor hun intervjuet lærere om undervisning om kjønn og seksualitet, hvor det ble påpekt at mangler på kompetanse, eller økt fokus på andre tema kan komme i veien for god undervisning om kjønn og seksualitet. Alexander forteller at han synes det har vært lite undervisning om det, det samme gjør Emilie. Emilie, Brede, Randi og Julian uttrykker en mangel på kunnskap om skeive i undervisning, og uttrykker at de skulle ønsket at de lært mer. Både Emilie og Brede uttrykker at mer undervisning i skolen kunne bidratt til mer aksept. Dette indikerer at de opplever en mangel på aksept i en eller annen form. Røthing og Svendsen (2009, s. 57-60) beskriver blant annet indirekte diskriminering i undervisning som undervisning hvor perspektiver eller erfaringer fremstår som irrelevante fordi de ikke er like majoriteten. Dette er gjennomgående i svarene til informantene. Når forskning har vist at faste identitetskategorier av kjønn og seksualitet kan være misvisende, og at disse kan endre seg gjennom livsløpet (Røthing og Svendsen, 2009, s. 47-49), kan det argumenteres for at det er viktig å ta hensyn til dette i undervisning som går inn på kjønn og seksualitet. Dette er ikke bare fordi det vil bidra til mer nyanserte bilder av kjønn og seksualitet, men også fordi det kan bidra til å utvide elevens mulighetshorisonter. Det er altså undervisning som kan bidra til at skeive, heterofile og cis elever opplever sin seksualitet og sitt kjønn som mer flytende enn det de gjerne hadde gjort uten denne typen undervisning. Likevel ser det ikke ut til at dette er noe informantene har opplevd. Ved å unnlate å undervise om kjønn og seksualitet, eller å gjøre det på delvis heteronormative måter, bidrar til å opprettholde de heteronormative perspektivene blant elever (Kumashiro, 2000, s. 36).

Plummers (2003, s. 51, 52) kritikk av medborgerskap, som handler om diskriminering av grupper som ikke lever innenfor medborgerskapets rammer, som kan være normer, regler og verdier, kan knyttes opp mot dette. Om en elev undervises uten at elevens egne perspektiver/identiteter/kulturer eller lignende blir tatt med, kan det forårsake en opplevelse av å bli ekskludert fra fellesskapet (Plummer, 2003, s. 51, 52). Når undervisningen utelater skeive perspektiver, ser det ut til at, i alle fall noen av informantene, har opplevd en form for ekskludering. Informantene beskriver et savn av inkluderende undervisning om kjønn og seksualitet, og rammeverket for undervisningen i samfunnsfaget bør derfor utvides, slik at lærere inkluderer det i undervisningen og skeive elever opplever at også deres perspektiver er med i undervisningen. Å normalisere skeive perspektiver i undervisningen kan bidra til en bredere kultur, hvor mangfold ikke lenger ses på som noe som annerledes, men heller noe som utgjør fellesskapet i klasserommet og i samfunnet (Plummer, 2003, s. 79-80; Iversen, 2014, s. 12-16). En annen årsak til at elevene ikke har oppgitt at de har hatt mye eller god undervisning om kjønn og/eller seksualitet kan være den Grannäs og Ljungquist (2015, s. 162) skriver om, hvor de finner at lærere gjerne unngår å ta opp vanskelige, eller kontroversielle tema da det kan være vanskelig å forutse konsekvensene av undervisningen, eller hvordan den vil utspille seg i klassen. Selv om kjønn og seksualitet i seg selv ikke er kontroversielt, kan det argumenteres for at det kan være vanskelig å forutse hvordan det vil utspille seg i klasserommet, når det er snakk om kjønn og seksualitet som ikke holder seg til det heteronormative rammeverket som Røthing og Svendsen beskriver (2009, s. 32-36). Fordi elever gjerne har ulike politiske eller kulturelle perspektiver på slike tema, kan dette altså bli diskutert på måter som ikke vil være ideelle da lærere gjerne er bekymret for at noen elever vil være spesielt sårbare i slike klasseromssituasjoner. Likevel kommer det frem at informantene opplever fravær av undervisning som problematisk i seg selv. Det å unngå en gruppe eller et perspektiv i undervisning kan altså være vel så problematisk som det å risikere å ta opp noe som kan bli problematisk i en undervisningssituasjon.

4.1.2 Fokus på andre minoriteter

Det kom frem i intervjuene at alle informantene hadde hatt undervisning om holdninger, fordommer og diskriminering knyttet til minoriteter. Dette kom i stor grad frem etter at informantene hadde fått utdelt utdraget med utvalgte kompetansemål hvor det blant annet sto ”Gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og

rasisme” og ”Drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8 og 9).

Emilie (oppga ikke å ha hatt undervisning om kjønn eller seksualitet i samfunnsfag)

Int: eeh.. har dere hatt noe om de kompetansemålene der? Som går på holdninger, fordommer, diskriminering, rasisme?

Emilie: Ja det har vi

Int: ja? Hva har dere hatt om da?

Emilie: det har jo vært sånn fordommer mot innvandrere, ja.. sånne som sitter på gata liksom sånn fattige og sånn da. Men det har ikke vært noe om homofile og sånn, det har ikke vært fordommer mot det.

Håvard: (oppga ikke å ha hatt noe om kjønn eller seksualitet i samfunnsfag)

Håvard: vi har vært litt inne på det tredje også, men det har gått mest på rasismedelen vi har vært innom i samfunnsfag.

(...)

Håvard: da blir det egentlig bare de stereotypiske i hermetegn liksom, nyinnvandrere til nye land, ikke på tvers av kjønnsidentifisering eller legning eller den slags.

Randi (oppga at de hadde undervisning om kjønn og seksualitet)

Int: okei, når du snakker om holdninger og fordommer, hva har det har vært snakk om da?

Randi: mmm vi har snakka litt om sånn ekkokammere, jeg tror det er det norske uttrykket. Hvordan man kan bli påvirket av store grupper og hvordan man skal endre tankesett og kanskje bli litt sånn fiendtlig til andre folkegrupper eller minoriteter, sånne ting. (...)

Int: ja okei, fint. Men når du snakker om minoriteter, hvilke minoriteter har dere diskutert da?

Randi: eeh da har det i stor grad vært religion og etnisitet

Brede (Oppga at de hadde hatt undervisning om kjønn og seksualitet)

Int: okei, når det er snakk om holdninger og fordommer, vet du hva slags fordommer og holdninger det har vært snakk om da?

Brede: fordommer gikk vel for det meste på hudfarge og nasjonalitet, ikke så mye på seksualitet

Her kommer det frem at både informanter som oppga at de hadde hatt undervisning om kjønn og/eller seksualitet og de som oppga at de ikke hadde det, hadde hatt undervisning om fordommer, holdninger og diskriminering knyttet til andre minoriteter. Denne undervisningen dreide seg i stor grad om fordommer, holdninger og diskriminering knyttet til rasisme, noe som kan knyttes opp mot kompetansemålene som nevner rasisme spesifikt. Dette er fordi rasisme kan defineres som etnisk diskriminering basert på kjennetegn som nasjonalitet, utseende, kultur eller religion (Berg-Nordlie, Ikdahl, Skorgen, 2019), som stort sett er det informantene oppga at de hadde hatt om. Både Grannäs og Ljungquist (s. 162, 2015) og Røthing og Svendsen (s. 56, 2009) påpeker at læreplanen i samfunnsfag (svensk og norsk) er uklart, og at det i stor grad er opp til skolen og læreren å ta beslutninger i hva som skal undervises om og på hvilken måte. Dette kan som nevnt være en årsak til at flere av informantene har hatt lite eller ingen undervisning om kjønn og/eller seksualitet. Det kan også da tenkes at alle elevene har hatt om diskriminering, fordommer og holdninger knyttet til rasisme, fordi det eksplisitt står i læreplanen.

I tillegg til dette har universiteter som utdanner lektorer i samfunnsfag obligatoriske emner i sosiologi som ser på ” Eksempelvis sosial orden, sosial handling, arbeidsdeling, integrasjon, makt, sosial ulikhet, etnisitet, klasse og kjønn.” (NTNU, u.å), og “Tematisk tar kurset utgangspunkt i klassebegrepet og klasseanalysen, og nærmer seg sosial ulikhet mellom etniske grupper og kjønn i relasjon til klasseproblematikk.” (UiO, u.å). Fagene fokuserer på blant annet ulikhet mellom etniske grupper og kjønn. Det er likevel ikke nødvendigvis slik at de ser på ulikhet mellom kjønn med tanke på kjønnsidentitet, men heller mellom de heteronormative perspektivene på kjønn og de strukturelle ulikheter mellom menn og kvinner. Dermed ser det ut til at flere lærere gjerne vil ha større kompetanse innenfor ulikhet basert på etnisitet enn kjønn (slik det er beskrevet som begrep i denne oppgaven) og seksualitet. Da kan det tenkes at manglende kompetanse innenfor et tema, og høyere kompetanse i et annet som en årsak til hvorfor lærere velger å fokusere mer på holdninger, fordommer og diskriminering knyttet til rasisme, heller enn til kjønn og seksualitet, da lærere

vil foretrekke å undervise om det de har god kompetanse i og føler seg trygge på (Thode, 2018).

Det er også verdt å nevne her at medborgerskapsbegrepet ofte knyttes til det å være statsborger, eller det å være ”norsk” (Stray, 2011, s. 46, 47). Debatter rundt medborgerskap og hva det vil si å være norsk kan knyttes til rammeverket Plummer (2003, s. 53-55) kritiserer. Han beskriver rammeverket som ekskluderende mot ulike grupper. Young forklarer at grupper av mennesker kun eksisterer om de er satt i relasjon til andre, og i diskusjoner om det å være norsk medborger, kan det forekomme diskusjoner hvor grupper blir konstruert basert på hva som er ulikt ved disse gruppene i forhold til andre (Young, 1990, s. 46-48). Dette ser det ut til at lærerne til informantene har prøvd å ta stilling til ved å vise til diskriminering, holdninger og fordommer til minoriteter basert på etnisitet og religion, som flere av informantene oppga. Det kommer ikke frem hvordan undervisningen til de fleste informantene foregikk, sett bort fra at dette har blitt tatt opp som tema i undervisningen. Det kommer likevel frem i undervisningen Randi snakker om, at læreren har vært normkritisk, da de hadde om ekkokamre og reproduksjoner av holdninger som bidrar til diskriminering og marginalisering av minoriteter.

4.1.3 Undervisning *om/for* de andre

Kumashiro (2000, s. 26, 27, 29) skriver om undervisning om og for ”de andre”. Som det har blitt forklart i teoridelen handler undervisning *for* de andre om å forbedre opplevelsene elever som er andregjort eller undertrykket på en eller annen måte gjennom å anerkjenne og bekrefte mangfold blant elevene, og tilpasse undervisningen til elevene. Undervisning *om* de andre handler om å informere majoritets elever om hva de bør vite om de andregjorte, for å forhindre feilaktig og stereotypisk informasjon. Det som kommer frem i informantenes svar er at disse to formene for undervisning gjerne gikk litt inn i hverandre.

Julian

Int: (...) føler du på en måte at du lærte noe på skolen om dette?

Julian: eeh.. jeg synes egentlig ikke det hehe

Int: nei?

Julian: nei fordi det vi hadde om, stort sett de tingene man visste litt fra før.. sånn på den tiden hadde man sett Modern Family for eksempel, så man visste jo at familier kan være forskjellige. Og det var stort sett det som ble sagt. At familier er forskjellige og kommer i mange ulike former og fasonger.

Int: ja.. emm tror du noen andre i klassen kan ha lært noe da?

Julian: det kan godt hende. Hvis man er s... nå skal ikke jeg dømme noen, men hvis man er litt sånn fra en litt mer trangsynt bakgrunn for eksempel at man ikke har åpnet øyene sine så mye for verden da.

Selv om det ikke er spesielt mye informasjon å hente fra undervisningen Julian hadde her, ser det ut til at undervisningen har handlet om at det finnes ulike typer familiestrukturer. Modern Family referansen handler om en TV-serie hvor en av familiene består av to fedre og deres datter som er adoptert. Denne typen undervisning kan både knyttes opp mot det Kumashiro skriver om undervisning *for* og *om* de andre, da det ser ut til at *forskjellige* familiestrukturer har vært i fokus. Dette indikerer at denne undervisningssekvensen har vært tilrettelagt til mangfold, i tillegg til at den har gjort et forsøk på å lære ”majoriteten” at dette ikke er annerledes. Dette i seg selv kan virke mot hensikten til undervisningen, og heller forsterke at andre familiestrukturer ”er nesten akkurat som oss” (Røthing og Svendsen, 2009, s. 63). Det er i tillegg problematisk at det kun var i den ene timen, da dette bidrar til å forsterke at det er noe annerledes ved forskjellige typer familier da det ikke har vært gjennomgående i undervisning generelt, og heller blitt tatt opp som et eget tema i den ene undervisningstimen (Kumashiro, 2000, s. 33). Det kan også tenkes at dette ble ytterligere forsterket da Julian erfarte at de ikke lærte noe av undervisningen, da dette var informasjon de aller fleste ville være klar over fra før. Å undervise om noe alle elevene er klar over fra før, uten å gjøre det mer komplekst, vil ikke bidra til å endre på forståelser elever har av skeive, og heller ikke stereotypiske forestillinger elevene kanskje har (Kumashiro, 2000, s. 32).

Randi

Randi: generelt veldig kortfattet egentlig. Når vi har hatt om kjønn og seksualiteter var det, kan se sånn ut og okei det eksisterer og det er greit, det har basically vært det. Vi har ikke hatt noen ting om forskjellige kjønnsidentiteter som trans, non-binary, ikke i det hele tatt. Eeh det skulle jeg gjerne hatt mer om heh. Men ehh den delen av undervisningen har generelt vært veldig kort og ja.. la oss gå videre liksom.

Det som er ulikt er at undervisningen Randi snakker om er at det blir mer tydelig at det har vært undervisning *om* de andre. ”Det eksisterer og det er greit” påpeker nettopp det Kumashiro kritiserer ved undervisning *om* de andre, da den fremhever de andregjorte, og dermed også at det er noe som er annerledes. I tillegg påpeker hun ”la oss gå videre” altså indikerer hun at hun opplevde at dette var noe som ikke ble lagt vekt på, og kanskje også at dette var noe læreren ikke ønsket å bruke tid på. Dette er i likhet med Julian sin erfaring en indikasjon på at annerledeshet blir fremhevet da det kun blir fokusert på i en kort undervisningssekvens, og ikke noe som er gjennomgående i undervisningen de har i samfunnsfag (Kumashiro, 2000, s. 33). Dette bidrar ikke til at elevene lærer at det finnes mangfold blant minoritetsgrupper, og stereotypiske eller generaliserte oppfatninger kan dermed forbli de samme, som igjen bremser for endring i elevenes assosiasjoner til skeive (Kumashiro, s. 34, 35, 42).

Brede

Brede: hmm, ja det som slår meg er at de prøvde å være inklusive, men jeg følte i alle fall selv at de prøvde litt for hardt. Det var ikke ja.. det var ikke sånn at de var inklusive fordi de prøvde å være det, men fordi de måtte det.

Int: okei, vet du på hvilken måte du opplevde det? Var det noe spesifikt som du kommer på som ga den opplevelsen?

Brede: mmm jeg fikk tanken siden det hele tiden ble gjentatt at alt er helt greit. Det ble så mye at det ble en slags mantra. Sånn som om de ville at vi skulle tro på det selv om de ikke trodde helt på det selv.

Undervisningen til Brede ser ut til å vært det Kumashiro ser på som undervisning *for* de andre, da han påpeker at han opplevde at lærere prøvde å være inklusive. En gjentakelse av at alt er greit og normalt, kan ses på som et forsøk på å ikke anta at alle elevene er ”normale” (har normative, privilegerte identiteter), men heller legge til rette for at det er mangfold i klassen. Det som er positivt ved denne undervisningen er at lærerne prøver å bidra til inkludering i undervisningen. Likevel ser det ut til at Brede ikke opplevde undervisningen som god, da det ble opplevd som noe de ikke trodde på selv. Altså kan det tenkes at Julian opplevde at lærerne opplevde at de måtte drive med denne undervisningen for elever som han, men at de gjerne skulle vært foruten (Kumashiro, 2000, s. 26-27, 29-30).

4.1.4 Normkritisk undervisning og undervisning som bidrar til endring

Julian, Randi og Brede oppga også at de hadde hatt undervisning som var kritisk til normer knyttet til kjønn og/eller seksualitet. Julian og Randi hadde om dette knyttet til kjønn, mens Brede hadde det knyttet til seksualitet og kjønn. Informantene oppga en del fellestrekk i erfaringene de hadde av undervisningen, men også en del ulikheter som kan knyttes opp mot Kumashiros (2000) tilnærminger som han kaller undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring, og undervisning som bidrar til endring av elever og samfunn.

Brede

Int: Har dere snakket noe om normer i undervisningen om kjønn og seksualitet da?

Brede: ja.. det gikk vel mer på heteronormativitet, at det er normen, men det kan være annerledes. Men de gikk ikke så veldig i dybden på hva det kunne innebære og hva det gjaldt.

(...)

Int: Hvordan opplevde du den undervisningen da?

Brede: Jeg synes det var litt... de problemene blir veldig mye sett på fra et heteronormativt standpunkt og problemene skaper forskjeller, men det kunne kanskje vært bedre hvis an da så på det fra et ikke-hetero standpunkt. Så kunne man sett på hvordan de problemene er for skeive. Og hvordan de kan løse det.

(...)

Brede: det som slår meg er at det fortsatt er fra et heteronormativt standpunkt. Og det er vel egentlig det. Det som har det med seg. du kan ikke løse problemer ved å se det fra en side.

Det Brede oppgir her kan godt gjenkjennes i teorien til Kumashiro. Han oppgir at han har hatt undervisning som har problematisert heteronormativitet. Han brukte begrepet selv, og det virket som han hadde god kunnskap om hva begrepet innebar. Dermed har han hatt undervisning som har gått inn på at seksualiteter og identiteter som er andre enn heteroseksualitet og cis fremstår som unormale, og hvordan dette er kulturelt og historisk forankret (Røthing og Svendsen, 2009, s. 32-36). Likevel kommer det frem at denne formen for undervisning ikke er problemfri, da han forklarer at den kritiserte heteronormativitet gjennom et heteronormativt perspektiv. Dette kan knyttes opp mot det Kumashiro (2000, s.

36-38) skriver om hvordan elever lærer å gjenkjenne privilegier som tilhører ulike identiteter, og hvordan prosesser normaliserer andregjøring. Om de har kunnskap om dette, og tenker kritisk, vil de ha redskaper til å utfordre undertrykkelsen. Det er tydelig at dette er noe læreren har lyktes med, da Brede tydelig er kritisk til heteronormativitet, i tillegg til undervisningen han har hatt om det. Samtidig ser man at som Kumashiro skriver, er det ikke slik at kunnskap fører til at elever gjør egne tiltak for å endre strukturer de lærer om, og det ser ut til at det er nettopp dette Brede opplevde. Han opplevde ikke at undervisningen bidro til noen form for endring, noe han knytter til en mangel på synliggjøring av skeive opplevelser og perspektiver, som er en av de positive sidene ved god undervisning om de andre, i tillegg til god undervisning som endrer elever og samfunn gjennom å endre på diskurs som andregjør minoriteter (Kumashiro, 2000, s. 32 og 42).

Julian

Int: (...) er det sånn at dere har diskutert normer og forventninger fra samfunn, familie, venner, knyttet opp mot det?

Julian: opp mot det.. til en viss grad. Vi har hatt litt om hvilke roller man inntar. Som i forhold til hvilket kjønn man har. Eeh ja. Men det er mest på bakgrunn av kjønn og ikke legning.

Inf: Okei, men på bakgrunn av kjønn, hvordan har det vært diskutert da?

Julian: eeh... mye hvordan samfunnet er bygget opp til hvordan man skal være. Typer rosa leker for jenter, blå for gutter.

(...)

Julian: (...) siden læreboka vår er ganske ny, det tror jeg har litt å si, siden det er mye som skjer, så var det vel det at det er mer åpent for at folk kan være den de selv føler for. Ikke knytta til hvilket kjønn de er. At kjønnsrollene ikke var så sterke lenger.

Randi

Randi: eh vi hadde jo en del om kjønnsroller og diskriminering i samfunnsfag, men det gikk mer på forskjeller mellom mann og kvinne og forventninger fra samfunnet da. Tror ikke seksualitet ble brakt spesielt mye opp

Int: nei.. men når dere hadde om kjønn da, hvordan ble det tatt opp?

Randi: det var mye om at samfunnet forventer at jenter skal være sånn og gutter skal være sånn. Og at det egentlig ikke er noe bra opplegg at det at man skal forvente.. folk

må kunne presentere seg på den måten man vil og det går begge veier. Gutter skal få bruke rosa så mye de vil og jenter skal kunne gå i treningsklær hele dagen om de vil.

Ut fra det Randi og Julian oppgir, ser det ut til at lærerne og lærebøker beskriver kjønn som mer nyansert og komplekst, og viker fra stereotypiske forestillinger som de også påpeker at preget samfunnet tidligere. Det ser ut til at Randi og Julian opplevde det som moderne, spesielt da Julian påpekte at læreboka var ny, og dermed indikerte at den var bedre enn det tidligere lærebøker kan ha vært. Det kan derfor tenkes at undervisningen har vært fokusert mot identitetsdanning, altså at kjønn formes gjennom sosialt samspill, og at det ikke er fast, gitt eller stabilt. I tillegg til at den gjør kjønn mer komplekst, heller enn å bruke enkle og stereotypiske forestillinger om kjønn, som Røthing og Svendsen (2009, s. 47-49) skriver om. Dette kan også ses på i lys av undervisning som endrer elever og samfunn, da det ser ut til at undervisningen har gjort et forøk på å sette en kritisk bevissthet rundt assosiasjoner til kjønn, og hvordan det er historisk forankret ("At kjønnsrollene ikke var så sterke lenger"), og at ved å endre på betydningen av begreper til noe mer positivt, kan bidra til en endring (Kumashiro, 2000, s. 42).

4.1.5 Negative erfaringer fra undervisningen

Brede oppga erfaringer fra undervisning på ungdomsskolen som var spesielt problematiske.

Int: okei. Så den læreren du hadde på ungdomsskolen da, hvordan opplevde du den læreren i undervisningen?

Brede: for meg var det ukomfortabelt. Fordi altså, de fordommene som ble snakket på offentlig i timen ble ikke reagert på av læreren. De behandlet det liksom som informasjon, mens det egentlig var en diskusjon om meninger.

Int: okei, tror jeg skjønner. Altså, elevene kunne si det de ville selv om det ikke var greit, så ble det ikke slått ned på?

Brede: ja

(...)

Int: nei okei. Ehh føler du at du har lært noe nytt i den undervisningen du har hatt?

Brede: mmm godt spørsmål.. altså hvis.. undervisningen var jo mest pekt på at man, som jeg sa tidligere, at alt er greit. Eh det visste jeg fra før av så sånn sett nei. Men jeg har lært at ehm, jeg må være mer forsiktig i hva jeg sier.

Int: okei, vil du utdype om hvorfor du har lært det?

Brede: eh altså jeg var mer åpen på starten av ungdomsskolen enn jeg var på slutten. Emmm fordi folk likte meg ikke som jeg var, så jeg bestemte meg for å. Jeg tenkte at jeg trenger ikke å forandre meg, så lenge jeg ikke sier noe så går det fint.

Denne typen undervisning kan ses på som undervisning *om* de andre, da den i utgangspunktet ser ut til å ha vært *om* andregjorte, altså skeive. Likevel ser det ut til at læreren ikke har lagt til rette for at undervisningen skal fokusere på bekreftelse og anerkjennelse av mangfold i klassen. I tillegg kan argumentet til Kumashiro trekkes inn her, om at hvis lærere ikke jobber mot forskjellige typer undertrykkelse, er de deltakende i den selv (Kumashiro, 2000, s. 29). Om denne undervisningen knyttes til kontroversielle tema, og deliberasjonsundervisning, kan det sies at homofili i denne deliberasjonsundervisningen ble kontroversielt. Hess og McAvoy (2013, s. 19, 20, 35) forklarer at demokrati blir fremmet gjennom deliberasjon, og spesielt når det gjelder uenighet, da man blant annet lærer å forklare egne standpunkt og å høre på andres meninger. Det er positivt i form av at elever kan bli introdusert til perspektiver de vil møte på senere i livet og bli eksponert for perspektiver de ikke har møtt på tidligere. Det kan sies at undervisningen her gjorde dette, da elever som hadde negative holdninger til skeive ble introdusert til andre, mer positive og aksepterende perspektiver, i tillegg til at Brede og andre elever i klassen ble introdusert til perspektiver som var negative til skeive. Likevel er det viktig at læreren har god kunnskap om sentrale teoretiske diskusjoner knyttet til seksuell orientering (Røthing og Svendsen, 2009, s. 91) og bidrar med gode teoretiske og demokratiske perspektiver i forkant slik at diskusjonen forankres i gode utgangspunkt. Lærere må også ta hensyn til at elever kan settes i sårbare situasjoner hvor de føler ubehag, og må derfor tilrettelegge for at klassemiljøet er trygt, og at undervisningen og tema blir lagt opp på best mulig måte (Grannäs og Ljungquist, 2015, s. 150). Læreren i denne situasjonen har tillatt elever å bruke diskriminerende språk og argumenter i diskusjoner om skeive, uten å slå ned på det. Det er tydelig at Brede har kjent på dette selv, da han selv forklarer at han trakk seg tilbake etter denne undervisningen. Dette ser det ut til at han gjorde på to måter, da han ikke lenger følte seg komfortabel med å uttrykke seg om egne tanker og meninger knyttet til seksualitet, i tillegg til å kjenne på at elevene i klassen ikke aksepterte seksualiteten hans,

og at han dermed lukket seg med tanke på den delen av hans identitet. Undervisningen i dette tilfelle har dermed vært problematisk på flere måter, og det kommer frem at Brede opplevde andregjøring, diskriminering og marginalisering i undervisningen, og at dette ble reproduert og opprettholdt i klasserommet i ettertid (Røthing og Svendsen, 2009, s. 57-60).

4.1.6 Heteronormativitet i skolen

På slutten av hvert intervju ble alle informantene spurt eksplisitt om heteronormativitet i undervisning, og om dette var noe de selv hadde opplevd eller tenkt på. Her var det igjen ulike svar og ulike refleksjoner rundt svarene de ga.

Alexander hadde ikke normkritisk undervisning, eller undervisning som endrer elever og samfunn knyttet til kjønn eller seksualitet. Han oppga at han ikke hadde opplevd at undervisningen var heteronormativ.

Alexander

Inf: nei faktisk ikke. Mange.. alle av mine lærere. nei... vi lever i en ny tid hvor man kan identifisere seg som akkurat det man vil. Så nei

Int: nei, så du har ikke samme erfaring som det

Inf: nei. Før var det jo sikkert sånn at læreren så på alle som heterofile, men ikke nå

Emilie hadde i likhet med Alexander ikke hatt normkritisk undervisning, eller undervisning som endrer elever og samfunn knyttet til kjønn eller seksualitet. Hun oppga i tillegg at hun ikke hadde tenkt spesielt over om undervisningen hadde vært heteronormativ. Hun kom med et eksempel på en situasjon hvor det ble antatt at hun hadde fått en mannlig kjæreste, men at det ikke var ment noe med det da de ikke visste at hun var lesbisk.

Emilie

Int: mhmm. Hvordan har du oppfattet undervisningen selv?

Emilie: har ikke tenkt noe spesielt på det egentlig

Int: nei?

Emilie: altså, når jeg fikk kjæreste da.. da var det veldig sånn ”hvem er han” ”er han kjekk”. Men det var ikke noe negativt lada liksom. De bare visste ikke.

Int: så det noe du har kjent på, eller tenkt på selv?

Emilie: nei det har egentlig gått greit

Julian hadde hatt normkritisk undervisning, eller undervisning som endrer elever og samfunn, knyttet til kjønn. Han oppga også at han ikke hadde tenkt over om undervisningen var heteronormativ. Han la også til at han var vant til at heteronormativitet er normen, og at det gjerne var årsaken til at han ikke hadde tenkt over det.

Julian

Int: mmmm. Emm. Så det jeg driver å leser på nå, med tanke på dette studiet er at en del forskere har erfart at i alle fall noe undervisning foregår på en heteronormativ måte, både generelt og i samfunnsfag. Så det antas for eksempel at elevene i klassen er heterofile og cis, eller at undervisning om kjønn og seksualitet baserer seg på heterofil seksualitet og kjønn diskuteres som typiske forestillinger av gutter og jenter. Har du noen tanker rundt det. Er det noe du føler er feil eller?

Julian: jeg har jo dessverre bare en lærer i samfunnsfag hehe. Så det hadde vært fint å være.. se hvordan hvordan det hadde vært å ha litt forskjellige..

Int: ja, skjønner, men med de erfaringene du har hatt da?

Julian: egen erfaring vil jeg si på ungdomsskolen så hadde vi en lærer som var veldig eh.. åpen for at folk var forskjellig. Nå har vi vel mer en som.. vi har ikke vært så mye borti de temaene så hva skal man si, det er litt vanskelig å si.

Int: okei, så det er ikke noe du har tenkt på?

Julian: det har jeg ikke tenkt noe over. Jeg er litt sånn som.. jeg legger ikke så mye merke til sånne ting. Jeg er på en måte... det er litt trist å si, men jeg er på en måte vant til at sånn er det. Så jeg har ikke tenkt så mye på det. Jeg tror.. jeg oppfatter ikke min lærer som heteronormativ hvertfall.

Håvard, Randi og Brede var de av informantene oppga at de hadde opplevd undervisningen som heteronormativ og som var kritiske til det.

Håvard oppga at han ikke hadde hatt normkritisk undervisning, eller undervisning som endrer elever og samfunn knyttet til kjønn eller seksualitet. Han oppga likevel at han hadde reagert og blitt irritert over at læreren hans var heteronormativ generelt i undervisningen. Han forklarte at det varierte litt fra lærer til lærer, og senere forklarte han at han oppfattet at det

hadde vært en endring siden han gikk på ungdomsskolen, og at det å være skeiv var mer normalisert nå enn det var da.

Håvard

Int: de kompetansemålene her, som går på oppfatning mellom seksualitet og at det kan variere mellom kulturer, hadde dere noe om det?

Håvard: jeg kan ikke komme på å ha hatt noe om det på ungdomsskolen nå, det eneste jeg kommer på er at jeg var litt irritert over at han var så heterosentrisk generelt.

(...)

Int: (...) Og da lurer jeg på hva du tenker rundt det? Har du noen erfaringer, er du enig, uenig?

Håvard: jeg er enig med ganske mye av det de sier for det er jo sånn. Det blir jo sett på som en helhetlig heterofil gjeng med holdt på å si.. kåte ungdommer for å si det sånn. Men det er jo noen unntak også, det er noen som holder seg til den kjønnsnøytrale.. når du gifter deg og eventuelt får barn eller... hva det måtte være. Så det var ikke alle lærerne jeg oppfattet helt oppe i den heteronormative boksen. Men de fleste holdt seg jo i nærheten da, for det var jo snakk om han/hun, altså den slags, det var ikke blitt like.. misforstå meg rett, men populært i anførselstegn, som hadde kommet ut med noe annet enn de to identifikasjonene da.

Randi oppga i likhet med Julian at hun ikke hadde tenkt spesielt mye over det, men var kritisk til det da hun ble spurt om det i intervjuet. Hun hadde hatt normkritisk undervisning, eller undervisning som endrer elever og samfunn knyttet til kjønn. Hun forklarte at det var varierende blant lærerne, og at hun ikke opplevde noen som dømmende. Det var heller en antakelse av at elevene var heterofile og cis, og at undervisningen ikke var mangfoldig når det kom til seksualitetsundervisning.

Randi

Int: da lurer jeg på om du kjenner igjen det, eller om du er uenig i det?

Randi: ja i stor grad. At de antar det eller i hvertfall ikke vil spørre om det eller anta noe annet på en måte. Så da sier de kanskje sånne ting uten å tenke over det. Mener nok ikke å være diskriminerende på noen måte.. de gjør det automatisk. Alle lærerne er jo ikke like ille på det, noen er jo ganske inkluderende, men en del vil jeg si at antar at folk her er normale streite.

Int: er det noe du har tenkt noe på eller?

Randi: ikke spesielt mye egentlig. De fleste lærerne har snakka såpass lite om seksualitet at det vanligvis ikke er noen problemstilling. Jeg merka det litt når vi hadde om seksualitet og seksualundervisning, merka jeg at vi gjerne skulle hatt en litt mer inkluderende undervisning med tanke på lesbiske, homofile, bifile, trans, whatever, enn det det var. Men jeg vil ikke påstå at de var noe dømmende bare at de var eh.. lot tema ligge på en måte

Brede på sin side var den eneste av informantene som oppga at han hadde hatt undervisning om både kjønn og seksualitet, og som var normkritisk, eller undervisning som endrer elever og samfunn. Han beskrev undervisningen som heteronormativ flere ganger i intervjuet, også før jeg spurte om det. Han var den av informantene som var mest kritisk til heteronormen, i tillegg til at han påpekte at det ikke var fokus på endringer, men heller påpeking av problemer i samfunnet. Heteronormativitet var noe han hadde kjent på og reagert på under undervisningen. Likevel mente han at dette ikke var noe lærere eller skoler kunne endre på i samfunnet, og at han ikke følte at han kunne klage over det.

Brede

Int: okei, hvordan opplevde du den undervisningen da?

Brede: jeg synes det var litt... de problemene blir veldig mye sett på fra et heteronormativt standpunkt og problemene skaper forskjeller, men det kunne kanskje vært bedre hvis man da så på det fra et ikke-hetero standpunkt. Så kunne man sett på hvordan de problemene er for skeive. Og hvordan de kan løse det.

(...)

Brede: det første som slår meg er at det fortsatt er fra et heteronormativt standpunkt. Og det er vel egentlig det. Det som det har med seg. Du kan ikke løse problemer ved å se på det fra en side.

(...)

Int: ja? Er det noe spesielt du kommer på da eller?

Brede: altså jeg kan ikke klandre noen, jeg var ikke ute da jeg var på ungdomsskolen, men ja, det føles veldig sånn.. ja. Det er mer enn følelse, jeg kommer ikke på noen konkrete eksempler liksom

Int: nei, jeg skjønner. Men har du noen tanker rundt dette da, som ikke har blitt nevnt?

Brede: altså, det er ikke noe som er enkelt å forandre. I det hele tatt. Samfunnet er fortsatt heteronormativt, og det er ikke noe de kan gjøre noe med, så jeg føler ikke at det er noe å klage over. Jeg syns det burde forandres men.. ja

Her kan Kumashiros (2000) teorier trekkes inn om undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring, eller undervisning som endrer elever og samfunn. Elever vil i disse typene undervisning lære å se på hvordan grupper er favorisert, normalisert, eller privilegert og hvordan dette opprettholdes og legitimeres i samfunnet, i tillegg til å lære å gjenkjenne prosesser som normaliserer andregjøring. Om elevene har kunnskap om undertrykkelse, og evne til å tenke kritisk, vil de også ha redskap til å utfordre undertrykkelsen. Det kan derfor tenkes at elevene som ikke har hatt denne typen undervisning, ikke har lært å gjenkjenne heteronormativitet. Det kan i det minste argumenteres for dette når det gjelder Alexander, Emilie og Julian. Det er klart at undervisningen ikke nødvendigvis var heteronormativ, men samtidig kommer det frem i intervjuene at ingen av informantene oppga å ha hatt, eller hadde svært lite undervisning knyttet til kjønn og/eller seksualitet, som kan sies å være heteronormativt da det i det minste bidrar til å opprettholde strukturer som allerede eksisterer, da skeive perspektiver og erfaringer blir fremstilt som irrelevante fordi de ikke tas opp eller brukes i undervisningen (Røthing og Svendsen, 2009, s. 57-60). Dette kan også ses i lys av Freire (1973, s. 44, 45) som forklarer at viten kun oppstår gjennom oppdagelse og gjenoppdagelse, når læreren gir rom for elevers innvendinger og tar dette med i undervisningen, heller enn å undervise elevene, hvor det læreren forteller er den absolutte viten. Hvis læreren ikke gir rom for elevers perspektiver, vil de sitte igjen med det samme synet på verden som ble presentert for dem, og endring vil ikke skje. Altså vil de ikke gjenkjenne heteronormativitet, og dermed heller ikke kunne kritisere det, eller bidra til å endre på det. Om læreren underviser uten å vise til andre perspektiver enn sitt eget, som gjerne er preget av heteronormativitet, vil ikke elevene bli bevisste på det, og uten å bringe frem elevenes egne perspektiver på kjønn eller seksualitet, vil heller ingen endring på perspektivene skje.

Randi oppga i likhet med Julian at hun hadde hatt normkritisk undervisning knyttet til kjønn, men ikke seksualitet. Likevel ser det ut til at Randi var mer kritisk til- og bevisst over heteronormativitet i undervisningen, enn det Julian var. Det blir vanskelig å slå fast hvorfor. En mulig årsak kan være at Randi har koblet normkritisk undervisning om andre minoriteter til skeive, og dermed benyttet seg av det normkritiske perspektivet i tilknytning til skeive.

Det kan samtidig settes spørsmålsteget til om samfunnsfagundervisningen har hatt noen innvirkning på elevenes kunnskap og bevissthet over det i det hele tatt. Som Kumashiro skriver, er det en forskjell på hva lærere ønsker å lære bort og hva elevene faktisk lærer (2000, s. 36-38). Randi var som nevnt i metodekapittelet organisert i en organisasjon for skeive ungdommer, og det kan derfor tenkes at hun var mer bevisst på heteronormativitet av den grunn. Her kan også Håvard trekkes inn, som oppga at han ikke hadde hatt noen form for undervisning knyttet til kjønn og seksualitet, men som reagerte på det da han hadde hatt seksualundervisning i naturfag. Det kan likevel argumentere for at poenget her var at seksualundervisningen kun fokuserte på sex mellom en mann og en kvinne, og at dette er noe som tydeligere kommer frem og er lettere å legge merke til.

Brede var den eneste av informantene som oppga at han hadde hatt undervisning som var normkritisk, både knyttet til seksualitet og kjønn. Han var også mest kritisk til heteronormativitet og hadde reagert på det i undervisningssituasjoner. Som nevnt over kan det være flere årsaker til dette. Det ble tydelig i intervjuet at Brede var svært reflektert rundt temaet, og at dette var noe han hadde tenkt mye på, også utenfor skolen. Likevel kan det tenkes at selv om han selv opplevde undervisningen som mangelfull, har den bidratt til at han har blitt mer kritisk, og at problematikk rundt undervisning om skeive er mer tydelig for han enn det var tidligere.

4.2 Elevenes medborgerskapsforståelse

I lys av funn om mangelfull undervisning om kjønn og seksualitet, kan det være interessant å se på hvordan dette kan påvirke elevenes egne medborgerskapsforståelser. Hvis man går tilbake til samfunnsmandatet til skolen, som blant annet er å bidra i oppdragelsesarbeidet som skal bidra til å utvikle ungdommer som blir gode medborgere i samfunnet (Stray, 2012, s. 17; Hunnes, s. 126, 127, 2015).

4.2.1 Mangelfull undervisning, en indikasjon på ekskluderende medborgerskap?

Det kommer frem i teorikapittelet at det finnes flere perspektiver og meninger om medborgerskapsbegrepet. Medborgerskap som ekskluderende er her spesielt interessant med

tanke på at alle informantene uttrykket at de opplevde at det var for lite eller ingen undervisning om det, eller at det var deler av undervisningen som var problematisk. Fem av informantene oppga at de opplevde at det var for lite undervisning om kjønn eller seksualitet, som kan ses i lys av Stray som forklarer at medborgerskap blant annet handler om hvordan mennesker skal være i samfunnet, og da innenfor samfunnets politiske, kulturelle og sosiale rammeverk (Stray, 2011, s. 46, 47). Medborgere skal leve innenfor disse rammene, og statusen som medborger vil være derfor være svekket om de ikke lever innenfor rammeverket (Plummer, 2003, s. 51, 52). Heteronormativitet kan da ses på som en del av dette rammeverket, det handler om et rammeverk hvor visse typer seksualitet og måter å identifisere og uttrykke seg på blir sett på som mer normale enn andre, og da også at det er disse væremåtene som er mest ønskelige i samfunnet (Røthing og Svendsen, 2009, s. 32-36). Når elever opplever en reproduksjon av dette rammeverket i undervisningen fordi de ikke lærer om skeive, og dermed ikke lærer at også kjønn og seksualitet er noe som formes gjennom sosialt samspill, på samme måte som medborgerskap gjør (Plummer, 2003, s. 51, 52; Iversen, 2014, s. 12-16; Røthing og Svendsen, 2009, s. 47-49), lærer de ikke at deres seksualitet eller identitet er like passende i samfunnet som heterofiles og cis-personers. Læreplanverkets prinsipper for opplæring legger opp til at skolen skal bidra til at elevene danner et verdigrunnlag og en bred kulturforståelse da dette er grunnleggende for å danne et inkluderende og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2006). Når elevene ikke lærer kulturforståelse knyttet til skeive, unnlates skeive seksualiteter og identiteter fra det sosiale fellesskapet. Det kan derfor argumenteres for at informanter ikke opplever at medborgerskap inkluderer deler av deres identitet. Dette kan også ses i lys av Kumashiro, som mener at ved å ikke arbeide mot undertrykkelse, som her er indirekte ved å unnlate å undervise om skeive perspektiver og dermed får de til å fremstå som irrelevante (Røthing og Svendsen, 2009, s. 57-60), er det det samme som å være delaktig i denne undertrykkelsen (Kumashiro, 2000, s. 29).

4.2.2 Uenighet som fellesskap?

Undervisningssituasjonen Brede fortalte om, hvor han opplevde at undervisningen utartet seg til en diskusjon preget av fordømmer rundt homofili, er også interessant med tanke på medborgerskap. Iversen (2014, s. 12-16) mener at Norge i dag er et uenighetsfellesskap, og at medborgerskapet innebærer at det er rom for at folk er uenige med hverandre og kan

diskutere det. Det er ikke slik at felles verdier er samfunnets sosiale lim, men heller det at dette rommet for uenighet og diskusjonsarenaer. I Brede sitt tilfelle, ser man likevel at hans opplevelse strider mot Iversens teori. I undervisningen var det ikke et mål om å bli enige om hvordan man skal gå frem for å skape endring i samfunnet, som Iversen beskriver som et element som må være tilstede i et ideelt uenighetsfellesskap. Det ble heller til en diskusjon som reproduiserte den heteronormative oppfatningen medelever hadde om at medborgerskapets rammer ikke er vide nok for skeive identiteter. Diskusjonen kan også knyttes til Plummers teori om intimt medborgerskap, da dette er det eneste tilfellet av en diskusjon i klasserommet som diskuterer det private på en måte som gjerne er påvirket av det offentlige både politisk og sosialt. Dette kan være via familiære og sosiale syn og/eller verdier angående homofili, det kan være gjennom stereotypier i media, det kan være lovgivning knyttet til ekteskap, likestilling eller lignende. Om man ser på hvordan homofile og lesbiske sfærer dannet seg, er det nettopp disse årsakene som bidro til at slike fellesskap ble dannet. Fordi de ikke ble inkludert og fikk de samme rettighetene og godene som andre medborgere, skapte de egne fellesskap eller medborgerskap som var inkluderende, i tillegg til å bidra til sosial, kulturell og politisk innflytelse i offentligheten. Det kan argumenteres for at det var dette som skjedde i klasserommet til Brede, men i en mindre skala, hvor Brede opplevde at han ble ekskludert fra fellesskapet når det gjaldt akkurat denne diskusjonen. Det kan på grunn av dette tenkes at skolens prinsipper for læring, som blant annet skal gi et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse for å skape et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap hvor mangfold blir verdsatt og respektert (Utdanningsdirektoratet, 2006), falt bort. Det kan derfor tenkes at Brede satt igjen med en oppfattelse av medborgerskap eller fellesskap (klassen) som ekskluderende, men også var klar over at det finnes andre fellesskap han kan være del av som er inkluderende når det kommer til seksualitet, og som har et rammeverk som aksepterer mer mangfold enn det klassen hans gjorde (Plummer, 2003, s. 78-80).

4.2.3 Mindre undervisning, men mer inkludert?

Informanter som oppga at de ikke hadde hatt god undervisning om kjønn eller seksualitet var i noen tilfeller mindre kritiske til mangelen på undervisning enn informanter som oppga at de hadde hatt mer undervisning om det. Riktignok ga informantene uttrykk for at det kunne skape mer aksept om de hadde lært mer om det, men likevel så det ut til at flere ikke så på det som spesielt problematisk likevel. Både Emilie, Alexander og Julian oppga at de opplevde

mye aksept blant elever og/eller lærere når det gjaldt deres seksuelle legning. Dette kan knyttes opp mot Plummer som forklarer at det foregår en normaliseringsprosess hvor skeive offentlige sfærer beveger seg inn i en bredere kultur. Det er tydelig at skeive medborgerskap har påvirket samfunnet i form av bedre rettigheter og endringer i lover, som har gitt dem bedre tilgang til rettigheter og goder som tilhører medborgerskap i Norge. Det ser ut til at informantene opplever dette, og at dette reflekteres i skolen, selv om skeive perspektiver ikke har kommet godt frem i samfunnsfagundervisningen de har hatt. Samtidig poengterer Plummer at faren med å basere medborgerskap på kategoriseringer av identiteter er at det fortsatt bidrar til å skille seg mellom ”oss” og ”de andre”. Det er derfor viktig å fokusere på mangfoldet av identiteter, og at de heller er flytende enn faste ideer (Plummer, 2003, s. 68-70, 78-80, 82-83). Dermed kan man kritisere kritikken min av at elevene ikke har hatt undervisning om kjønn og/eller seksualitet is samfunnsfaget. Dette er fordi Emilie, Alexander og Julian oppga at de ikke hadde hatt, eller ikke hadde spesielt mye undervisning om kjønn og/eller seksualitet, men likevel ser det ikke ut til at de opplever den samme problematikken som for eksempel Brede og Randi, selv om de oppga å ha hatt betydelig mye mer undervisning om kjønn og/eller seksualitet enn de andre tre. Det kan tenkes at fordi de ikke har hatt om skeive i samfunnsfag, har de heller ikke opplevd denne distinksjonen mellom ”oss” og ”dem”. Det kan tenkes at dette er fordi de ikke har lært å observere og være kritiske til det, som kan knyttes til Freire (1973) som poengterer at undertrykkelse vil bli reproduisert om man ikke tillater andre perspektiver og tar dem i betraktning, heller enn å fortsette å undervise sin egen kunnskap som den eneste og absolutte. Likevel er det verdt å tenke over at elever som er mindre kritiske også ser ut til å oppleve skolen som mer aksepterende og inkluderende enn elever som er mer kritiske. Det kan derfor tenkes at informantene som hadde mindre undervisning om kjønn og seksualitet hadde en medborgerskapsforståelse som ikke gikk inn på seksualitet eller kjønnsidentitet, og at de derfor hadde en mer inkluderende oppfatning av begrepet.

5 Konklusjon

Problemstillingen jeg skulle svare på i denne oppgaven var ”*Hvilke erfaringer har skeive ungdommer fra undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfag fra ungdomsskolen og videregående?*”. I dette kapittelet vil jeg forsøke å svare på hva jeg har funnet ut i forskningsarbeidet samt foreslå nye prosjekter som kan være spennende å forske på.

5.1 Varierende erfaringer

Det første jeg ønsker å påpeke ut fra funnene mine er at informantene oppga veldig ulike erfaringer. Det er klart at dette er å forvente når informantene har gått på ulike skoler, har hatt ulike lærere og gått i ulike klasser. Likevel skal alle informantene ha hatt den samme læreplanen og skal ha gjennomgått de samme kompetansemålene. Det har kommet frem i intervjuene at flere av informantene ikke opplevde at de hadde hatt om kjønn og/eller seksualitet, og alle sett bort fra Brede oppga at de synes de hadde hatt for lite. Videre har det kommet frem at noen informanter hadde positive erfaringer fra den undervisningen de hadde, eller fra lærere og medelever, mens andre hadde negative erfaringer. Dermed går det ikke an å slå fast spesielt mye informantene har til felles, bortsett fra at erfaringene deres er veldig varierte. Dette vil jeg tro er noe man hadde sett igjen i et større utvalg av informanter også. Årsakene til dette tror jeg hovedsakelig er to. Den første er at læreplanen er såpass vag at det er opp til hver enkelt lærer hva som skal undervises om og hvordan dette skal gjøres (Røthing og Svendsen, 2009). Den andre er at lærere gjerne opplever at de ikke har god nok kompetanse om kjønn og/eller seksualitet (Thode, 2017), og gjerne velger å fokusere på andre minoriteter eller tema som også skal med i undervisningen. Det kan komme av mangel på tid, da det er mange andre tema som også skal dekkes, eller at de opplever det som vanskelig å ta opp i klassen da de er redde for å støte noen elever (Grannäs og Ljungquist, 2015). Jeg tenker derfor at det er positivt at det i fagfornyelsen i samfunnsfag er fokusert på kjærlighet, seksualitet og samlivsformer som noe som er samlet, heller enn noe som skal være oppdelt. Jeg tror dette kan bidra til at lærere ser på dette som noe som skal undervises om samlet, og da i form av at det finnes et spekter av seksualiteter, samlivsformer og former for kjærlighet, heller enn at det som er utenfor det heteronorme skal undervises om som noe spesielt eller annerledes.

Man ser også at de informantene som har hatt undervisning om kjønn og/eller seksualitet gjerne har hatt en del av den typen undervisning om Kumashiro karakteriserer som undervisning *for* eller *om* de andre. Problematikken med den typen undervisning er at det ser ut til at det har vært en vektlegging fra læreres side om at ”alt er greit”, og at undervisningen i stor grad har holdt seg til det, og ikke gått i dybden i undervisningen. Randi og Brede oppga dette, og opplevde at undervisningen ikke gikk i dybden, men heller bare fokuserte på at ”disse seksualitetene eksisterer og det er greit”. Brede utdypet at han ikke opplevde det som genuint, og Randi oppga at det opplevdes som noe de ikke ønsket å gå videre inn på. Her kan det tenkes at undervisningen som har vært, da har vært heteronormativ, både fordi den bidrar til andregjøring i form av at den fremhever at det finnes noe annerledes ved andre seksualiteter enn den heteronormative, og fordi det er noe det ikke ser ut til at lærerne ønsket å gå spesielt i dybden på. Noen informanter har også hatt undervisning som har vært mer nyansert når det gjelder kjønn. Denne typen undervisning ser ut til å ha vært mer av den typen som er normkritisk eller som endrer elever og samfunn da man ser at informantene omtaler kjønn som noe annet enn de heteronormative forståelsene for kjønn.

Informantene har oppgitt ulike svar når det gjelder hvorvidt de har opplevd heteronormativitet i skolen. Her er det interessant at man kan se et slags mønster i form av at de informantene som har hatt mest normkritisk undervisning også er de som er mest kritiske til undervisningen, eller som har oppgitt mest med tanke på hvorvidt de har opplevd heteronormativitet i skolen. Dermed kan det tenkes at informantene som har hatt normkritisk undervisning, selv om de ikke har opplevd den som spesielt god på alle måter, har fått informantene til å tenke kritisk. Samtidig er det nødvendig å påpeke at dette ikke er noe som kan fastslås, men etter min oppfatning så det i det minste ut til at de informantene som hadde hatt mest undervisning om dette, også var de som var mest kritiske.

Som nevnt i innledningen ser man en holdningsendring blant befolkningen når det gjelder skeive. Likevel er det fortsatt slik at flere har negative holdninger til skeive. Dette så man godt i intervjuet med Brede. Det er her tydelig at undervisning om ikke-heteronormativ seksualitet som noe kontroversielt fortsatt forekommer. I Brede sitt tilfelle så dette ut til å ha preget han i ettertid, og undervisningen kan ses på som svært problematisk og diskriminerende. Selv om Brede var den eneste av informantene som oppga å ha opplevd denne typen undervisning, kan det tenkes at dette ikke er et isolert tilfelle. Da kan det også tenkes at undervisning som gjør det å være skeiv til noe som er kontroversielt eller noe man

kan diskutere om man synes er greit eller ikke, fortsatt forekommer. Selv om Brede er den eneste av informantene som oppga noe negativt i undervisningen som var så påfallende, oppga hver informant at det var noe problematisk ved undervisningen. Om det var for lite, for heteronormativt, for lite fokus på seksualitet, eller negative holdninger som fikk komme frem, hadde alle noe å si på mangler i undervisningen. Det er derfor igjen positivt å se i forslaget til fagfornyelsen at dette er noe som blir tatt tak i, i form av at det nå eksplisitt står i læreplanen, og at ikke lenger handler om noe som er annerledes, men heller som en av mange variasjoner av seksualitet, kjønn, kjærlighet, samlivsform eller identitet. Det er derfor mitt håp at fremtidig undervisning om kjønn og seksualitet vil være på planen i flere klasserom, og at den vil være mer inklusiv nå, enn det den har vært for flere av informantene.

5.2 Videre forskning

Med tanke på videre forskning vil jeg først og fremst foreslå et nytt kvalitativt studie når fagfornyelsen trer i kraft. Å se på hvordan elever opplever undervisning med den nye læreplanen tror jeg vil være interessant. I tillegg til dette kan det være en ide å gjøre et nytt studie som Thodes (2017), hvor man ser på undervisning om kjønn og seksualitet fra et lærerperspektiv. Da lærere oppga at de ikke opplever å ha god nok kompetanse, eller mangel på tid til å undervise om det, kan det tenkes at det vil være en vanskelig overgang for lærere å nå drive undervisning om kjærlighet, seksualitet og samlivsformer på en god måte, når de kanskje ikke har hatt undervisning om det tidligere. Jeg tror også at større studier kunne vært interessant å ta for seg, for å se om det finnes noe som er representativt for den øvrige befolkningen når det gjelder undervisning om kjønn og seksualitet.

Litteraturliste

- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) (2019). *Holdninger til lhbtqi-personer*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Holdninger/
- Befring, E. (2016) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (2016) s. 28-35. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg-Nordlie, M., Ikdahl, I., Skorgen, T. (2019) Rasisme. Store Norske Leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/rasisme>
- Boeije, H. (2010). Ch.5. Principles of Qualitative analysis, i *Analysis in Qualitative Research*.(s. 75-92). Sage Publications
- Creswell, J.W., og Miller, D.L. (2010). Determining Validity in Qualitative Inquiry. i *Theory Into Practice*. 39:3, 124-130, DOI: [10.1207/s15430421tip3903_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Fladmoe, A., Nadim, M., og Birkvad, S.R. (2019) Erfaringer med hatytringer og hets blant LHBT-personer, andre minoritetsgrupper og den øvrige befolkningen. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Global/Erfaringer_med_hat_ytringer_og_hets_blant_LHBT_personer_andre_minoritetsgrupper_og_den_ovrige_befolkningen.pdf
- Grannäs, J. og Ljungquist, S. (2015). *Berättelsen som forum för kontroversiella frågor*. Gleerups Utbildning AB.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 2. Utgave.
- Hsieh, H., Shannon, S.E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. I *Qualitative Health Research*. Vol. 15 (2005). Sage Publications.

- Hunnes, O.R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 124-142. Fagbokforlaget: Bergen
- Iversen, L. L., (2014) *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget 2014.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norask Forlag AS. 2. Utgave.
- Larsen, A.K. (2017) Fase 5: Analyse av data, i *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget.
- Marshall, T. H. (1950) *Citizenship and Social Class and other essays*. London: Camebridge University Press s. 1- 84. Hentet fra: http://www.jura.uni-bielefeld.de/lehrstuehle/davy/wustldata/1950_Marshall_Citizenship_and_Social_Class_OCR.pdf
- McAvoy, P. Og Hess, D. (2013). *Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization*. Spencer Foundation, Chicago, Illinois, USA. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/curi.12000#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTEwMS9jdXJpLjE5MDAwP25lZWRBY2Nlc3M9dHJlZUBAQDA=>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (u.å.) SOS1001 – Samfunnsteori. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/studier/emner/SOS1001#tab=omEmnet> (hentet 02.05.2019)
- Nygren, K og Rasmussen, E. (2012). *Konstruktiv normkritikk. En rapport om normkritikk i Europeiska socialfondens projekt*. Arbetsmiljöforum i Sverige. Hentet fra: <https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2014/02/Konstruktiv-normkritik.pdf>

Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle & London. University of Washington Press.

Røthing, Å. & Bang Svendsen, S. H.(2009) *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.

Skeiv Ungdom (u.å.). *Ressurshäfte til deg som skal undervise om kjønn og seksualitet*.

Stray, J. i Berge, K. og Stray, J. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Demokratipedagogikk. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Oslo: Fagbokforlaget.
Universitetet i Oslo, (u.å.) SOS2100 – Ulikhet, klasse og lagdeling. Hentet fra:
<https://www.uio.no/studier/emner/sv/iss/SOS2100/index.html>

Thode, I. M. (2017). *Det er ikke så lett. Undervisning om kjønn og seksualitet i skolen* (Masteroppgave) Norges Arktiske Universitet. Hentet fra:
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11474/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet (2006) *Prinsipper for opplæring. Sosial og kulturell kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/> (oppdatert 28.05.2015)

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF1-03). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet (2019) *Høring – læreplaner i samfunnsfagene*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357>

Westheimer, J. og Kahne, J. (2004). What kind of citizen? *The Politics of Educating for Democracy*. American Educational Research Journal. Vol. 41, No. 2, s. 237–269.
Lastet ned: <https://democraticdialogue.com/DDpdfs/WhatKindOfCitizenAERJ.pdf>

Young, I. M., (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press. Hentet fra:
https://www.academia.edu/12099042/Justice_and_the_Politics_of_Diference

Young, I. M. (1997) (a) *Feminism and the Public Sphere. Asymmetrical reciprocity: on moral respect, wonder and enlarged thought*. I Constellations Volume 3 (1997). Oxford: Blackwell Publishers. Hentet fra:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8675.1997.tb00064.x>

Young, I. M. (1997) (b) *Difference as a Resource for Democratic Communications i Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. (J. Bohman, og Rehg, W.) s. 383-406. Massachusetts Institute of Technology: The MIT Press. Hentet fra:
http://www.sze.hu/~smuk/Nyilvanossag_torvenyek_CEE/Szakirodalom/Deliberat%C3%ADv%20demokr%C3%A1cia/deliberative%20democracy%20book.pdf