



UiO • Universitetet i Oslo

Kjønnsmangfold i samfunnsfagundervisningen

*En kvalitativ studie av læreres opplevelse av
undervisning om kjønnsmangfold*

Caroline Westerheim

SDID4009 - Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitet i Oslo

Våren 2022

Kjønnsmangfold i samfunnsfagundervisningen

En kvalitativ studie av læreres opplevelse av undervisning om
kjønnsmangfold

© **Caroline Westerheim**

2022

Kjønnsmangfold i samfunnsfagundervisningen

Caroline Westerheim

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

Trykk: Grafisk senter, Universitet i Oslo

Sammendrag

Som en del av undervisningen i samfunnsfag, skal lærerne legge til rette for at elevene utvikler seg til medborgere som bidrar til et samfunn der kjønn ikke påvirker individets handlingsrom. Dagens skole bærer preg av heteronormativitet og trange kjønnsnormer som kan påvirke identitetsutviklingen til unge. For å utfordre den etablerte tokjønnsmodellen, trenger elevene kunnskap om hvordan etablerte samfunnsstrukturer, som tokjønnsmodellen, påvirker dem som individ. I denne samfunnsfagdidaktiske masteroppgaven undersøkes lærerperspektivet på undervisning om kjønns mangfold. Oppgavens problemstilling er; *Hvordan undervise om kjønns mangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de skal undervise om kjønns mangfold i samfunnsfagundervisningen?*

For å besvare problemstillingen er det gjennomført to fokusgruppeintervju bestående av tre informanter fra to ulike skoler i hvert intervju. Datamaterialet analyseres med bruk av relevant teori og tidligere forskning. Jeg bruker fire forskningsspørsmål for å strukturere datamaterialet og besvare problemstillingen; (1) Hvordan forstår lærere kjønn og kjønns mangfold, og hvordan opplever de egen kjønns mangfoldskompetanse? (2) Hvilke refleksjoner og erfaringer har de med undervisning av kontroversielle spørsmål, og hvilke utfordringer opplever de i undervisningen? (3) Hva opplever lærere som utfordrende ved å skulle undervise temaet, og hvordan håndterer de utfordringene? (4) Hvilke undervisningsmetoder og strategier tar lærerne i bruk ved undervisning av kjønns mangfold?

Studien viser at det er ulikt hvor mye kjønns mangfold vektlegges i undervisningen. Lærernes kompetanse har betydning for hvordan undervisning av kjønn foregår, ettersom kjønn kun i begrenset grad kommer til uttrykk i læreplanene i samfunnsfag og samfunnskunnskap. Hvilken tilnærming lærerne har til kjønn og hvor viktig de opplever at temaet er, legger føringer for hvilke undervisningsmetoder de benytter og hvorvidt de underviser temaet. Studien viser videre at lærerne mener kjønns mangfold bør undervises normkritisk for å møte opplæringens formål om å skape kritisk tenkende og aktive medborgere. Samtidig oppleves temaet som potensielt kontroversielt av lærerne, og de fleste lærerne opplever at de ikke har fått opplæring i hvordan de kan møte og undervise temaet. Basert på studiens funn vil det være hensiktsmessig å legge til rette for å øke lærernes kjønns teoretiske kompetanse.

Forord

Seks innholdsrike år går mot slutten. Det er både fint og vemodig å skulle være ferdig som student. Det å skrive masteroppgave ved siden av 100 prosent jobb, en sønn på 1,5 år og som høygravid har vært krevende, hektisk og spennende. Jeg er stolt og ydmyk over at jeg har klart å fullføre som planlagt.

Jeg vil bruke noen setninger på å takke alle som har gjort det mulig for meg å levere denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke veilederen min Eline Wiese. Takk for at du tok på deg jobben som veilederen min når jeg plutselig stod uten veileder. Jeg har satt utrolig stor pris på tilgjengeligheten og tilbakemeldingene. Du har gjort det mulig for meg å fullføre og levere et produkt jeg er stolt av.

Videre vil jeg takke familien min. Tusen takk til mamma, mormor og Besse. Tusen takk for at dere har stilt opp som barnevakt uke etter uke og helg etter helg. Uten deres hjelp ville det ikke vært mulig for meg å levere masteren til tiden. Jeg er heldig som har dere. En stor takk går også til samboeren min. Takk for at du har tatt deg av husarbeidet og stått på ekstra nå i innspurten.

En stor takk går også til kollegaer og ledelsen på arbeidsplassen min, Wang Romerike. Takk for støtte, forståelse og gode samtaler i forbindelse med prosjektet, og ikke minst – takk for korrekturlesing. Jeg er ydmyk og takknemlig som får jobbe med dere.

Takk til de seks informantene for at dere ville dele opplevelser, tanker og erfaringer med meg. Dere gjorde det spennende å arbeide med oppgaven og forske på temaet.

Sist, men ikke minst må jeg takke Ine. Takk for alle kvelder og helger på personalrommet. Du har gjort det til en glede å skrive master.

Nå gleder jeg meg til å nyte tiden som kommende tobarnsmor og siste innspurt av skoleåret med elevene og kollegaene mine.

Caroline Westerheim

Mai 2022

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven	2
1.3 Problemstilling og disposisjon	4
2 Teoretisk rammeverk.....	6
2.1 Kjønn og kjønnteoretisk kompetanse.....	6
2.1.1 Mangfold og kjønns mangfold	8
2.1.2 Kritisk kjønns mangfoldskompetanse og normkritisk undervisning	8
2.1.3 Kjønn og kjønns mangfoldskompetanse i skolen	10
2.2 Kontroversielle temaer	11
2.2.1 Kontroversielle temaer i undervisningen.....	12
2.2.2 Kontroversielle temaer og klassemiljø	13
2.2.3 Læreres posisjon og håndtering av kontroversielle temaer	14
2.2.4 Kontekstuelle faktorer og kontroversielle temaer	15
2.3 Skolens mandat og læreplanens føringer.....	16
2.3.1 Kjønn i læreplanen	17
2.3.2 Læreplanens føringer og begrensninger	19
3 Metode.....	20
3.1 Forskningsdesign og metode	20
3.2 Rekrutteringsprosessen og utvalg.....	22
3.3 Innsamling av data.....	23
3.3.1 Intervjuguide	24
3.4 Bearbeidelse og analyse av datamaterialet	25
3.4.1 Transkribering	26
3.4.2 Analyse av datamaterialet.....	27
3.5 Metodiske refleksjoner	28
3.5.1 Validitet	28
3.5.2 Overførbarhet	31
3.5.3 Reliabilitet	32
3.5.4 Etske betraktninger.....	34
4 Analyse og diskusjon.....	36
4.1 Forståelsen av kjønn.....	37
4.1.1 Kjønnsmangfold i samfunnsfaget og skolen	38
4.1.2 Kjønn som kontroversielt tema	41
4.1.3 Normkritisk undervisning.....	42
4.2 Betydningen av kjønns mangfoldskompetanse	44

4.3 Kontekstuelle faktorer for undervisning av kjønns mangfold	47
4.3.1 Elevfaktorer	47
4.3.2 Situasjonsfaktorer	48
4.3.3 Systemfaktorer	51
4.5 Hvordan kan det jobbes med kjønns mangfold i skolen?	53
4.5.1 Diskusjoner og samtaler	53
4.5.2 Historier fra virkeligheten, filmer og caser	54
4.5.3 Lærebøker og litteratur	55
5. Drøfting av studiens hovedfunn	57
5.1 Hvordan lærere opplever og forstår kjønns mangfold	57
5.2 Muligheter med kjønns mangfold i undervisningen	58
5.3 Utdfordringer med å undervise kjønns mangfold	60
5.4 Oppsummerende drøfting	61
6 Avslutning	64
6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn	64
6.2 Implikasjoner for undervisning i samfunnsfag	65
6.3 Begrensninger og forslag til videre forskning	66
Referanseliste	68
Vedlegg	71
Vedlegg 1: Intervjuguide	72
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	74
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD	77

1 Innledning

Et av de viktigste formålene til skolen er å gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør de i stand til å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I tillegg skal skolen utvikle demokratiske medborgere med innsikt i kulturelt mangfold, demokrati og likestilling, som har respekt for andres overbevisning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne oppgaven skal jeg belyse temaet kjønns mangfold og se på hvordan lærere forholder seg til undervisning av temaet. Gjennom dette studiet ønsker jeg å bidra med økt forståelse for hvordan lærere opplever og underviser kjønns mangfold. Bakgrunnen for valg av problemstilling og tema i oppgaven er at kjønn er en sentral del av unges identitetsutvikling. Ifølge utredningen *Jenterom, gutterom og mulighetsrom – Likestillingsutfordringer blant barn og unge* (NOU 2019: 19) eksisterer det i dag likestillingsutfordringer knyttet til kjønns mangfold, som kan påvirke elevenes oppfattelse av egen identitet. Det er derfor interessant å undersøke hvordan kjønns mangfold undervises, og hvilke muligheter og utfordringer samfunnsfaglærere opplever i møte med kjønns mangfold.

1.1 Aktualisering

I 2019 publiserte #UngIdag-utvalget (NOU 2019: 19, s. 12, 21) en utredning der de trekker frem at det er behov for større fokus på likestilling relatert til kjønns mangfold i skolen. De mener det eksisterer kjønnsstereotyper som skaper likestillingsutfordringer i hverdagen til unge. Utredningen viser at det er behov for mer kunnskap om lærerens og skolens praksis, og hvordan de tar i bruk normkritisk pedagogikk på en måte som utfordrer kjønnsstereotypene (NOU 2019: 19, s. 274). For å øke bevisstheten rundt hvordan lærere forstår og gjør kjønn, trengs det forskning som fokuserer konkret på hvordan kjønn «gjøres i undervisningen» (Bjørnstad & Røthing, 2012, s. 410). Ifølge NOU 2019: 19 (s. 24) og Røthing (2020, s. 20) er det derfor behov for å øke lærernes kjønnssteoretiske og normkritiske kompetanse, slik at kjønns mangfold behandles på lik linje som religions- og etnisitets mangfold i klasserommet.

Tokjønnsmodellen medfører trange kjønnsnormer som kan oppleves belastende for enkeltelever og påvirke deres identitetsutvikling. Ved å undervise normkritisk, kan elevene få begreper og kunnskap om kjønns mangfold, som vil sette dem i stand til å utfordre tokjønnsmodellen (NOU 2019: 19, s. 23-24). Skolen er en arena som viderefører og vedlikeholder grunnleggende verdier i samfunnet. Gjennom undervisning i samfunnsfag skal

elevene lære å bli deltakende og kritisk tenkende medborgere, og kunne utforske egen identitet, samfunnet og lære hvordan de kan påvirke eget liv og samfunnet i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Faget skal gi elevene innsikt i samfunnsstrukturer, hvordan samfunnet påvirker individets valg og majoritets- og minoritetsperspektiver. Det innebærer å utvikle elever til medborgere som har kunnskap og forståelse om demokrati, likestilling og verdien av mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2; 2019b, s. 2-3).

Som en del av skolen og samfunnsfagets mandat, skal lærerne legge til rette for at elevene utvikler seg til medborgere som bidrar til et rettferdig samfunn der kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk ikke påvirker individets handlingsrom og livsutfoldelse (NOU 2019: 19, s. 39). Dersom elevene får kunnskap om kjønns mangfold, kan de lære å tenke kritisk rundt hvordan kjønnsstrukturer påvirker dem som individer. Som en del av skolens formål, er det viktig å bevisstgjøre elevene og gi de kunnskap om mangfold, ferdigheter og holdninger, som gjør de i stand til å motarbeide diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-4). Lærerne må derfor i undervisningen tilpasse innholdet og undervisningsmetodene til elevgruppen. Det innebærer at læreren må ta didaktiske hensyn overfor alle elevene, også elever som gjør kjønn annerledes enn majoritets elevene. Det overordnede formålet med oppgaven er derfor å få innblikk i samfunnsfaglæreres yrkesutøvelse relatert til undervisning av kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer lærere møter tilknyttet kjønns mangfold.

1.2 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven

Da jeg var på utveksling ved University of California, Berkeley, i 2017, hadde jeg et emne som het «sociology of gender» som tok for seg hvordan samfunnet former kjønn. Dette emnet vekte min interesse for kjønn, og hvordan kjønnsnormer kan forme og påvirke elevene. Etter dette begynte jeg å jobbe som frivillig på *Ungdomstelefonen*, hvor jeg tok imot telefoner fra unge som opplevde ulike utfordringer relatert til kjønn og identitet. Samtalene handlet ofte om utfordringer med å finne sin plass i samfunnet. Dette gjaldt både i skolen, med venner og med familie. Mitt inntrykk var at de opplevde det som utfordrende å ha et kjønn som utfordret de etablerte kjønnsnormene. Selv har jeg levd et heteronormativt liv med et biologisk, sosialt og psykologisk kjønn som stemmer overens, og vært en person som typisk bekrefter normen. Det å prate med unge som opplevde utfordringer relatert til kjønn, utviklet seg til en interesse for

hvordan skolen påvirker denne opplevelsen, og er bakgrunnen for at jeg ønsket å forske på temaet.

Jeg har videre jobbet og hatt praksisplasser i flere mangfoldige klasserom. Mitt inntrykk er at religions- og etnisitetsmangfold er i fokus, mens kjønns mangfold ofte «glemmes» eller tas for gitt. Tokjønnsmodellen er fremtredende i Norge, noe som gjør det vanskelig å falle utenfor de etablerte kjønnsnormene. Det kan være belastende og få konsekvenser for unges identitetsutvikling. Jeg opplever at det er liten variasjon i hvordan elever gjør kjønn, og at tokjønnsmodellen er dominerende i skolen. For at alle elever skal føle at de har mulighet til å utvikle sin identitet, mener jeg det er viktig at kjønn problematiseres, og inngår som en del av kompetansen om mangfold. Jeg mener derfor at det er viktig å jobbe med kjønns mangfold, ettersom det er noe mange elever for gitt og ikke stiller spørsmål ved (Røthing, 2014).

I egne undervisningstimer har jeg tatt med meg denne interessen og lagd undervisningsopplegg om kjønn. De gangene jeg har klart å vekke interesse hos elevene, har vært når jeg har brukt videoer og bilder av kvinner som bryter med kjønnsnormene gjennom for eksempel hårvekst. Dette førte til fordomsfulle ytringer fra elevene, og har bidratt til at jeg opplever kjønns mangfold og undervisning om kjønn som et kontroversielt og sensitivt tema. Det er også interessant å se hvordan normer reproduseres over tid og blir ansett som en «sannhet». Jeg tror samfunnsfaget kan bidra til å utvikle kritisk tenkning og elevenes dannelses, dersom man underviser normkritisk om kjønns mangfold. Samtidig er temaet viktig for å sikre at elever med utradisjonelt kjønnsuttrykk ikke marginaliseres. Ved å øke kjønns mangfoldskompetansen til elevene, kan forståelse, respekt og toleranse for alle typer mangfold utvikles (Røthing, 2014, s. 610). Dette har vekket en interesse for hvordan kjønns mangfold blir arbeidet med i klasserommet, og hvilke erfaringer lærere har med undervisning av temaet.

Som kommende lektor vil det å snakke med andre lærere kunne gi innsikt og kunnskap om tematikken. Målet er at studien min skal bidra med økt kunnskap om hvordan lærere underviser kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i undervisningen. Målet er å undersøke hvilke undervisningsmetoder lærere benytter seg av. Ved å forske på seks samfunnsfaglærere og deres erfaringer med undervisning av kjønn, håper jeg oppgaven kan være et bidrag til hvorfor kjønns mangfold er et dagsaktuelt og viktig tema i undervisningen.

1.3 Problemstilling og disposisjon

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilken opplevelse lærere har med kjønnsmangfold i undervisningen. Problemstillingen jeg ønsker å undersøke i oppgaven er;

Hvordan undervise om kjønnsmangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere med kjønnsmangfold i samfunnsfagundervisningen?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å formulere fire forskningsspørsmål som blir brukt til å konkretisere og avgrense oppgaven;

- 1) Hvordan forstår og opplever lærere kjønn og kjønnsmangfold, og hvordan opplever de egen kjønns mangfoldskompetanse?
- 2) Hvilke refleksjoner og erfaringer har lærerne med undervisning av kontroversielle spørsmål, og hvilke utfordringer opplever de i undervisningen?
- 3) Hva opplever lærere som utfordrende ved å skulle undervise temaet, og hvordan håndterer de utfordringene?
- 4) Hvilke undervisningsmetoder og strategier tar lærerne i bruk ved undervisning av kjønns mangfold?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har dannet utgangspunkt for intervjuguiden, teoretiske perspektiver, analyseprosessen og diskusjonskapitlet, og blitt brukt til å strukturere datamaterialet og oppgaven. Oppgaven skal undersøke hvordan lærere forstår og opplever kjønns mangfold. Det innebærer hvordan de forstår kjønnsbegrepet, opplever egen kompetanse og hvordan/hvorvidt det undervises. Problemstillingen ønsker også å få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer lærerne står ovenfor, som kan påvirke undervisningen av kjønns mangfold.

I påfølgende kapittel vil det teoretiske rammeverket for oppgaven bli redegjort for. Teorikapitlet gir kontekstuell informasjon for oppgaven og brukes senere til å belyse og diskutere funnene. Kapitlet inneholder teori og begrepsavklaringer av kjønn, kjønns mangfold, kjønns mangfoldskompetanse og dets rolle i skolen, kontroversielle temaer og læreplanverkets føringer for kjønn i samfunnsfag. I teorien inkluderes også tidligere forskning på hvordan lærere møter og opplever kontroversielle temaer. I tredje kapittel redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem for å undersøke problemstillingen, og de metodiske valgene. Det inkluderer valget om fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode, bearbeiding av datamaterialet, analyse av data og metodiske refleksjoner. I det fjerde kapitlet presenterer og diskuterer jeg funnene i oppgaven, før jeg i femte kapittel drøfter

studiens hovedfunn opp mot problemstillingen. Avslutningsvis kommer jeg med en oppsummering av studiens av hovedfunn, og noen implikasjoner funnene kan ha for samfunnsfagundervisningen og videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

For å kunne undersøke hvordan lærere opplever og forstår kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i undervisningen, er det viktig å gi studien en teoretisk forankring. Jeg har valgt å prioritere en redegjørelse av begrepene kjønn, kjønns mangfold, kritisk mangfoldskompetanse og normkritisk undervisning. Formålet er å diskutere og vise til hvorfor disse begrepene er sentrale for samfunnsfaget. Jeg vil videre diskutere kontroversielle temaer, og se på hvorfor kjønn kan oppleves som et kontroversielt tema i undervisningen. Det er sentralt i oppgaven for å forstå hvordan lærere opplever og håndterer undervisning av kjønns mangfold. Avslutningsvis vil jeg ta for meg samfunnsfagets formål, føringer for undervisning og hvordan kjønn kommer til uttrykk i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b). Formålet med kapittelet er derfor å redegjøre for det teoretiske grunnlaget for oppgaven, som senere vil brukes til å analysere og diskutere studiens funn.

2.1 Kjønn og kjønnsteoretisk kompetanse

Teorien jeg nå skal redegjøre for i 2.1 er viktig å anvende for å få et større innblikk i hvilken plass kjønns mangfold har i læreres undervisning, og for å forsøke å svare på hvordan lærere opplever og underviser om kjønns mangfold.

Kjønn er et begrep som kan oppleves helt uvesentlig og helt avgjørende for unges identitet (Røthing, 2020, s. 70). Tradisjonelt har kjønn blitt forstått i lys av biologiske faktorer og de etablerte kjønnskategoriene gutt og jente. En slik forståelse kalles ofte for tokjønnsmodellen, og handler om at man opererer med de biologiske kjønnskategoriene som gjensidig utelukkende, og ikke tar hensyn til at et individ kan falle utenfor kategoriene (Bufdir, 2015). En slik forståelse har lenge vært forankret i den norske skolen, og kan bidra til en snever forståelse av kjønn og kjønnsstereotyper (NOU 2019: 19, s. 52). Selv om det er et biologisk faktum at menn og kvinner har ulik funksjon i reproduksjon, er det debattert hvorvidt de biologiske faktorene skal danne normer for samfunnsstrukturer som knyttes til ulike roller, funksjoner og oppførsel (NOU 2019: 19, s. 55).

I følge Røthing (2014, s. 616-617) gjøres og forstås kjønn ut ifra kroppslige og lesbare uttrykk som klær, frisyre, ferdigheter og oppførsel. For å sette fokus på hvordan kjønnsstereotyper kan skape diskriminering og sårbarhet for unge, mener Røthing (2014) at

man bør ha en sosialkonstruktivistisk forståelse av kjønn. Det innebærer at man forstår kjønn som en sosial konstruksjon som skapes i samspillet mellom mennesker, og at kjønn formes, tolkes og tilskrives betydning med utgangspunkt i biologiske faktorer. Denne tilnærmingen til kjønn retter et fokus på hvordan kjønn skapes i kontekst, og kan bevisstgjøre elevene om at kjønnsnormer som anses som gitt, ikke nødvendigvis er det i fremtiden (Røthing, 2014, s. 617). Dette bidrar til en forståelse av kjønn som noe vi gjør, og at det er mange måter å gjøre kjønn på, og kan skape en bevisstgjøring rundt hvordan kjønnsnormer og kjønnsstereotyper kan legge føringer for elevenes identitetsutvikling (NOU 2019: 19, s. 51).

Nielsen (2018, s. 209) mener, i likhet med Røthing (2014), at det foreligger en todelt struktur der kjønn assosieres med biologiske kjennetegn og kategoriene jente og gutt. Hun mener videre at dette skaper kjønnsstereotyper, og at begrepet bør tilnærmes som en sosial konstruksjon for å bryte opp disse (Nielsen, 2018, s. 209). Kjønnsstereotyper kan defineres som vanemessig og unyansert oppfatning eller handling knyttet til kjønn, som tar utgangspunkt i de normene for kjønn som dominerer i samfunnet (NOU 2019: 19, s. 38). Nielsen (2018, s. 209, 215) mener derimot at tokjønnsmodellen kan være hensiktsmessig i skoleforskning for å snakke om og påvirke kjønnede sosiale mønstre som atferd og ferdigheter, og at man bør ha en psykososial tilnærming til kjønn i skolen. Det dreier seg om identitet, normer, holdninger og arbeidsvaner, og er relevant for at elevene skal føle seg hjemme i skolen (Nielsen, 2018). Kjønn forstås da som en del av den personlige og sosiale identiteten til elevene, og danner normer og rammer for hvordan unge kommuniserer, leser og forstår hverandre (Nielsen, 2018; Røthing, 2014, s. 618). En psykososial tilnærming til kjønn kan være hensiktsmessig for å forstå elevens situasjon i skolen.

Hvilken tilnærming lærere har til kjønn i skolen er viktig. For det første er det viktig for å forstå hvordan kjønn kan påvirke dynamikken og kommunikasjonen i klasserommet. For det andre kan kjønn som tema i undervisningen oppleves belastende for unge som ikke lever opp til kjønnsforventningene (NOU 2019: 19, s. 58). Uten et fokus på kjønn, blir det vanskelig for elever å forholde seg til det mangfoldet av kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter som bryter med tokjønnsmodellen. På den andre siden kan vi se at det blir stadig mer åpenhet og forståelse for at unge ikke føler seg som det kjønn de fikk ved fødsel (NOU, 2019: 19). Det er derfor viktig å forstå kjønn som en samlebetegnelse for hvordan unge gjør kjønn gjennom kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnspresentasjon, og at forståelsen av kjønn er et resultat av samfunnsmessige og sosiale strukturer. I tillegg vil den tilnærmingen lærerne har til kjønn, påvirke hvordan lærerne underviser temaet (NOU 2019: 19; Røthing, 2020).

2.1.1 Mangfold og kjønns mangfold

Mangfold er et sentralt begrep i samfunnsfagdidaktikken. Det norske samfunnet har et økende mangfold som gjør at elevene må lære å fremme gjensidig respekt, toleranse og demokratiforståelse for det spekteret av mangfold som eksisterer (Lund, 2018, s. 89).

Forskning gjort på læreres forståelse av mangfoldsbegrepet viser at begrepet ofte blir brukt til å diskutere og tilsløre uenighet knyttet til for eksempel toleranse, fellesskap og anerkjennelse (Lund, 2018, s. 90). Lund (2018, s. 88) definerer mangfold i skolen som et begrep som omhandler alle, og inkluderer elever med «ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseendet, opplevelser og erfaringer» (Lund, 2018, s. 88). Røthing (2020, s. 11) mener forståelsen av mangfold i dagens skole har for stort fokus på kultur, religion og etnisitet, og at mangfold heller bør forstås som ulikhet relatert til uttrykksformer, interesser og oppførsel. Hun påpeker videre at kjønn er et aspekt som ofte «glemmes» når man snakker om mangfold i skolen og utdanningsdokument, og at kjønns mangfold burde inkluderes tydeligere i skolen og mangfoldsbegrepet (Røthing, 2020).

Kjønns mangfold er et begrep som søker å forklare og forstå det brede mangfoldet som eksisterer når vi snakker om kjønn i lys av kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønns gjøring. Overordnet handler begrepet om at det er mange måter å gjøre og være kjønn på, og står i kontrast til tokjønnsmodellen. Det innebærer at det finnes flere kjønnsidentiteter, og mange måter å være kvinne/mann og gutt/jente på, for både homofile, heterofile, bifile og transpersoner (NOU 2019: 19, s. 39). Kjønns mangfoldsbegrepet skal derfor vise til de ulike måtene å representere og forstå kjønn på, og inkludere mangfoldet innad i kjønns kategoriene (Røthing, 2020, s. 39; NOU 2019: 19, s. 39). Gjennom økt forståelse for kjønns mangfold kan det rettes et større fokus på ulike måter å definere kjønn på, og utvikle forståelse for at det eksisterer ulike kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter (NOU 2019: 19, s. 39, 53). Ved å implementere kjønns mangfold i undervisningen er målet å øke forståelse til elevene for at kjønn er en sosial konstruksjon som skapes i kontekst (Røthing, 2014, s. 600).

2.1.2 Kritisk kjønns mangfoldskompetanse og normkritisk undervisning

For å kunne utfordre elevenes forståelse av mangfold og kjønn vektlegger Røthing (2020, s. 35) kritisk mangfoldskompetanse som nødvendig. Det innebærer å ha kompetanse til å undervise elevene på en måte som skaper bevisstgjøring, og kritisk tenkning omkring maktforhold knyttet til mangfold. Begrepet inviterer til å forstå hvordan prosesser som

tokjønnsmodellen bidrar til å skape og opprettholde privilegier og maktforhold i samfunnet, og er viktig i skolen for å gi større rom for ulike måter å være jente og gutt på (NOU 2019: 19, s. 49; Røthing, 2014, s. 601).

Lærere trenger kritisk mangfoldskompetanse for å kunne drøfte sentrale utfordringer i skolen, og ta i bruk undervisning som stimulerer elevene til å bli bevisst majoritetsprivilegier og utfordre kjønnsstereotyper (Røthing, 2020, s. 22). Det handler om at lærere har kunnskap som gjør de i stand til å stille elevene kritiske spørsmål til etablerte normer og strukturer, som tokjønnsmodellen, og bevisstgjøre elevene på eksisterende maktforhold (Røthing, 2020, s. 21, 32, 41). For eksempel kan man gjøre elevene bevisst på majoritetsprivilegium og normer dersom man snakker om hvordan en jente kan grue seg til svømming fordi hun har mannlige kjønnsorganer. Det kan gjøre at hun opplever at hun ikke vet hvilken dusj og garderobe hun skal bruke. Ved å problematisere hvordan dette kan være belastende, og samtidig vise hvordan andre slipper å bekymre seg, kan elevene bli bevisst på hvordan normer og kjønnsstrukturer kan påvirke enkeltindivider i samfunnet. Kritisk kjønns mangfoldskompetanse blir derfor viktig i skolen for å redusere reproduseringen av de trange kjønnsnormene, og gi større rom for ulike måter å være jente og gutt på (NOU 2019: 19, s. 49; Røthing, 2014, s. 601).

Kritisk kjønns mangfoldskompetanse innebærer at læreren har kompetanse til å stille spørsmål ved hvordan systemer, normer og maktforhold skapes og opprettholdes (Røthing, 2020, s. 41). Dette er nyttig for å forstå hvordan tokjønnsmodellen reproduseres, og for å bli i stand til å skape forandring, og vise hvordan normer for noen kan fremstå som naturlig, selv om de egentlig er et resultat av sosial konstruksjon (Røthing, 2020, s. 54). Normkritisk pedagogikk er en metode som kan brukes i undervisningen for å utvikle kritisk mangfoldskompetanse hos elevene. Det er en undervisningstilnærming med mål å lære elevene å reflektere, vurdere og forstå samfunnsstrukturene (Børhaug, 2005, s. 174; Røthing, 2020).

Den normkritiske pedagogikken stammer fra den maktkritiske tradisjonen, og den kritiske pedagogikken (Røthing, 2020). Et maktkritisk perspektiv kan bidra til en kritisk undersøkelse av hvilke prosesser som bidrar til og opprettholder privilegier i samfunnet, som at tokjønnsmodellen er helt naturlig (Røthing, 2020, s. 40). Den normkritiske pedagogikken ønsker derfor å skape bevissthet rundt maktrelasjoner i samfunnet, og hvordan disse kan overføres til skolen og motsatt (Røthing, 2019, s. 46). Det handler om at lærerne underviser om kjønn på en måte som utfordrer de normene og strukturene vi tar for gitt i vår egen levemåte. Det kan være nødvendig for at elevene skal kunne kjenne igjen og utfordre normer

som kan bidra til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av kjønnsstereotyper (NOU 2019: 19). Begrepet kan videre være en god inngang for å undersøke hvilke maktforhold som ligger til grunn for kjønnsstrukturene, uten å sette en merkelapp på kjønnskategoriene som noe som må håndteres (Gay, 2013; Røthing, 2014, s. 609; 2020, s. 23).

Normkritisk undervisning er viktig i skolesammenheng fordi det handler om at læreren skal skape et inkluderende fellesskap for alle elevene, og kunne undersøke hvordan kjønnsstereotyper kan virke begrensende (Andresen, 2020, s. 153-154; NOU 2019: 19, s. 54). Skolen har en unik mulighet til å problematisere de sosiale strukturene som påvirker kjønn, og hvordan disse virker i samspill med hverandre (Grannäs & Ljungquist, 2015, s. 152). Dette er viktig fordi en stor del av sosialiseringen til elevene skjer i skolen, og skolen legger normative føringer for forståelsen av kjønn (Erdal & Strømsø, 2018; Røthing, 2014, s. 601). For å kunne undervise kjønn normkritisk, bør læreren være i stand til å planlegge og gjennomføre undervisning som diskuterer hva som ligger til grunn for ulike normer og strukturer i samfunnet, og hvorvidt det kunne vært annerledes (Røthing, 2020, s. 35). Dersom læreren har kritisk kjønns mangfoldskompetanse, kan hen lage normkritisk undervisning og utfordre elevenes forståelse av kjønn (Røthing, 2014, s. 601).

Innenfor normkritisk undervisning er ubehag nødvendig for å skape forandring (Røthing, 2019, s. 46). Undervisning som ikke bare bekrefter og reproduserer elevenes vante forestillinger kan skape engasjement og nysgjerrighet, men også aggresjon og kriser for elevene (Kumashiro, 2002; Røthing, 2019, s. 42). Dersom man som lærer tar sjansen på å problematisere etablerte forståelsesmåter, risikerer man å skape ubehag for elever og seg selv (Røthing, 2019). Ubehagelige følelser kan derimot være viktig for å utfordre etablerte normative praksiser, som bidrar til å opprettholde og skape stereotyper (Røthing, 2019, s. 44). Gjennom normkritisk undervisning kan man forsøke å gjøre elevene bevisst på det kjønns mangfoldet som eksisterer og normalisere forskjeller (Kumashiro, 2002; NOU, 2019: 19, s. 44).

2.1.3 Kjønn og kjønns mangfoldskompetanse i skolen

Ifølge NOU 2019: 19 (s. 55) er kjønn så grunnleggende og gjennomtrengende i samfunnet at de fleste mennesker, sammen med skolen er med på å bygge opp under kjønnsstereotypene. I skolen lærer barn og unge normer og forventninger til kjønn, som gjør skolen til en arena som bidrar til å opprettholde de trange kjønnsnormene (Røthing, 2014, s. 616-617). For at alle elever skal finne sin plass i skolen mener Røthing (2014, s. 599) det er viktig at skolen har

fokus på kjønns mangfold. En større variasjon i skolens fremstilling av kjønn, kan bidra til at elevene opplever flere muligheter til å utvikle sin egen identitet.

Røthing (2014; 2020) peker videre på at det er en grunnleggende heteronormativ tanke om at det eksisterer kun to kjønn, og at denne heteronormativiteten i skolen fremstår som selvsagt. Det medfører en risiko for elever som bryter med de etablerte kjønnsnormene, som da kan oppleve begrenset handlingsrom, ubehagelige kommentarer og negativ oppmerksomhet. Det er derfor viktig å drøfte mangfoldsbegrepet med elevene for å bevisstgjøre de på denne risikoen (Røthing, 2014, s. 601; 2020, s. 16). Dersom unge ikke møter kjønnsutfordrende normer, øker sannsynligheten for at tokjønnsmodellen reproduseres (Røthing, 2014). Målet til skolen bør derfor være å utfordre forventningene jenter og gutter har til oppførsel, og måter å «gjøre kjønn» på (Godø, 2018, s. 119). I tillegg kan et fokus på kjønns mangfold i undervisning bidra til at elevene finner tilhørighet i samfunnet, og øke aksepten for mennesker som har ulikt kjønn (Erdal & Strømsø, 2018; Røthing, 2020, s. 20).

For at elevene skal utvikle kjønns mangfoldskompetanse, er det viktig at de møter ansatte med kompetanse om kjønn (NOU 2019: 19, s. 33). Røthing (2020, s. 38-39) antyder at det krever høy kompetanse hos lærerne for å kunne håndtere og gi mangfoldige svar i møte med elevers spørsmål og generaliseringer i undervisningen. Ifølge NOU 2019: 19 (s. 33, 43) trengs det et kompetanseløft på læreres kjønns teoretiske kompetanse, og et større fokus på normkritisk pedagogikk. Røthing (2014, s. 600-601; 2020, s. 53) påpeker at lærere må bli i stand til å utfordre barn og unges påstander og antakelser om kjønn. I tillegg understreker hun at både lærere og elever bør trenes opp til å bli mer bevisstgjorte omkring sine egne bidrag i reproduksjon av normer i samfunnet. Dette er viktig fordi skolen har mulighet til å lære elevene om kjønns stereotyper gjennom systematisk og normkritisk arbeid, og kan videre være viktig for hvilke medborgere det legges til rette for at elevene skal bli (Røthing, 2020, s. 32). Samtidig påpeker Nielsen (2018, s. 213) at det i dag er større aksept og mulighet for å endre kjønnsidentitet uten at det fører til kjønnsforvirring. Dette kan tyde på at til tross for at tokjønnsmodellen er fremtredende i skolen, går normene i dag utover denne forståelsen og gjør skolen til et sted der er handlingsrommet til elevene kan utvides.

2.2 Kontroversielle temaer

For å forstå hvilke refleksjoner og erfaringer lærere har med undervisning av kontroversielle

temaer, samt hvilke utfordringer de opplever i undervisningen, er det viktig å inkludere teori om undervisning av kontroversielle temaer i skolen.

Å undervise og diskutere kontroversielle temaer i samfunnsfag er viktig for å kunne oppnå opplæringsmandatet om å utvikle aktive, demokratiske medborgere. Faget skal lære elevene til å stille spørsmål ved makt- og samfunnsstrukturer, og lære de å respektere egne og andres verdier og kunne diskutere disse meningene (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b). I følge Cassar, Oosterheert og Meijer (2021, s. 657, 666) og Sætra (2021a, s. 346) er undervisning av kontroversielle temaer viktig for å utvikle aktive, demokratiske medborgere. Det kan forstås som temaer der det er ulikt verdisyn, vanskelig å oppnå konsensus og skille mellom fakta og normative posisjoner (Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 275; Sætra, 2021b). Kontroversielle temaer kan forberede elevene på å diskutere og møte mennesker som har andre meninger og verdier i det virkelige liv (Andresen, 2020, s. 153; Sætra, 2021a, s. 346; Stray & Sætra, 2016, s. 279). Sætra (2021a) skiller mellom kontroversielle og sensitive temaer, og mener at sensitive temaer lettere skaper stress og sinne, men at et tema kan oppleves som begge deler. I samfunnsfag kan kjønn oppleves som et kontroversielt og sensitivt tema, fordi det både kan oppleves personlig og skape ubehagelige situasjoner i klasserommet, ettersom kjønnsstrukturene er så etablert i samfunnet.

2.2.1 Kontroversielle temaer i undervisningen

Kontroversielle temaer kan være planlagt eller oppstå uforventa som følge av lærerens atferd eller respons på elevers utsagn (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021, s. 658-659). I følge Stradling (1984, s. 123) vil undervisning i kontroversielle temaer avhenge av fire faktorer. Den første faktoren er manglende kunnskap til å forstå, undervise og finne passende undervisningsmetoder for temaet. Dette belyses også av Anker og Von der Lippe (2016) og Cassar, Oosterheert og Meijer (2021, s. 657), som beskriver at lærere opplever å ikke ha tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å undervise kontroversielle og sensitive temaer. Dette kan ifølge Oulton, Day, Dillion og Grace (2004) skyldes liten tid og manglende opplæring i hvordan det skal undervises. Når lærerne opplever at de ikke har fått opplæring i hvordan de kan undervise kontroversielle temaer som kjønn, kan det oppleves utrygt, og gjøre det vanskelig for lærerne å åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger. Manglende kompetanse kan gjøre lærerne usikre på hvordan de skal håndtere ulike meninger, uventa situasjoner og spørsmål som kan oppstå i klasserommet (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021, s. 666; Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 278; Røthing, 2020, s. 42). Pedagogisk og faglig

kompetanse virker derfor å være en forutsetning for at lærere skal undervise kontroversielle temaer og være trygge på at de kan håndtere uenigheten i klasserommet (Andresen, 2020, s. 153-154; Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021, s. 667; Oulton m.fl, 2004).

Den andre faktoren er selve temaet som tas opp, hvilke spørsmål det kan generere og hvordan det kan påvirke elevene (Stradling, 1984, s. 124). Ifølge Sætra (2021a; 2021b) vegrer mange lærere seg for å undervise i kontroversielle temaer, fordi de opplever det som utfordrende. Nyere norsk forskning viser at lærerne kjenner på et ubehag og rådvillhet når elevene ytrer seg negativ om en gruppe mennesker, for eksempel knyttet til kjønn (Røthing, 2019, s. 42). Når lærere underviser om kjønn, kan elevene komme med fordomsfulle ytringer som gjør at kjønn oppleves sårbart for elevene. Her må lærerne ta stilling til hvorvidt elevene skal kunne ytre rasistiske kommentarer, selv om enkeltelever kan bli såret. Lærerne står da i en potensiell konflikt mellom å skulle utvikle og utfordre verdiene i skolen og samfunnet, eller sørge for at ingen elever opplever krenkelse (Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 282).

Den tredje faktoren Stradling (1984, s. 124) påpeker er skolen, skolens organisering, klasseromsdesign og elevenes kjennskap til lignende temaer og metoder. Fokusområdene til skolen, størrelsen på klasser og erfaringer påvirker hvorvidt læreren ønsker å ta opp kontroversielle temaer. Dette går inn i den fjerde faktoren som handler om frykten for hvordan utenforstående vil reagere på undervisningen, og kritikk fra for eksempel foreldre, skoleledere og andre, og temaet i seg selv (Stradling, 1984, s. 124). Dette viser at det er mange faktorer som påvirker hvorvidt lærere underviser kontroversielle temaer og hvordan det undervises. I neste kapittel skal jeg diskutere betydningen av klassemiljøet i arbeidet med kontroversielle temaer.

2.2.2 Kontroversielle temaer og klassemiljø

For å arbeide med kontroversielle temaer i undervisningen fremmer Iversen (2019) det han kaller et uenighetsfellesskap. Det er et fellesskap hvor en gruppe mennesker med ulike verdier eller meninger løser utfordringer sammen (Iversen, 2019, s. 12-15). Et uenighetsfellesskap krever at læreren har skapt et fellesskap der elevene opplever at uenigheten deres blir respektert, og innebærer tydelig etablerte normer for sosiale interaksjoner som skaper trygghet, og et ønske om å delta i diskusjonen (Andresen, 2020, s. 153; Sætra, 2021a, s. 353). Mouffe (2005) mener det er viktig å skape en agonistisk diskusjon i et uenighetsfellesskap. Det innebærer at elevene er *enig i at det er greit å være uenig* i diskusjoner i uenighetsfellesskapet (Andresen, 2020; Iversen, 2019, Mouffe, 2005).

I følge Flesner og Von der Lippe (2019, s. 278, 281) vil det videre være viktig å skape modige rom (brave rooms). Ved å rette oppmerksomheten mot «modige rom», som en del av klasseromskulturen, vil man vise elevene at det krever modighet å diskutere egne meninger. Det vil dessuten danne normer for diskusjon som kan lære elevene å uttrykke egne meninger og respektere at man er uenig (Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 281). Det innebærer en klasseromskultur der elevene kan vise respekt, toleranse og diskutere vanskelige og sensitive temaer, og fortsatt være venner etterpå (Flesner & Von der Lippe, 2019; Sætra, 2021a, s. 352). Dersom et slikt klassemiljø etableres, vil kontroversielle temaer gi elevene mulighet til å trene på demokratisk samhandling, som er viktig for å skape dannede og demokratiske medborgere. I tillegg kan det utvikle deres evne til kritisk tenkning og forberede elevene på livet utenfor klasserommet (Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 278-281).

2.2.3 Læreres posisjon og håndtering av kontroversielle temaer

En forutsetning for etableringen av klasseromskulturen beskrevet over, er læreren. Læreren skal skape et godt klasseromsmiljø, og samtidig innta en posisjon som bidrar til åpenhet for et mangfold av meninger. Det er viktig at læreren reflekterer over klassens sammensetning, maktrelasjoner og identitetsutfordringer, og hvordan dette utspilles i klasserommet (Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 279). Ifølge Sætra (2021a, s. 354-355) er det viktig at læreren introduserer temaet nøytralt, og på en måte som gir rom for ulike meninger og perspektiver. I undervisning av kontroversielle temaer er det viktig at læreren anerkjenner at temaet kan oppfattes kontroversielt, og har en balansert tilnærming med mål om å presentere temaer og holdninger på en nøytral og engasjerende måte (Andresen, 2020, s. 154-155; Hess, 2004; Stray & Sætra, 2016, s. 280). Dersom læreren legger frem sitt perspektiv, mener Stray og Sætra (2016, s. 280) at elevene kan miste interessen for å utforske et tema, og holde tilbake personlige meninger. Ved enkelte temaer er derimot læreren forpliktet til å lede elevene mot noen perspektiver og holdninger. I undervisning av kjønn vil det for eksempel være riktig å lede elevene mot en forståelse som utvikler kjønns mangfoldskompetanse, og her er lærerens tilnærming viktig (Stray & Sætra, 2016, s. 280).

Læreren bør være en god rollemodell for hvordan man skal vise respekt og toleranse for andres meninger i en diskusjon. Det innebærer at læreren er bevisst på hvordan hen reagerer på utsagn fra elevene, og lærer de at målet med å diskutere er å bli i stand til å kunne se andres synspunkt, endre mening eller akseptere at man er uenig (Sætra, 2021a, s. 353). Ifølge Stray og Sætra (2016) kan læreren posisjonere seg og møte kontroversielle temaer med

å innta ulike roller. Læreren kan møte temaet som *moderator*, *fasilitør*, *djevelens advokat* eller *motivator*. En *moderator* vil korrigere meningene til elevene. Det kan medføre at elevene opplever krenkelse, og forhindre ønske om å delta. *Fasilitøren* vil skape rom for meningsbryting og legge til rette for dialog, mens *djevelens advokat* vil problematisere elevenes utsagn for å belyse et tema fra flere sider. En *motivator* vil derimot ha en tilnærming som forsøker å få tak i hva elevene lurere på, stille spørsmål og oppmuntre elevene til å ytre seg (Andresen, 2020, s. 155; Stray & Sætra, 2016). Hvilken rolle læreren inntar vil være avhengig av hvilket forhold læreren har til tema, og får betydning for hvorvidt elevene opplever det som komfortabelt, eller ubehagelig, å ytre meningene sine (Flesner & Von der Lippe, 2019, s. 282; Hess, 2004). Dette er viktig for å gjøre elevene i stand å diskutere og utvide egne, og andres, perspektiv og meninger (Stray & Sætra, 2016, s. 279).

2.2.4 Kontekstuelle faktorer og kontroversielle temaer

I tillegg til lærerens egen kompetanse er det flere kontekstuelle faktorer som er av betydning for undervisning av kjønn som kontroversielt tema. Andresen (2020) viser til tre kontekstuelle faktorer som har betydning for undervisning av kontroversielle temaer, og som kan brukes til å forstå undervisning av og for kjønns mangfold.

Den første faktoren er *elevfaktorer*. Elevfaktorer handler om at læreren bør ta hensyn som sørger for at alle elevene er en del av fellesskapet, og at de ikke føler seg støtt av temaer som tas opp i undervisningen. Dette kan være alt fra elevenes psykiske helse, bakgrunn, modenhet, relasjon, kjønn, etnisitet og familiære forhold (Andresen, 2020, s. 152-162). Ifølge Stradling (1984) er dette viktig fordi kunnskapen, verdiene og erfaringene elevene har med seg i klasserommet, kan reise sterke følelser. Læreren skal derfor innta en posisjon og ha kompetanse til å håndtere uforutsette situasjoner og spørsmål, og samtidig trå forsiktig i møte med elevene (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021, s. 658-659).

Den andre faktoren er *situasjonsfaktorer*. Det referer til faktorer ved klasseromsklima, som lærerens håndtering av situasjoner og valg av undervisningsmetoder. Dette inkluderer hvilke regler som er etablert for diskusjon av kontroversielle temaer, og hvorvidt elevene føler de kan uttrykke egne synspunkt, og si imot medelever og lærerens meninger (Stradling, 1984, s. 124-129). Situasjonsfaktoren innebærer videre lærerens følelse av kontroll og evne til å stå i situasjoner som er uventa og utfordrende, og samtidig hvorvidt klasserommet er preget av støy og uro (Andresen, 2020, s. 152-162). I arbeidet med kontroversielle temaer som kjønn, vil etableringen av et godt læringsmiljø med gode sosiale relasjoner, passende normer for

sosial interaksjon, og respekt og toleranse for andres meninger, være av betydning (Iversen, 2019; Sætra, 2021a, s. 350-351). Læreren kan ha god faglig kompetanse til å håndtere kontroversielle temaer, men dersom elevene føler det er utrygt å ytre meningene sine, blir det utfordrende å undervise kontroversielle temaer. Som vist over, er derfor læreren sentral for undervisning av kontroversielle temaer, og det er viktig at læreren har innsikt i hvordan læringsfellesskapet konstrueres og vedlikeholdes (Nordgren, 2016, s. 49).

Den tredje faktor er *systemfaktorer*. Det handler om faktorer ved selve utdanningssystemet. Det innebærer blant annet læreplaner, hvor mye fagstoff som skal gjennomgås, arbeidskultur og forventninger til læreren (Andresen, 2020, s. 152-162). Faktorer som lite tid og mye fagstoff medfører at mange lærere prioriterer å undervise for vurderinger og eksamen, heller enn det langsiktige målet om gode samfunnsborgere (Andresen, 2020, s. 152-162). Tidspresset bidrar videre til at kompetansemålene ofte får «forrang», fordi det er det elevene prøves i til eksamen (Andresen, 2020, s. 151).

2.3 Skolens mandat og læreplanens føringer

Skolen og læreplanene fungerer som kulturbærere, og vektlegger og viderefører majoritetens verdier og normer (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 169-170). I følge Røthing (2004, s. 356) kan læreplanene forstås som et uttrykk for rådende idealer, perspektiver og normer knyttet til ulike temaer som for eksempel kjønn. I samarbeid med hjemmet skal skolen åpne dører for fremtiden, og gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, og lære elevene å vise respekt for den enkelte sin overbevisning (NOU 2019: 19, s. 112).

En sentral del av samfunnsfaget er at elevene skal kunne utvikles til å bli aktive medborgere som forstår samfunnet, og hvordan samfunnet former de. Faget har gode muligheter til å undersøke samfunnsforholdene, ettersom en viktig del av faget er å overta rådende atferdstandarder og normer, og samtidig lære elevene å kritisk vurdere samfunnsforholdene, normene og eget forhold til disse (Børhaug, 2005, s. 172-174). Det betyr at faget skal lære elevene å vurdere selvstendig hvorvidt de ønsker å overta normene, og innse at adferd og sosiale strukturer ikke er gitt, men kan endres, diskuteres og forandres (Børhaug, 2005, s. 172).

Samfunnsfaget er videre viktig for elevenes egen dannelselse. En sentral del av samfunnsfaget er å skape deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Derfor skal faget lære elevene å utforske egen identitet, forstå og diskutere samfunnsstrukturer, og gi

innsikt i majoritets- og minoritetsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b). Det innebærer å utvikle medborgere som legger til rette for deltakelse, der kjønn ikke får betydning for muligheter og livsutfoldelse (NOU 2019: 19, s. 39). Samfunnsfaget spiller derfor en sentral rolle for å skape demokratiske medborgere, som kan stille spørsmål ved etablerte kjønnsstrukturer gjennom å gi elevene kunnskap om kjønns mangfold. Jeg skal nå undersøke hvordan kjønn kommer til uttrykk i læreplanen for samfunnsfag og samfunnskunnskap.

2.3.1 Kjønn i læreplanen

Det er Kunnskapsdepartementet som har hovedansvaret for hva som vektlegges i grunnopplæringen. Kunnskapsdepartementet er opptatt av likestilling, og ifølge NOU 2019: 19 ønsker de et større fokus på likestilling relatert til kjønns mangfold i skolen. Føringerne blir deretter regulert i læreplanverkene og styrer hva elevene skal oppnå, før ansvaret videreføres til fylkene, skoleledere og lærerne, som avgjør hvilket innhold som vektlegges (NOU 2019: 19, s. 114-115). Føringerne fra læreplanverket, opplæringsloven, læreplaner for fag, timestfordeling og eksamensform blir deretter styrende for lærernes undervisning (Andresen, 2020, s. 152). Det innebærer at de verdiene og kjerneelementene som kommer frem i læreplanverket, setter føringer for hvor mye et tema skal vektlegges i undervisningen. For at likestillingsperspektivet skal ivaretas, er det viktig at lærerne inkluderer kjønn- og kjønns mangfold i den daglige undervisningen (NOU 2019: 19, s. 121; Røthing, 2020). Hvordan kjønn kommer til uttrykk i læreplanen kan derfor ses som normative føringer, og et uttrykk for hvordan staten og det norske storsamfunnet forstår kjønn, og hva elever bør lære om kjønn (Røthing, 2014, s. 601).

I samfunnsfag og samfunnskunnskap blir ikke kjønn nevnt under kjerneelementene, selv om man kan forstå kjønn som en del av grunnlaget. I samfunnsfag kunne det for eksempel vært relevant å trekke inn kjønn under *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, og *identitetsutvikling og fellesskap*, ettersom kjerneelementene innebærer at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan maktrelasjoner påvirker forhold i samfunnet, og hvordan ulike forhold kan påvirke identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019a). På samme måte kunne det vært relevant å trekke inn kjønn under kjerneelementet *perspektiv mangfold og samfunnskritisk tenkning* i samfunnskunnskap, som handler om at elevene skal lære å stille spørsmål ved hvordan makt fungerer (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det samme gjelder *identitet og livsmestring*, som skal lære elevene til å forstå hvordan mennesket utvikler sin

egen identitet. Når kjønn ikke nevnes spesifikt, blir det opp til læreren å tolke og trekke inn kjønn i arbeidet med kjerneelementene, som for eksempel hvordan tokjønnsmodellen fungerer som en maktstruktur for å diskutere majoritets og minoritetsperspektiver.

Kjønn blir heller ikke nevnt under de tverrfaglige temaene i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a). For eksempel skal elevene jobbe med *folkehelse og livsmestring*, som handler om å bli bevisst egen identitet, og håndtere utfordringer knyttet til forståelse, respekt og mangfold. Her kunne kjønn blitt inkludert, ettersom kjønn er en viktig del av identiteten til ungdom. Videre er *demokrati og medborgerskap* et annet tverrfaglig tema, som handler om at elevene skal kunne håndtere uenighet og ta i bruk ulike perspektiv. Dette er som vist under avsnittet om kjønns mangfoldskompetanse, i kapittel 2.1.1, viktig for at elevene skal utvikle kjønns mangfoldskompetanse. Samtidig kommer det ikke til uttrykk at kjønn er relevant for kjerneelementet. I det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i samfunnskunnskap står det derimot eksplisitt at elevene skal møte temaer som kjønn, og få forståelse og respekt for mangfold og andre sine verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Når det gjelder kompetansemålene i samfunnsfag og samfunnskunnskap, er det ulikt hvor mye kjønn kommer til uttrykk på forskjellige nivåene. Kjønn blir nevnt under kompetansemålene på barneskolen, mens det på ungdomsskolen ikke er noen kompetansemål som nevner kjønn eksplisitt. Man kan derimot velge å inkludere kjønnsidentitet når man skal jobbe med kompetansemålet; «reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 11). I læreplanen i samfunnskunnskap på videregående skole, er det ett kompetansemål som nevner kjønn; «reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). I tillegg kan det vært aktuelt å diskutere kjønn under kompetansemålet som handler om å gjøre greie for sosialisering, og drøfte hvordan identiteten og selvfølelsen til ungdom blir påvirket gjennom sosialisering (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5).

Fagfornyelsen har hatt som mål å redusere antall kompetansemål. Det har medført omfattende og komplekse målformuleringer som stiller store krav til lærerens kompetanse (Røthing, 2020, s. 19). Mange lærere tar som nevnt utgangspunkt i kompetansemålene når de underviser. For å kunne ivareta føringene i fagfornyelsen og utvikle elevenes kjønns mangfoldskompetanse stilles det store krav til at læreren har teoretiske perspektiver og relevant kunnskap. Som Røthing (2020, s. 88) påpeker, blir derfor læreres kompetanse viktig for hvor nyansert og relevant undervisningen om kjønns mangfold blir i praksis. Læreren må

finne gode metoder for å undervise mangfold, og skape en forståelse for at det er mange måter å gjøre kjønn på i lys av de eksisterende kompetansemålene.

2.3.2 Læreplanens føringer og begrensninger

Det er lærerne som skal omsette læreplanen til faktisk undervisning. Lærerne gjør skjønsmessige vurderinger av hva elevene skal lære, styrer klassemiljøet og håndterer alle forutsette og uforutsette situasjoner som kan oppstå i et klasserom (Andresen, 2020, s. 156). Andresen (2020, s. 161) påpeker at lærere ofte opplever at fagstoff tilknyttet kompetansemål blir prioritert overfor diskusjoner som kan fremme dannelse og kritisk tenkning. Dette skyldes ofte lite tid og mye fagstoff, i tillegg prioriterer lærerne at elevene skal bli så godt forberedt som mulig til eventuell eksamen (Andresen, 2020, s. 161). Når temaet ikke har en tydelig plass i læreplanen for faget, kan det gjøre at kjønns mangfold nedprioriteres i undervisningen. På den andre siden er det et overordnet mål å utvikle og gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, og vise respekt for andres overbevisning (Andresen, 2020, s. 152). Det innebærer at lærerne har et ansvar for at elevene tilegner seg denne kunnskapen.

Lærerne står overfor en krevende oppgave der de må omsette de politiske idealene til en undervisningspraksis som oppleves relevant for elevene (Andresen, 2020, s. 152). Temaer som ikke tydeliggjøres i kompetansemålene stiller store krav til lærerens kompetanse, og forsterker behovet for et kompetanseløft på kjønns teoretisk kunnskap (NOU 2019: 19, s. 116-117). Det er derfor viktig at lærere har kompetanse om kjønn og kritisk mangfoldskompetanse, og hvordan dette gjøres i praksis vil avhenge av hvordan læreren forstår og problematiserer kjønn (Andresen, 2020, s. 154).

Oppsummering av teorikapittelet

I denne delen har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket som vil brukes til å belyse problemstillingen i resten av oppgaven. Jeg har vist til betydningen av kjønn og kjønns mangfoldskompetanse i skolen, og hvorfor disse begrepene er relevant for samfunnsfaget. Jeg har diskutert kontroversielle temaer, og forutsetninger for å undervise og håndtere kjønn som kontroversielt tema i klasserommet. Avslutningsvis har jeg drøftet samfunnsfagets mandat, og hvilken plass kjønn har i dagens læreplanverk. Dette blir svært sentralt i oppgaven for å forstå hvordan lærere opplever undervisning av kjønns mangfold. I det neste kapittelet vil jeg forklare fremgangsmåten og de metodiske valgene jeg har gjort for å undersøke hvordan lærere underviser kjønns mangfold.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for forskningsprosjektets design og metodiske valg. Kapitlet gir innsyn i valg og refleksjoner tilknyttet de ulike delene av forskningsprosessen, og hvordan det kan ha påvirket resultatene. Først redegjør kapitlet for forskningsdesign og metode. Deretter redegjøres det for rekrutterings- og intervjuprosessen, bearbeidelse av datamaterialet og den analytiske prosessen. Avslutningsvis diskuteres metodiske refleksjoner knyttet til validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Alle valgene jeg har gjort underveis i prosjektet, har hatt som formål å besvare problemstillingen best mulig.

3.1 Forskningsdesign og metode

Formålet i denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere underviser kjønnsmangfold, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i undervisningen. Forskningen tar utgangspunkt i en fenomenologisk forskningstradisjon, da fenomenologien søker etter å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Det vil si at forståelsen av det sosiale fenomenet som studeres vil variere, fordi det oppfattes ulikt av aktørene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Siden prosjektet mitt og resultatene baseres seg på hvordan lærerne forstår, opplever og underviser kjønnsmangfold, kan studien også plasseres under sosialkonstruktivismen. Denne tradisjonen forstår samfunnet og utvikling av normer gjennom å ta utgangspunkt i interaksjon og de sosiale situasjonene. Det betyr at menneskets virkelighetsforståelse forstås som noe som formes av opplevelser, situasjoner og hvem de er interaksjon med (Tjora, 2017, s. 26; Tjora, 2020).

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det viktig å finne den metoden som er mest egnet til å oppnå formålet med prosjektet (Everett & Furseth, 2012, s. 128; Tjora, 2017, s. 17). I oppgaven har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign basert på to fokusgruppeintervju bestående av tre informanter i hvert intervju. Et kvalitativt design egner seg til å gå i dybden, og utvikle forståelse for fenomen som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013, s. 15; Silverman, 2011, s. 45). Jeg har valgt dette designet fordi jeg mener det egner seg til å produsere data som kan belyse problemstillingen, og gi kunnskap om læreres erfaringer med kjønnsmangfold i undervisningen. Oppgaven handler derfor ikke om å forstå og diskutere begrepet kjønnsmangfold, men om å forstå hvilken plass kjønnsmangfold har i læreres undervisning.

For å besvare problemstillingen har jeg valgt det kvalitative forskningsintervjuet som forskningsmetode. Forskningsintervju kan defineres som et intervju der det «konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede og en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) egner metoden seg til å forstå verden sett fra intervjupersonens side, og få frem betydningen av folks erfaringer og opplevelser. Videre påpeker Tjora (2017, s. 113) at målet med et intervju er å skape en situasjon der intervjupersoner snakker om spesifikke temaer og reflekterer rundt egne erfaringer og meninger (Tjora, 2017, s. 30, 114). Jeg valgte denne metoden ettersom formålet med studien er å undersøke lærernes erfaringer og subjektive opplevelser av undervisning av kjønns mangfold, og muligheter og utfordringer med temaet i undervisningen. Datamaterialet som danner utgangspunkt for resultatene i forskningen, vil derfor være basert på de utvalgte lærernes erfaringer med undervisning om kjønns mangfold. Det innebærer at resultatene baseres på hvordan lærerne gir mening til egne erfaringer og hvordan de forstår egen virkelighet (Dalen, 2013; Tjora, 2017, s. 15).

Kvalitative intervjuer kan gjennomføres på mange måter. Siden individuelle dybdeintervjuer produserer store mengder data som skal etterarbeides og grunnet masteroppgavens begrensning på 30 studiepoeng, ble gjennomføringen for tidskrevende (Everett & Furseth, 2012, s. 132-134; Tjora, 2017, s. 39). Jeg valgte derfor fokusgruppeintervju, ettersom jeg ønsket å få frem ulike erfaringer og diskusjoner om kjønns mangfold. Det kan defineres som «en form for gruppeintervju hvor man samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer» (Tjora, 2017, s. 123). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) og Tjora (2017, s. 125) er metoden en effektiv form for datainnsamling fordi man innhenter intervjudata fra flere informanter samtidig. Metoden egner seg til tabubelagte og følsomme temaer, fordi gruppesamspillet kan gjøre det lettere å uttrykke synspunkt som vanligvis ikke er lett tilgjengelig, og gjør det mulig for informantene å spille videre på hverandres utsagn. Samtidig kan fokusgruppeintervju gi opplevelsen av at de er flere i samme situasjon, som kan gjøre at intervjusituasjonen virker mindre truende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180; Tjora, 2017, s. 123). Metoden kan derfor være hensiktsmessig for å få frem forskjellige synspunkter og erfaringer med kjønns mangfold.

3.2 Rekrutteringsprosessen og utvalg

I kvalitative studier tar utvalg ofte utgangspunkt i tilgjengelighet til informanter og ressurser (Everett & Furseth, 2012, s. 134; Tjora, 2017, s. 39). Til å begynne med hadde jeg et ønske om å rekruttere informanter fra ulike skoler og landsdeler i Norge, og ha variasjonsbredde som et av utvalgskriteriene (Tjora, 2017, s. 133). Jeg startet derfor med å sende ut en epost med informasjonsskrivet (Vedlegg 2) til ulike skoler på tvers av landet, men etter flere måneders arbeid satt jeg igjen med bare en deltaker til studien. Jeg valgte derfor å endre utvalgskriteriene slik at utvalget isteden tok utgangspunkt i mitt nettverk av samfunnsfaglærere. Jeg benyttet meg derfor av tilgjengelighet og snøballmetoden som utvelgingsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). Snøballmetoden er en utvelgingsmetode der man først innhenter en informant, før denne informanten gir tips om andre som kan ønske å delta. Det kalles snøballmetoden fordi utvalget blir større etter hvert (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Tjora, 2017).

Jeg gikk frem ved at jeg sendte mail til to aktuelle lærere, som jeg visste kunne være interessert i å delta etter at jeg hadde pratet med de om prosjektet i en uformell samtale. Lærerne kom deretter med tanker om andre som kunne være relevante å intervju. Denne metoden egner seg i studier der det er vanskelig å rekruttere tilstrekkelig med informanter (Tjora, 2017), som var tilfellet i min oppgave. Alle lærerne fikk deretter tilsendt en e-post med all relevant informasjon om masteroppgaven, inkludert informasjonsskriv utformet etter Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) sin mal, samtykkeerklæring og intervjuguide. Det å rekruttere gjennom bekjentskap kan selvfølgelig problematiseres, og en sentral utfordring er å opprettholde de forskningsetiske kravene for personvern ettersom informantene har foreslått hverandre (Tjora, 2017). Selv om jeg ikke fikk den bredden jeg ønsket i demografi, fikk jeg tak i lærere fra to skoler, en videregående og en ungdomsskole, med erfaring fra både ungdomsskole og videregående.

I dette studiet har jeg videre benyttet meg av et strategisk utvalg der kriterieutvalg la grunnlag for hvilke informanter jeg ønsket å intervju (Tjora, 2017, s. 40, 130). Dette var for å sikre et samfunnsfagdidaktisk fokus, og en optimalisering av lærernes bidrag til å besvare problemstillingen, slik at datainnsamlingen inneholdt mest mulig relevant informasjon (Tjora, 2017, s. 41, 131). Kriteriene jeg la til grunn for utvalget var; 1) læreren ønsker å snakke om kjønns mangfold, og 2) læreren har yrkeserfaring som samfunnsfaglærer.

Jeg endte opp med å ha et utvalg bestående av seks samfunnsfaglærere fordelt på to fokusgruppeintervjuer. De seks lærerne hadde to til åtte års undervisningserfaring som

samfunnsfaglærer fra både ungdomsskole og videregående skole. Alle lærerne hadde samfunnsfag som en del av fagkretsen, men underviste også i andre fag som språkfag, fellesfag og programfag. Dette er med å prege samtalene, da det ofte var snakk om kjønns mangfold undervisning i flere fag. Utvalget bestod av tre menn og tre kvinner fra to ulike skoler i Oslo-området. Alle lærerne var under 35 år og hadde mastergrad fra universitet eller høyskole. Lærerne opplevdes som etnisk norske, og samtlige var i et heterofilt forhold, og hadde samsvar mellom biologisk og sosialt kjønn. Jeg vil videre omtale lærerne som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4, Lærer 5 og Lærer 6.

Skole	Pseudonym og alder	Undervisningserfaring
<i>Fokusgruppeintervju 1</i> Oslo Vest	Lærer 1: Kvinne 34 år	7 år
	Lærer 2: Kvinne 27 år	2 år
	Lærer 3: Mann 29 år	4 år
<i>Fokusgruppeintervju 2</i> Skole i Viken (Stor-Oslo)	Lærer 4: Mann 35 år	8 år
	Lærer 5: Mann 32 år	3 år
	Lærer 6: Kvinne, 28 år	3 år

Tabell 1. Oversikt over skole, lærere og undervisningserfaring

3.3 Innsamling av data

Ifølge Tjora (2017, s. 118-121) er det viktig at man gjennomfører intervjuene på et sted hvor informantene kan føle seg trygge. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til informantene. Tanken var at det ville være enklere å skape avslappet stemning når informantene kjente til rommet, og samtidig gjøre bidraget til masteroppgaven enkelt og lite tidkrevende. Det vil kunne bidra til å skape en uformell og avslappet stemning, som kan være med å øke kvaliteten på datamaterialet (Tjora, 2017, s.118-121).

For å få gode resultater i et fokusgruppeintervju, er det viktig at det er god dynamikk og tillit mellom forskeren og informantene, slik at det er komfortabelt for informantene å snakke fritt, reflektere og tenke høyt (Tjora, 2017). Under intervjuene tenkte jeg igjennom bordplassering og servering, og etterstrebet å skape en uformell situasjon under tydelige etablerte rammer. For eksempel hadde jeg ordnet med kaffe og kjeks, og satt av tid i forkant av intervjuene til småprat. Dette for å skape dynamikk i gruppen og lette på stemningen. I tillegg brukte jeg tid i starten av intervjuet på å presentere formålet med oppgaven, gå

igjennom deres rettigheter og personvern, og mine forventninger og ønsker om at informantene skulle fortelle om erfaringer og snakke åpent. Målet var at informantene skulle bli komfortable med å snakke om egen undervisning og erfaringer med kjønns mangfold (Tjora, 2017, s. 118). I det første intervjuet hadde vi noe dårlig tid til småpraten i forkant av intervjuet. Det kan ha vært med på å gjøre at det tok lenger tid å få god flyt i praten her.

Når det kom til selve gjennomføringen av intervjuet hadde jeg som mål å følge Dalen (2013, s. 32-33) sine råd for et godt intervju, og innta rollen som moderator (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179; Tjora, 2017, s. 124). Jeg startet med å informere om prosjektet, og informerte om at de når som helst kunne trekke seg. Som moderator, forsøkte jeg å formulere gode spørsmål for å gjøre det trygt for deltakerne å uttrykke personlige og motstridende synspunkt, følge opp interessante temaer og sørge for at alle deltakerne kom til ordet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179; Tjora, 2017, s. 124). Det var derimot utfordrende å få til gode diskusjoner i starten av intervjuene og det tok 10-15 minutter før det ble flyt og gode diskusjoner. Noen av temaene og spørsmålene krevde også lengre betenkningstid, og her valgte jeg å gi informantene tid, før jeg eventuelt brøt inn med forklaringer. Noen temaer, som utfordringer ved kjønns mangfold og undervisningsmetoder, skapte mer engasjement enn andre, og her ble det viktig å styre ordet. I tillegg tilstrebet jeg å lytte og vise genuin interesse for at intervjuene skulle gi best mulig datamaterialet. Å styre ordet var derimot mindre utfordrende enn jeg hadde sett for meg, og samtalene bar lite preg av digresjoner.

Samtalene tok mellom 60 og 70 minutter. Under selve intervjuet brukte jeg lydopptak som gikk via UiO sin diktafonapp. Tjenesten lagrer og sender lydopptakene via nettskjema i tråd med NSD og Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) sine retningslinjer for personvern og oppbevaring av data.

3.3.1 Intervjuguide

Det er viktig å utarbeide en god intervjuguide for å sikre at temaene og spørsmålene i intervjuet innhenter datamaterialet som har relevans for problemstillingen, og gir verdifull informasjon til studiet (Dalen, 2013, s. 26). Ifølge Tjora (2017, s. 130) kan det videre være nyttig å bruke en intervjuguide for å strukturere diskusjoner under fokusgruppeintervjuet. Jeg valgte derfor å lage en intervjuguide (Vedlegg 1), som ble sendt ut til alle informantene i forkant av intervjuene. Målet var å forberede meg og informantene på hva intervjuet skulle handle om.

Jeg utarbeidet en intervjuguide som ble testet ut gjennom et prøveintervju. Her forsøkte jeg å lage åpne spørsmål, som skulle gi informantene muligheten til å reflektere og gå i dybden (Tjora, 2017, s. 145-146). Jeg startet intervjuguiden med oppvarmingsspørsmål bestående av enkle, konkrete spørsmål, som skulle varme opp gruppen og skape dynamikk, ettersom det kan bidra til at informantene føler seg mer komfortable i situasjonen (Dalen, 2013, s. 27). Deretter gikk jeg over til refleksjonsspørsmål for å gå i dybden på kjønns mangfoldskompetanse og relevante temaer. Jeg avsluttet med avslutningsspørsmål, hvor jeg fortalte om veien videre i tråd med Tjora (2017, s. 145-146, 153) sin anbefaling om intervjuguide. Prøveintervjuet ga meg informasjon om at spørsmålene var for vanskelig og for lukkede. Jeg endret derfor spørsmålene, og etterstrebet enda mer åpne og forståelige spørsmål. I tillegg valgte jeg å legge til sitater på de begrepene informanten i prøveintervjuet oppfattet som vanskelig og uforståelig. Dalen (2013, s. 27) påpeker at sitater kan være hensiktsmessig å bruke i intervjuguiden, for å gjøre det lettere å snakke om ulike temaer. Et eksempel på et sitat jeg brukte er:

Normkritisk pedagogikk og undervisning er viktig fordi elevene sosialiseres i skolen og skolen legger normative føringer for hva skolen skal undervise om kjønn. Normkritisk pedagogikk handler om å utfordre de normene og strukturene vi tar for gitt i vår egen levemåte (Erdal & Strømsø, 2018; Røthing, 2014, s. 601).

Dette sitatet ble viktig når vi snakket om normkritisk pedagogikk. Den ene gruppen kjente ikke til begrepet, men når de leste sitatet, viste det seg at de underviste normkritisk i samfunnsfaget. I tillegg ble sitatene viktig for å skape diskusjon, da noen av spørsmålene i det første intervjuet ble for smale.

Intervjuguiden ble videre brukt til å sørge for at vi kom oss gjennom alle temaene. I etterkant ser jeg at spørsmålene kunne vært nedjustert enda mer, og det var noen temaer, som «normkritisk pedagogikk og ubehagets pedagogikk», lærerne synes var vanskelig å forstå. I det andre fokusgruppeintervjuet hadde jeg derfor større fokus på hvordan jeg stilte spørsmålene. Her fungerte spørsmålene bedre, og skapte mer utfyllende svar og bedre flyt i samtalen.

3.4 Bearbeidelse og analyse av datamaterialet

Når man gjennomfører kvalitativ forskning anser man ofte hele forskningsprosessen som en del av dataanalysen, fordi man i de ulike fasene gjør seg opp egne forståelser og tolkninger

som gjør at fasene går inn i hverandre (Larsen, 2017, s. 113). I denne delen av oppgaven vil jeg gå igjennom analyseprosessen for masteroppgaven. Hensikt er å gjøre det enklere for leseren å forstå hvordan jeg har kommet frem til funnene som jeg vil presentere i kapittel 4. Først redegjør jeg for transkriberingsprosessen, deretter analysen av datamaterialet.

3.4.1 Transkribering

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, transkriberte jeg lydopptakene. Å transkribere betyr å transformere, og handler om at man overfører de muntlige intervjuene til skriftlig tekst, slik at datamaterialet kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjuene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse, og gjør det lettere å få oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I denne prosessen kan viktig kontekstuell informasjon, som kroppsspråk og toneleie, gå tapt, og påvirke meningen i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Derfor er det viktig å tenke igjennom og være konsekvent til den formen for transkribering man gjør. Jeg skal nå redegjøre for hvordan jeg har transkribert materialet, ettersom det er viktig å være tydelig på hvordan transkripsjonene er utført i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207).

Transkriberingen ble gjennomført på Universitet i Oslo gjennom den nettbaserte tjenesten *UiO programkiosk* for å sikre at lydopptakene aldri befant seg på min datamaskin eller mobil. I tillegg brukte jeg programmet *f4transkript*, som er et transkriberingsverktøy på UiO sin server. Under transkriberingen sørget jeg for å anonymisere informantene ved bruk av pseudonymene L1 til L6, senere gjort om til Lærer 1 – Lærer 6.

I transkriberingen valgte jeg å ikke transkribere datamaterialet fra start til slutt. For det første har jeg valgt å se vekk fra småord og digresjoner, som «eh» og «hmm», som ofte er en del av det muntlige språket. Jeg har videre droppet å transkribere pauser, dialekter, avbrytelser, nølinger eller grammatiske feil, og valgt å legge til punktum og komma der det er hensiktsmessig. Jeg har gjort disse valgene for at datamaterialet skal bli mer leservennlig og egnet for dataanalyse i lys av problemstillingen, ettersom samtalene i utgangspunktet inneholdt en rekke småord og forstyrrelser, som gjorde materialet vanskeligere å tyde. Siden jeg ikke ønsket en språklig analyse, men en innholdsanalyse basert på lærernes meninger og erfaringer, opplevde jeg dette som hensiktsmessig for transkriberingen. Dette valget gir derimot økt risiko for subjektiv fortolkning fordi transkriberingsprosessen er basert på den informasjonen jeg mente var mest relevant. Det gjør at viktig kontekstualisering, som

usikkerhet, kan ha gått tapt i transkriberingsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel mener jeg at valget om å ekskludere ord, pauser og digresjoner ikke fikk stor betydning for meningen til intervjupersonene. Det gjorde også transkriberingen mindre tidkrevende og forstyrrende for budskapet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette valg man kan gjøre så lenge det er hensiktsmessig for det man ønsker å undersøke ved materialet.

3.4.2 Analyse av datamaterialet

Neste steg i forskningsarbeidet var å analysere og kode datamaterialet. Å analysere handler om å utvikle forståelse og avdekke generelle mønstre i materialet slik at man får bedre oversikt over resultatene (Grønmo, 2004, s. 266; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Hensikten var å gjøre en innholdsanalyse gjennom å identifisere mønstre av mening i materialet, og vurdere dette opp mot tidligere forskning (Larsen, 2017, s. 114). Når man skal kode materialet, kan man ta i bruk deskriptiv analyse og åpen koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104). I denne prosessen blir materialet komprimert for å få bedre oversikt over dataen og informasjonen, som skal bidra til å belyse problemstillingen (Everett & Furseth, 2012, s. 146). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 104-105) kan det være nyttig å bruke teori til å navnsatte kategorier.

For å kode datamaterialet startet jeg med å systematisere innholdet etter hva som gikk igjen i intervjuene. Deretter gjorde jeg en mer teoretisk analyse hvor jeg brukte forskningsspørsmålene og intervjuguiden til å sortere materialet, for å gjøre det enklere å analysere og forstå datamaterialet. Her opprettet jeg et dokument per kategori for at det skulle være lettere å se mønstre i materialet. Jeg endte da fem overordna kategorier; *forståelsen av kjønn, kjønns mangfoldskompetanse, kjønn som kontroversielt tema, kontekstuelle faktorer og undervisningsmetoder*. Neste steg i prosessen var å dele inn materialet i ytterligere underkategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104-105). Her brukte jeg for eksempel underkategoriene elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer under kontekstuelle faktorer. I denne delen av analysen ble datamaterialet belyst og gitt mening til gjennom de teoretiske perspektivene jeg hadde satt meg inn i, og det var viktig å få konkretisert begreper og tematikker for å tolke materialet (Larsen, 2017, s. 17).

Analyseprosessen jeg har gjort, kan ses som en abduktiv analyseform der forskeren kombinerer en empiri (induktiv) og teoribasert (deduktiv) tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021). Når kategoriene fylles med innhold utgjør teori første del, deretter brukes empirien, før

teorien blir brukt som et analyseredskap for å utvikle forståelse for det presenterte datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110). Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for den deduktive analysen, som i utgangspunktet er teoridrevet. Samtidig brukte jeg det empiriske materialet som ble samlet inn under intervjuene til å snevre inn og lese meg opp på ny teori, slik at empirien ble hovedforankringen i oppgaven. Utfordringen med denne analysemetoden er at den kan stenge for andre måter å nærme seg og forstå materialet på. Jeg forsøkte derfor å lese gjennom materialet flere ganger for å finne mønstre, før jeg tok i bruk intervjuguiden og de teoretiske kategoriene. Dette innebærer at kodene bygger på en forståelse av teksten innenfor en teoretisk sammenheng, og at jeg som forsker hele tiden har vekslet mellom teori og empiri (Larsen, 2017, s. 25). Det betyr at jeg har spilt en aktiv rolle i identifisering av temaer og mønstre i analysen, som gjør at det er en subjektivitet til stede. En forskers subjektivitet er derimot et kjennetegn ved kvalitativ forskning, og vil alltid være til stede når fenomener og prosesser skal utforskes, og få betydning for hva som anses som mønstre (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Kategoriene og underkategoriene jeg endte opp med, har videre dannet utgangspunkt for analysen og diskusjonen.

3.5 Metodiske refleksjoner

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er sentrale kriterier i kvalitativ forskning for forskningens kvalitet. Som forsker har man et ansvar for å demonstrere hvorfor funn og tolkninger er troverdig, og skal tas alvorlig. Samtidig er det diskutert hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte disse begrepene i kvalitativ forskning (Creswell & Miller, 2000, s. 124). I dette kapittelet skal jeg diskutere studiens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger, og forklare hvilke valg jeg har gjort, og kunne gjort bedre, for å styrke oppgavens kvalitet.

3.5.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om forskningens kvalitet, og hvorvidt datamaterialet er gyldig og relevant for oppgavens problemstilling (Everett & Furseth, 2012, s. 128-135). Det handler om hvorvidt metoden egner seg til å belyse og besvare problemstillingen, og om det er mulig for leseren å undersøke om forskningen leverer det den lover (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Som forsker står man overfor flere validitetstrusler, og det er sentralt for

validiteten at forskeren kontrollerer, stiller spørsmål og teoretiserer forskningen og forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278-280). Jeg skal nå redegjøre for noen av de viktigste validitetstruslene jeg har stått overfor, og hva jeg har gjort for å forsøke å minimere konsekvensene av disse.

Intervjueffekten er en validitetstrussel ved forskningsmetoden som er knyttet til både intervjuet og intervjusituasjonen, og skyldes hovedsakelig at forskeren er «forskningsinstrumentet» i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Kvaliteten på datamaterialet i et intervju avhenger av forholdet mellom forsker og intervjupersonene, og forskeren spiller en sentral rolle for hvilke resultater som kommer frem i studien (Tjora, 2017). Dette skyldes at måten forskeren stiller spørsmål på, får betydning for hvordan intervjupersonene svarer, og det er særlig viktig å være bevisst på hvorvidt spørsmålene er ledende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg forsøkte derfor å være bevisst denne rollen under intervjuene, og det var en av grunnene til at jeg utformet og brukte intervjuguiden.

Jeg intervjuet personer via mitt nettverk og snøballmetoden som hadde kjennskap til meg og hverandre. Det medfører en risiko for at informantene svarer det de tror jeg som forsker ønsker eller forventer at de skal svare (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene kan derfor ha et ønske om å hjelpe meg gjennom å gi de svarene jeg søker i oppgaven, og det er en utfordring hvorvidt man kan stole på det informantene sier. For å minimere denne risikoen snakket jeg i starten av intervjuene om at jeg var interessert i deres synspunkt og erfaringer, og ga de kun nødvendig informasjon om forskningen for å minimere trusselen. Samtidig viste svarene til informantene stor variasjon, som gjør at sannsynligheten for dette er lav.

Jeg gjennomførte intervjuene på deltakernes arbeidsplass. Det kan medføre økt usikkerhet hos informantene for at kollegaene skal vite at de deltar i forskningen og finne ut av hva de har svart. Jeg så derimot ingen tegn til denne usikkerheten hos informantene under intervjuene. I tillegg var målet med forskningen å belyse deltakernes egne erfaringer og opplevelser, som gjør at man i større grad kan stole på at kunnskapen som produseres er gyldig og egnet til å besvare problemstillingen.

For å styrke oppgavens validitet har jeg benyttet meg av *member-checking* og *tykke beskrivelser* (Creswell & Miller, 2000). Det var hensiktsmessig for meg å gjennomføre *Member-checking* ettersom jeg hadde nærhet til informantene. Det er en metode der man diskuterer tolkningen av resultatene med deltakerne, slik at de kan gi konstruktiv tilbakemelding på tolkningen (Creswell & Miller, 2000; Tjora, 2017). Det ga meg muligheten til å få konstruktive tilbakemeldinger på resultatene og analysen, og hvorvidt jeg hadde

forstått uttalelsene til informantene riktig. Jeg syntes *member-checking* var svært nyttig, fordi det fikk meg til å tenke igjennom refleksjonene og etterstrebe å forstå uttalelsene så objektivt som mulig. Resultatene vil derimot fortsatt bære preg av den intersubjektive situasjonen intervju fant sted i (Tjora, 2017, s. 179).

For å møte validitetstruslene, har jeg videre etterstrebet *tykke beskrivelser* der jeg gjengir så nøyaktig og detaljrikt som mulig for de valgene jeg har gjort (Creswell & Miller, 2000). Siden jeg har valgt å transkribere materialet på en måte som tjener formålet med studien og får frem meningsinnhold i utsagnene, har det vært utfordrende å gi en objektiv oversettelse av transkripsjonsmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg har derfor forsøkt å gjengi direkte og gyldige transkripsjoner av dialoger og sitater fra intervjuene i analysen, og hørt og lest igjennom intervjuene og transkripsjonene flere ganger for å se etter motstridende funn og skjult nyansering.

For å sikre teoretisk validitet har jeg forsøkt å benytte meg av teorier og begreper som kan gi en teoretisk forståelse av fenomenet som studeres (Dalen, 2013, s. 99). Jeg hadde et teoretisk bakteppe med meg når jeg gikk inn i datamaterialet, og gikk derfor ikke blindt inn i dataen. Ifølge Dalen (2013, s. 99) kan abduktiv metode fungere som en måte å sikre teoretisk validitet dersom datamaterialet er bearbeidet, tolket og analysert på en egnet måte. Jeg har derfor forsøkt å redegjøre for de analytiske begrepene jeg har brukt for å kategorisere og forstå resultatene i teorikapittelet, og tatt i bruk sitater og utdrag fra transkripsjonene, slik at relevante utsagn fra informantene er tilgjengelig for leseren (Dalen, 2013, s. 98). Hensikten har vært å gjøre det mulig for leseren å følge de tolkningene og meningene jeg har dratt av resultatene ved å vise til sitater, dialoger og beskrivelser av analysen (Dalen, 2013, s. 98). Samtidig vil tolkningen alltid bære preg av en kontekstuell ramme, og mine holdninger og verdier som forsker, som jeg kommer tilbake til under reliabilitet.

Jeg har også etterstrebet begrepsvaliditet (Thagaard, 2013). Siden kjønn er et begrep som kan oppfattes forskjellig ble det viktig å sørge for at alle snakket om det samme fenomenet. For eksempel kan kjønn og seksualitet fort blandes, og kjønn er et begrep som kan forstås på mange ulike måter. Siden jeg var ute etter lærerens forståelse og tolkninger av ulike fenomen, brukte jeg blant annet sitater for å sørge for at alle snakket om det samme begrepet. Målet var ikke å bli enig om en forståelse, men å få tak i lærerens ulike tilnærminger og tolkninger av begrepet i undervisningen.

For å styrke oppgavens kvalitet enda mer, kunne jeg tatt i bruk metodetriangulering, som observasjon (Creswell & Miller, 2000, s. 126-127). Observasjon av undervisning om kjønns mangfold kunne gitt nyttig informasjon om læreres yrkesutøvelse, og styrket studiens

kvalitet. Dette var derimot ikke realistisk under den tidsrammen og de ressursene jeg hadde tilgjengelig i masterprosessen.

3.5.2 Overførbarhet

For å vurdere kvaliteten på forskning har forskere lenge vært opptatt av hvorvidt studiens funn kan generaliseres (Tjora, 2017, s. 238). Ved snakk om generalisering, kan vi i kvalitative studier snakke om hvorvidt studien har overførbarhet, og hvorvidt funnene kan ha gyldighet utover forsøkspersonene. Dette avhenger av at det er innholdsrike og tykke beskrivelser, og transparens mellom det som presenteres og beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Jeg har derfor forsøkt å redegjøre grundig og gi tydelige beskrivelser av detaljer i studien som metodevalg, analyse, intervju og utvalgsprosessen. Jeg har etterstrebet dette under hele prosessen for at leseren skal kunne ta stilling til studiens kvalitet, og vurdere hvorvidt funnene har gyldighet for dem.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 290-292) finnes det ulike former for generalisering; naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering. I min forskning er det ikke mulig å trekke slutninger om statistisk generaliserbarhet. Samtidig kan man diskutere hvorvidt naturalistisk og analytisk generaliserbarhet er mulig. Det innebærer en generalisering basert på personlige erfaringer og kunnskap om hvordan ting er, der hvor funnene representerer seg selv. I oppgaven dreier det seg om læreres erfaringer med kjønns mangfold. I tillegg intervjuet jeg kun seks lærere fra Oslo-området, og det er vanskelig å si hvordan lærere opplever tematikken. Oppgaven kan heller ikke si noe om geografiske forskjeller i undervisning av tematikken, eller hvordan lærere med lengre arbeidserfaringer opplever tematikken. Hensikten med studien har derfor ikke vært å trekke konklusjoner om hvordan alle samfunnsfaglærere underviser og opplever muligheter og utfordringer med kjønns mangfold i undervisningen. I stedet har hensikten vært at studiet skal ha overføringsverdi gjennom å bidra til å øke forståelsen av kjønns mangfold i skolen. Funnene kan derfor ikke generaliseres, men forhåpentligvis gi noen implikasjoner til hvordan lærere forstår kjønns mangfold, og muligheter og utfordringer i undervisningen. Det er videre rimelig å anta at andre lærere som underviser lignende tematikk kan kjenne seg igjen i funnene. Samtidig er forskningen relatert til samfunnsfag og basert på enkelte læreres refleksjoner. Funnene kan derfor ikke ukritisk overføres til andre undervisningssituasjoner, men forhåpentligvis være inspirerende for andre lærere som er opptatt av og skal undervise tematikken.

3.5.3 Reliabilitet

I kvalitativ forskning er reliabilitet sentralt gjennom hele forskningsprosessen. Reliabilitet kan defineres som troverdighet, og handler om hvorvidt andre forskere kan komme frem til og reproducere de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er viktig å være klar over at resultatene i kvalitative studier alltid vil bære preg av subjektivitet og påvirkes av kvaliteter ved forskeren, og det er derfor vanskelig å gjennomføre en studie som gir samme svar med en annen forsker.

For å styrke reliabiliteten i studien har jeg forsøkt å redegjøre for hvilket grunnlag jeg har gjort fortolkningene mine på. Jeg har tilstrebet åpne, tykke og nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåte, analyseprosessen og alle leddene i forskningen. Det inkluderer min rolle som forsker, informantene og intervjusituasjonen, og hvordan dette er brukt for å gi mening til og bearbeide materialet (Dalen, 2013, s. 91-100). Målet har vært å gjøre det mulig for leseren å vurdere troverdigheten til studien. I studien har jeg stått overfor særlig to reliabilitetstrusler; *forskereffekten* og *intervjueffekten*. Jeg skal nå gå mer inn på disse.

Forskereffekten

I kvalitative studier spiller forskeren en avgjørende rolle for kvaliteten på datamaterialet og kunnskapen som forskningen produserer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). *Forskereffekten*, eller researcher bias, er en sentral reliabilitetstrussel i kvalitativ forskning, og handler om at egne bias, verdier og forforståelse vil få betydning for studien (Creswell & Miller, 2000, s. 127; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å minimere denne trusselen påpeker Dalen (2013, s. 95) at det er viktig å tydeliggjøre egen forskningsposisjon på feltet. Innledningsvis i kapittel 1.2 *Bakgrunn for og motivasjon for oppgaven* redegjorde jeg for hvordan jeg ble interessert i temaet, og mine tanker om kjønn som kontroversielt tema. Det har derfor vært viktig å anerkjenne og reflektere over hvordan jeg som forsker kan påvirke resultatene. I tillegg skriver jeg en oppgave innenfor samfunnsfagdidaktikken, som kan ha påvirket tema, datamaterialet, analysen og valgene som er gjort i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg har derfor etterstrebet åpenhet, og forsøkt å ha et bevisst forhold til egen forforståelse i arbeidet med teoriutvikling, og vært forberedt på å justere forståelsen underveis. Dette er viktig for studiens reliabilitet (Dalen, 2013, s. 17; Tjora, 2017). Det er videre viktig å påpeke at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2017).

Intervjueffekten

Intervjueffekten er også sentralt for studiens reliabilitet. Svarene i et kvalitativt intervju vil alltid påvirkes av den som stiller spørsmålene, hvordan de stilles og tilliten mellom forskeren og informantene (Tjora, 2017, s. 31, 116). Samtidig vil et intervju alltid være følsomt overfor den konteksten det gjennomføres i, og resultatene og meningsfortolkningen må alltid ses i relasjon til situasjonen (Tjora, 2017, s. 15). Måten jeg har stilt spørsmål, ordvalg, hvorvidt spørsmålene er ledende og hvor bevisst jeg har vært intervjuteknikk, vil derfor være avgjørende for resultatene i studien, og påvirke troverdigheten til resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å redusere denne formen for bias etterstrebet jeg å ikke stille ledende spørsmål, eller gi informasjon som kunne påvirke informantenes svar ved hjelp av intervjuguiden.

Som masterstudent har jeg forsøkt å følge retningslinjene til Kvale og Brinkmann (2015) for et godt intervju. Jeg innser at jeg har mye å lære. Jeg kunne utarbeidet en bedre intervjuguide og stilt bedre spørsmål for å få fyldigere og mer relevante data. Jeg har derfor forsøkt å gjengi så nøyaktig som mulig for intervjuprosessen og situasjonen. Jeg etterstrebet å stille åpne spørsmål, og ikke lete etter bekreftelse på de antakelsene jeg tok med inn i studien. I tillegg har jeg prøvd å være tydelig på hva som er hentet inn gjennom intervjuene, hva som er mine tolkninger, og prøvd å gi detaljrike og nøyaktige beskrivelser av de ulike stegene i studien, og hvordan det kan ha påvirket resultatene. I tillegg gjennomførte jeg member-checking.

I arbeidet med materialet har det vært viktig for meg å spille rollen som *djevelen advokat*, ettersom jeg som kommende lektor kan ha hatt en positiv innstilling ovenfor andre samfunnsfaglærerne som har mer erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). For å imøtekomme dette har jeg gått igjennom datamaterialet flere ganger for å se etter bevis som motsier den originale fortolkningen, og sett på mine fortolkninger og forståelser av datamaterialet med et kritisk blikk (Creswell & Miller, 200, s. 127). Jeg så for eksempel at mange av funnene kunne gå under flere av kategoriene, og jeg har derfor valgt å plassere funnene under den kategorien jeg mente var mest relevant.

For å styrke påliteligheten påpeker Tjora (2017, s. 237) videre at man kan ta i bruk direkte sitater fra studien for å gjøre intervjupersonenes stemme tydeligere for leseren. Jeg har derfor brukt mye plass til å gjenfortelle og vise til sitater og dialoger fra intervjuene, slik at leseren kan se på hvilket grunnlag jeg har trukket mine tolkninger og selv vurdere funnene.

3.5.4 Etiske betraktninger

Når man gjennomfører kvalitativ forskning med mennesker, er det alltid etiske implikasjoner og forskningsetiske normer forskeren er pliktet til å følge (Befring, 2016, s. 31). Siden oppgaven tar for seg personopplysninger, er det viktig å søke om tillatelse fra NSD som vurderer hvorvidt forskningsprosjektet er i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Jeg startet derfor prosessen med å søke og få godkjent studien av NSD (Vedlegg 3) før jeg begynte datainnsamlingen. Jeg har hele tiden forsøkt å gjennomføre en etisk forsvarlig forskningsprosess overfor informantene ved å følge NESH (2021) sine etiske retningslinjer knyttet til informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse og oppbevaring av data.

Informert og fritt samtykke innebærer at deltakelsen i studien skal baseres på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). For å etterstrebe dette har jeg lagd et informasjonsskriv utformet etter NSD sin mal med ærlig informasjon om formål og omfang, og forsøkt å skrive med et språk som deltakerne forstår, som ble gjennomgått i detalj i starten av intervjuet. Dette ble sendt ut i forkant av intervjuene for å sikre at deltakerne forstod hva studiet undersøker og deres rolle. Her informerte jeg også om at de når som helst kan trekke seg fra studien, helt uten konsekvenser, og at informasjonen ville anonymiseres og bevares utilgjengelig for andre enn meg (Everett & Furseth, 2012, s. 137). I tillegg endret jeg spørsmålene i intervjuguiden etter at informanten i prøveintervjuet opplevde disse som abstrakte og vanskelig å forstå, for å sikre at alle deltakerne forstod spørsmålene. Videre var alle deltakerne i studien over 25 år og i stand til å gjøre et bevisst, informert samtykke.

Informantene hadde fått tilsendt samtykkeskjema skriftlig i forkant av intervjuene, og ga muntlig samtykke i starten av foksugruppeintervjuet. Samtykket ble ikke tatt med i transkriberingen av intervjuene, og på den måten sikret jeg anonym deltakelse. Jeg har videre informert i starten av intervjuet om at alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer for oppbevaring og behandling av personvern (NESH, 2021). Alle lærerne fikk pseudonym i transkripsjonene, og alt av personopplysninger som kan brukes til å gjenkjenne informantene, har blitt anonymisert. I tillegg ble transkripsjonene oppbevart på et kontor hjemme med låst skuff, slik at ingen skulle se materialet og gjenkjenne informantene. Dette var viktig for å sikre at alle opplysninger om personlige forhold ble behandlet konfidensielt, anonymisert og oppbevart forsvarlig (Befring, 2016, s. 32; NESH, 2021).

Avslutningsvis har jeg etterstrebet å gjennomføre en studie som ikke handler om lærerne, men heller om muligheter og utfordring lærerne opplever ved undervisning av kjønns mangfold. Jeg har etterstrebet at deltakelsen i forskningen skal vise aktsomhet for deltakerrisiko, og unngå et stigmatiserende bilde (Befring, 2016, s. 34). Mitt inntrykk er at temaet verken opplevdes sensitivt eller sårbart for lærerne å snakke om. I stedet virket det som lærerne syntes samtalen var interessant, bevisstgjørende og noe de ønsket å diskutere. Samtidig er det verdt å reflektere rundt at min fremstilling av tematikken kan virke ugjenkjennelig og utfordrende for informantene (Dalen, 2013, s. 20-21). Siden studien skal offentliggjøres, har det derfor vært viktig for meg å sørge for at lærerne ikke føler på noen risiko ved å delta, samtidig som jeg får presentert funnene på en god måte. Gjennom member-checking og bruk av teori for å belyse materialet har jeg forsøkt å minimere denne utfordringen.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for, og diskutere funnene mine fra det empiriske materialet, i lys av det teoretiske rammeverket.

I det første intervjuet hadde jeg tre lærere fra en skole på Oslo Vest. Alle tre lærerne hadde undervist i samfunnsfag siden de var ferdig utdannet, og hadde samfunnsfagdidaktikk som en del av utdanningen. På tross av deres like bakgrunn, var de tre lærerne svært ulike når det kom til interesse for samfunnsfaget. *Lærer 3* hadde en stor interesse for statsvitenskap og var opptatt av internasjonale konflikter, men ønsket å snakke om kjønnsmangfold fordi dette var et tema han sjeldent tenke over og prioriterte i sin undervisning. *Lærer 2* var særlig opptatt av å utfordre og stille spørsmål ved de sosiale strukturene i samfunnet, og brukte mye tid på kjønnsroller og maktfordeling i samfunnsfaget. *Lærer 1* prioriterte å fordele de ulike temaene jevnt utover året, og brukte læreboka som utgangspunkt for hvilke temaer hun tok opp i undervisningen.

I det andre intervjuet hadde jeg to mannlige og en kvinnelig lærer. De to mannlige lærerne, *Lærer 4* og *Lærer 5*, hadde selv hatt personlige erfaringer og opplevelser med kjønnsstatistikken i undervisningen og sitt private liv, noe som gjorde at de ønsket å diskutere temaet og dets rolle i undervisningen. *Lærer 6* ønsket å snakke om temaet fordi hun nylig hadde undervist om kjønn og seksualitet på ungdomsskolen. Under følger en tematisk presentasjon og diskusjon av de ulike funnene i oppgaven.

Det er hovedsakelig fem sentrale funn jeg ønsker å trekke frem i analysen, som jeg har delt opp i egne underkapitler ut fra de analytiske underkategoriene som ble brukt i analysearbeidet. De første to funnene dreier seg om betydningen av hvordan lærere forstår kjønn og kjønnsmangfold, og hvilken betydning lærerens opplevelse av egen kompetanse har for hvordan det undervises i kjønnsmangfold. Det tredje funnet er knyttet til opplevelsen av kjønn som et kontroversielt tema, og måten lærerne tilnærmet seg og håndterte undervisningen på. Det fjerde funnet handler om kontekstuelle faktorer med fokus på elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer, og hvordan dette er med på å forme lærernes undervisning av kjønnsmangfold, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever. Det femte funnet tar for seg hvordan kjønnsmangfold undervises, og kan undervises, i klasserommet.

4.1 Forståelsen av kjønn

Forståelsen av kjønn er sentralt i arbeidet med kjønns mangfold, og de seks lærerne hadde ulik forståelse av kjønnsbegrepet. Lærer 3 hadde ikke tenkt over kjønn i sin undervisning, mens Lærer 4 og Lærer 5 hadde et bevisst forhold til kjønn, og forsøkte å implementere og nøytralisere kjønnsforståelsen til elevene i alle fag. Hvilke assosiasjoner lærerne hadde til kjønn så derfor ut til å ha sammenheng med hvordan lærerne underviste kjønns mangfold:

Intervjuer: Hva tenker dere på når dere hører ordet kjønn?

Lærer 1: Jeg tenker at det finnes flere kjønn enn to, at man er født jente, men føler seg som en gutt.

Lærer 2: Jeg tenker mest på kjønnsroller jeg egentlig. Ikke så mye på kjønnsidentitet for eksempel.

Lærer 3: Kjønn og kjønns mangfold er nye begrep for meg. Jeg har ikke så sterkt forhold til dette med kjønn. Jeg er nok ikke mangfoldig i tankegangen på akkurat det og tenker det er to kjønn.

Dette utdraget viser tre ulike assosiasjoner til kjønn som kan relateres til lærernes undervisning. Lærer 3 beskriver en mer biologisk tilnærming i tråd med tokjønnsmodellen, der han forstod kjønn i lys av biologiske faktorer, og kategoriene gutt og jente. Dette var den samme læreren som ikke hadde undervist kjønn i samfunnsfag, og som var mer opptatt av å undervise statsvitenskapelige temaer. Utdraget viser videre hvordan Lærer 2 assosierte kjønn med kjønnsroller. Denne læreren var mest opptatt av å undervise kjønn i lys av kjønnsroller, og brukte dette som utgangspunkt for å diskutere normer og strukturelle faktorer i samfunnet. Det virket som denne læreren hadde en mer sosial konstruktivistisk forståelse av kjønn (Nielsen, 2018; Røthing, 2020). I likhet med Lærer 3, hadde ikke Lærer 2 undervist om kjønn- og kjønns mangfold i sin yrkeskarriere, men hadde planer om å gjøre det mot slutten av skoleåret.

Lærer 4 og Lærer 5 hadde en mer psykososial forståelse av kjønn. De mente kjønn handlet om identitet og elevenes tilhørighet i klasserommet, og at skolen i dag var preget av en binær tenkemåte som delte inn elevene i to kjønns kategorier. Dette kom til uttrykk hos Lærer 5; «Jeg tenker at kjønn er en sosial konstruksjon som er tilknyttet ulike forventninger som får betydning for hvordan elevene identifiserer seg» (Lærer 5). Lærer 4 og Lærer 5, som hadde en mer psykososial tilnærming, var også de som ga uttrykk for at de underviste og inkluderte kjønns mangfold i flere fag enn samfunnsfaget. Dette støttes av Nielsen (2018), som mener en psykososial tilnærming er nyttig i skolen.

Et annet interessant funn er skillet mellom kjønn som identitet og seksuell legning i undervisningen. Lærerne mente det var viktig å bevisstgjøre og skille mellom kjønns mangfold som identitet og seksuell legning, og at seksualitet ofte ble mer prioritert i undervisningen. I tillegg mente flere av lærerne at elevene hadde mer kompetanse om homofili og seksuell legning, sammenlignet med kjønns tematikken som opplevdes ny og ukjent. Dette knyttet lærerne til at homofili var mer normalisert enn kjønns mangfold; «Jeg mener det er mer åpenhet for å være homofil, enn å være trans, men man må trekke inn kjønns mangfold, ikke bare seksuell legning, om man skal utvikle kjønns mangfoldskompetanse» (Lærer 1). Dette er interessant sett opp mot et spørsmål Lærer 6 fikk av en elev i undervisningen:

Jeg underviste for ikke så lenge siden om det å være trans på ungdomsskolen og da spurte en elev meg: *Men hvorfor kan de ikke bare være sammen med en gutt? Hvorfor må de bytte kjønn? De kan jo bare være homofile?* Jeg synes dette spørsmålet var veldig beskrivende for hvordan klassen tenkte om trans, og da måtte vi ha en lang samtale om forskjellen på legning og identitet.

Disse sitatene kan argumentere for at det er større åpenhet rundt seksuell legning, og at trans og kjønn er begreper som trenger større fokus i undervisningen for at elevene skal utvikle den samme kompetansen som de har om seksuell legning. Dette understreker viktigheten av at elevene kan ta opp spørsmål rundt tematikken i undervisningen.

Til tross for ulik kjønns forståelse hos lærerne var de enig om at den forståelsen av kjønn som kom til uttrykk i undervisningen, ikke burde danne normer for samfunnsstrukturer som begrenser handlingsrommet til elevene. Dette er i tråd med Nielsen (2018), som mener kjønn er viktig, men at det ikke burde påvirke individets opplevde muligheter og identitetsutvikling. Det lærerne beskriver kan tyde på at det er en sammenheng mellom forståelsen av kjønn og hvordan det undervises. Samtidig ser forståelsen av kjønn ut til å være styrende for hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever ved undervisning av temaet. Dette er i tråd med Nielsen (2018) og Røthing (2014; 2020), som mener at hvordan man forstår kjønn er viktig for hvilke kjønnsnormer elevene møter i skolen.

4.1.1 Kjønnsmangfold i samfunnsfaget og skolen

Lærerne i studien mente kjønns mangfoldskompetanse var en viktig del av opplæringsgrunnlaget til elevene, og at skolen spilte en viktig rolle for å utvikle denne kompetansen hos elevene. Lærerne mente kjønns mangfold burde få større plass i undervisningen. De mente det var begrenset fokus på temaet, og at skolen ikke la til rette for

det spekteret av mangfold som eksisterer i skolen; «Jeg syns ikke skolen tar innover seg det spekteret av mangfold som eksisterer, og som skolen burde, vi snakker kun om jentene og guttene» (Lærer 6). Lærerne mente derfor at kjønns mangfold burde få større plass i undervisningen. For eksempel beskrev lærerne at de hadde ulike forventninger til oppførsel for jentene og guttene, og tilnærmet seg elevene på ulik måte; «Jeg synes skolen er veldig binær og todelt. Vi snakker alltid om gutter og jenter, og har disse kategoriene som førende for hvordan elevene skal oppføre seg. Hva som forventes og hva som er akseptert for de forskjellig» (Lærer 2). Flere av lærerne mente særlig gruppeinndeling bidro til å videreføre disse normene i samfunnsfag, fordi man fort delte inn basert på kjønn. Lærer 1 beskriver denne todeling som naturlig; «Forståelsen av kjønn er så integrert i oss, at selv om tema har fått mer fokus de senere årene, trenger det fortsatt mer plass». Dette kan tyde på at lærerne i studien mener dagens skolesystem er preget av heteronormativitet, der tokjønnsmodellen danner utgangspunkt for hvilke forventninger de har til elevene.

Todelingen kommer særlig til syne i en forventning om jenter og gutter skal oppføre seg ulikt, og påvirker hvordan lærerne forholder seg til elevene. I tråd med Røthing (2020) og NOU 2019: 19 som sier kjønnsforventninger kan være utfordrende, skape trange kjønnsnormer og begrenset handlingsrom, påpeker lærerne at tokjønnsmodellen påvirker undervisningen og hvordan de forholder seg til elevene. På den måten kan lærerne bidra til å videreføre kjønnsstereotyper og trange kjønnsnormer. I tillegg virket det som lærerne syns det var vanskelig å gjøre noe med dette i praksis, fordi normene var så integrert i forståelsen og strukturene. For eksempel viser Lærer 4 og Lærer 5 til en konkret situasjon hvor denne forståelsen skapte en ubehagelig situasjon for en enkeltelev:

Lærer 5: Man kommer i kontakt med mange elever, og det er jo greit å ha en forståelse for hvordan man skal møte de elevene. Det er litt som i gym. Man deler ikke i gutte- og jente lag.

Lærer 4: Nei, man gjør ikke det lenger.

Lærer 5: Exactly. Ikke Lenger. Den problemstillingen var kanskje ikke like aktuell for 10-15 år siden. Jeg har hatt flere eksempler der jeg har hatt studenter i praksis som gjorde dette i en klasse hvor det var en gutt som spilte på begge lag, og da så du hvor ubehagelig det var for vedkommende.

Dette utdraget viser, i likhet med tidligere forskning, hvordan tokjønnsinndelingen kan skape ubehag for enkeltelever, og hvor viktig det er med kjønns mangfoldskompetanse for å legge til rette for at alle elevene skal finne sin plass, og føle seg inkludert i skolemiljøet (Godø, 2018; Røthing, 2014; 2020). Dersom lærerne fokuserer på kjønns mangfold, kan de utfordre

forventningene til elevene og legge til rette for inkludering (Godø, 2018). Videre beskriver lærerne at det er utfordrende å oppetre kjønnsnøytralt. Et eksempel på dette er utfordringen lærerne påpekte ved bruk av navn i undervisningen:

Lærer 2: Jeg synes det med kjønn er vanskelig, spesielt i spansk, der tenker jeg mye på det. Fordi i språket er det sånn at ordene slutter på A eller O om det er hankjønn eller hokjønn, så noen ganger tar jeg med i; *Du er jo jente, så du må skrive A- på slutten*. Jeg retter jo tekstene til elevene hvis de skriver om seg selv og bruker annet kjønn enn det de er. For eksempel hvis Caroline konstant skrevet i hankjønn, så er det grammatisk noe jeg må rette. Jeg må egentlig ikke rette, men jeg retter jo. Og det er jeg egentlig ikke komfortabel med.

Lærer 3: Men navn indikerer jo kjønn?

Lærer 2: Gjør det egentlig det? Om du heter Maren eller Tobias liksom?

Lærer 3: Gjør det ikke det da?

Lærer 2: Nei, en som heter Maren kan jo føle seg som en Tobias.

Lærer 1: Vi er ikke helt der enda. De fleste tenker jo på Maren som jente og Kristian som gutt, men etter hvert skjønner man at det kunne vært mer da. Og det er jo hitt vi vil.

I dette sitatet ser vi et konkret eksempel på en utfordring lærere kan møte på i undervisningen. Det viser hvordan Lærer 2 synes det er vanskelig å undervise helt kjønnsnøytralt, selv om hun har et bevisst forhold til kjønn i sin undervisning.

Lærerne påpeker at det er større åpenhet relatert til kjønn i dag, og at det har skjedd store endringer de siste årene; «Skolen har forandret seg mye siden vi gikk på skolen. I dag opplever jeg at pedagogikken har utviklet seg, og at det er større fokus på å ha en mangfoldig tenkemåte» (Lærer 6). På den andre siden sier også en av lærerne; «Til tross for at det er mer åpenhet og større plass for ulike måter å uttrykke kjønn på, så er det en vei å gå for at det skal være greit at en som kategoriseres som maskulin har feminine uttrykk» (Lærer 4). Dette er i tråd med Røthing (2014; 2020) og Nielsen (2018), som sier at det fortsatt eksisterer trange kjønnsnormer for elevene, men at det blir stadig mer åpenhet.

Uavhengig av hvordan lærerne frem til i dag har vektlagt kjønns mangfold i undervisningen, var de enig om at undervisning av og for kjønns mangfold var en viktig del av skolens ansvar. Lærerne mente samfunnsfaget har et ekstra ansvar for å undervise kjønns mangfold ettersom faget skal ta opp og problematisere samfunnsstrukturer, og forberede elevene på et liv etter skolen. Lærer 5 sa for eksempel:

Jeg tenker at spesielt i samfunnsfag er det viktig at man kommer inn på temaet. Jeg mener det er ekstremt viktig at samfunnsfaget som fag utfordrer og former elevene slik at de kan fungere i et større samfunn. At vi gir de perspektiver som kommer fra minoritetsperspektiver og utsatte posisjoner. Transpersoner er kanskje de mest utsatte

gruppene vi har i samfunnet i dag, og hvis vi ikke klarer å kommunisere og sette fokus på dette perspektivet, så mener jeg vi har et problem.

Her ser vi hvordan Lærer 5 knytter undervisning av kjønn opp mot samfunnsfagets mandat om å gi elevene majoritet og minoritetsperspektiv, og gjøre de i stand til å bli aktive og kritisk medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b). På den måten ser vi at tidligere forskning og teori på området samsvarer med funnene jeg har gjort.

4.1.2 Kjønn som kontroversielt tema

Å undervise kontroversielle temaer krever at læreren kan håndtere de utfordrende kommentarene og situasjonene som kan oppstå når man tar opp temaer som kan oppleves kontroversielle (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021; Flesner & Von der Lippe, 2019). Flere av lærerne synes det var utfordrende at elevene kunne ha fordomsfulle holdninger om kjønn, og kviet seg til å undervise kjønns mangfold. Dette kommer til syne hos Lærer 1; «Jeg synes det er utfordrende at noen elever kan ha så sterke meninger [...] Man blir litt overraska over holdningene». Det virket som det mest utfordrende for lærerne var å finne ut hvordan de skulle møte og håndtere disse kommentarene i undervisningen på en måte som tok hensyn til alle elevene, inkludert den som ytret meningen sin; «Jeg synes det er vanskelig. Man må bare puste og stille utfordrende spørsmål tenker jeg» (Lærer 2).

Flere av lærerne mente videre at kjønn som begrep i seg selv ikke er kontroversielt, men at det blir kontroversielt og sensitivt fordi kjønnsstrukturer og tokjønnsdelingen er så etablert i samfunnet, og motstrider den forståelsen mange tar for gitt. For eksempel sier Lærer 1; «Jeg tror kjønn er såpass etablert at det blir kontroversielt». På samme måte sier Lærer 2; «Jeg tror også at siden strukturene er satt over lang tid, blir det som nærmere seg som noe annet regnet som kontroversielt med en gang». Når denne forståelsen blir utfordret, kan det oppleves kontroversielt fordi det går på tvers av en forståelse mange tar for gitt. Dette beskrives også av Lærer 3; «De har med seg de tradisjonelle kjønnsnormene fra sin oppvekst, og det tar tid før man får til en sånn endring der ulike kjønn er en naturlig del av samfunnet». Dette kan være i tråd med det Sætra (2021a; 2021b) og Flesner og Von der Lippe (2019) sier om kontroversielle temaer.

I likhet med Sætra (2021a; 2021b) beskriver lærerne at kjønn oppleves som et kontroversielt og sensitivt tema, fordi det er et tema som kan føre til fnising og ubehagelige ytringer, og derfor oppleves belastende i klasserommet. Det gjorde at de kviet seg til å undervise temaet; «Jeg trodde ikke kjønn skulle være et kontroversielt tema, men når man

underviser om ikke-binære eller trans, så får man mye småkommentarer og fnising, og siden det kan oppleves ubehagelig for noen, blir det et sensitivt tema i undervisningen» (Lærer 6). Flere av lærerne mente at kontroversielle temaer er sårbart å undervise fordi de er usikre på hvordan elevene vil reagere, og at det særlig gjaldt kjønnsidentitet; «Dette med kjønnsidentitet er mye mer nytt for elevene enn å være homofil, det blir mye mer latter, og derfor bør det behandles som et kontroversielt tema» (Lærer 4). Dette samsvarer med forskningen til Cassar, Oosterheer og Meijer (2021), Oulton m.fl (2004) og Røthing (2019), som sier at lærere kvier seg til å undervise kontroversielle temaet, fordi de kjenner på et ubehag og rådvillhet når elevene ytrer seg negativ om for eksempel kjønn.

Flere av lærerne mente at det var lettere å undervise normkritisk og kontroversielt om kjønnsroller; «Jeg tror vi må skille mellom å undervise kjønnsroller og kjønnsidentitet. Jeg føler kjønnsidentitet er mer kontroversielt, og at det er mer innafor å utfordre og stille spørsmål ved kjønnsroller i plenum» (Lærer 1). I tillegg mente lærerne at siden kjønnsroller er noe elevene kjenner til, er det ikke like kontroversielt. Det virket som om lærerne syntes det var lettere å undervise om kjønnsroller, fordi de hadde mer erfaring og kompetanse om temaet. Sitatet over kan tyde på at forståelsen av kjønn er avgjørende for hvorvidt det oppfattes kontroversielt, og hvordan temaet bør behandles. Dette støttes av Anker og Von der Lippe (2016) som sier at det kan oppleves utfordrende for lærere å undervise kontroversielle temaer, særlig når de opplever at de ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse.

4.1.3 Normkritisk undervisning

Å undervise om kjønns mangfold ble knyttet opp mot å undervise normkritisk i begge intervjuene. Funnene i denne studien viser at det er viktig med fokus på kjønnsnormer i undervisningen for at elevene skal bli i stand til å utvikle kjønns mangfoldskompetanse. Flere av lærerne anså det som en viktig oppgave i opplæringen å utfordre elevenes forståelse av kjønnsnormer. Dette er en viktig del av samfunnsfagets mandat (Kunnskapsdepartementet 2019a; 2019b), og som vi så tidligere var flere av lærerne opptatt av at samfunnsfaget har et særlig ansvar for å utvikle og utfordre denne forståelsen hos elevene:

Lærer 4: Det er jo det vi ønsker, at de skal være utforskende og reflekterende til det de møter.

Lærer 5: Dette krever jo at de lærer seg verktøyene for å klare det og her er den normkritiske pedagogikken viktig. Det handler om å utvikle tenkemåter som stiller spørsmål ved etablerte sannheter, institusjoner og levemåter.

Lærer 4: Jeg tror det er mange elever som tar det vi lærere sier for gitt. Så det å skape

engasjerende undervisning med elevene hvor de får vært kritisk til det som legges frem er særlig viktig om vi skal utfordre hvordan de forstår kjønn.

Her ser vi hvordan lærerne knytter normkritisk undervisning til det å utvikle kritisk tenkende individer, og som en del av samfunnsfaget og skolens mandat. Lærerne mente derfor at det å lære elevene til å stille spørsmål er viktig, slik at de blir i stand til å vurdere samfunnsforholdene. På en annen side, virker det som lærerne mente at de var gode på å undervise normkritisk i samfunnsfag, men at de i liten grad gjorde dette når de underviste om kjønn:

Lærer 2: Men det syns jeg skolen er flink til i samfunnsfaget. I fjor for eksempel hadde vi mye om stereotyper, kjønnsroller og sosialisering, og at vi skal være bevisst på at samfunnet har noen synlige normer og tråder som trekker i oss helt fra barnehagen av, og at det går an å utfordre de tankene. Men vi hadde ikke om kjønnsidentitet.

Lærer 1: Jeg tenker det er kjempeviktig å diskutere hvorfor vi har de normene vi har, og noe av oppdraget vårt er jo å få de til å tenke kritisk, og være kritiske til hvordan samfunnet fungerer.

Her ser vi hvordan lærerne mener at de stort sett er gode på å undervise normkritisk i samfunnsfag, og ser på dette som viktig for å bevisstgjøre elevene. Dette er i tråd med Børhaug (2005) og det han mener er hensikten med samfunnsfaget. Flere av lærerne mente derimot at de ikke gjorde dette i like stor grad når det gjaldt kjønn. Det kan tolkes som at de opplevde å ha kompetanse til å undervise normkritisk om andre mangfoldsstrukturer og konflikter, men at de ikke hadde nødvendig kompetanse til å gjøre dette om kjønn. Dette understreker behovet for økt kjønnssteoretisk kompetanse hos lærerne for å undervise om kjønns mangfold (NOU 2019: 19; Røthing, 2020). Her kom også Lærer 1 med et godt eksempel fra egen erfaring:

Vi hadde som første tema i samfunnsfag om kjønnsroller og spesielt guttene var sånn; *Herregud det er jo en grunn til at menn er politi og kvinner jobber i barnehagen. Vi menn er jo bedre på være politi fordi vi er sterkere.* Men på slutten av året var det flere av disse guttene som hadde vært veldig harde på normene som tok det opp igjen i en fagsamtale, og snakket om stereotyper og kjønnsroller på en helt annen måte.

Dette kan tyde på at lærerne anser normkritisk undervisning som en nyttig metode for å få øke elevenes kjønns mangfoldskompetanse, og arbeide med kjønn som kontroversielt tema. Videre påpekte de at normkritisk undervisning er en modningsprosess hos elevene, og at det er viktig å arbeide på denne måten for å utvikle kritisk tenkende og aktive medborgere som er reflektert rundt kjønn.

4.2 Betydningen av kjønns mangfoldskompetanse

Som vi så ovenfor mente samfunnsfaglærerne, i likhet med Kunnskapsdepartementet (2017; 2019a; 2019b) og Børhaug (2005), at det var viktig å jobbe med kjønns mangfold i samfunnsfag for at elevene skulle lære å vurdere sosiale strukturer i samfunnet, og være i stand til å endre, diskutere og forandre disse. For at lærerne skal kunne undervise og tilrettelegge for kjønns mangfoldskompetanse hos elevene, mente lærerne at det var nødvendig med kjønns teoretisk kompetanse. De var opptatt av å sørge for at det er plass til alle måter å gjøre kjønn på for elevene; «Kjønns mangfold er relevant for oss lærere med tanke på de elevene som kommer i klasserommet vårt. Det er viktig å ha en forståelse for det mangfoldet vi møter, og at ikke alle kan plasseres innenfor den tradisjonelle kjønns deling» (Lærer 5). Her ser vi hvordan Lærer 5 mener det er viktig at lærere har en forståelse av kjønn som ikke begrenser elevenes mulighet til å definere hvem de er.

Det virker videre som lærerne er opptatt av at skolen skal være et sted der alle elevene finner sin plass, og mener det er skolens og lærerens ansvar å møte og forstå alle elevene som kommer i klasserommet:

Det er først og fremst læreren som må formidle dette til elevene slik at de er i stand til å manøvrere seg i den øvrige verden. Kjønns mangfoldskompetanse bør definitivt ha en veldig stor plass i lærerens praksis. Det er vår jobb som lærere å utfordre denne tanken hos elevene (Lærer 4).

Her ser vi hvordan Lærer 4 beskriver betydningen av kjønns mangfoldskompetanse for å kunne utfordre den etablerte kjønns forståelsen hos elevene, og gjøre elevene i stand til å finne sin plass i samfunnet. Dette beskriver også Stradling (1984) som avgjørende for hvorvidt lærere tar opp kontroversielle temaer i undervisningen. Denne betydningen kommer videre til uttrykk i dialogen mellom Lærer 4 og Lærer 5, som underbygger betydningen av kompetanse hos læreren for å kunne veilede, utfordre og ivareta alle elevene:

Lærer 4: Det handler om hvordan vi legger opp til kategorisering og identitet og hvordan man møter mennesker. Det kreves kompetanse for oss lærerne rundt hvordan man skal manøvrere seg i dette. For eksempel bare å ha gjort seg noen refleksjoner om pronomen er viktig. Man er avhengig av den kompetansen om man ikke skal trå feil.

Lærer 5: En ting er jo den kompetansen vi har på personlig plan, også er det jo den vi skal gi videre til de 30 andre som sitter i klasserommet. Undervisningen vil jo være påvirkende hvis det er en enkeltperson som sliter med å definere seg. Det handler om den kompetansen vi har til å veilede og undervise elevene.

Dette utdraget kan tyde på at lærerne opplevde kjønns mangfoldskompetanse som viktig for å undervise, og samtidig sørge for at det er plass til elever som sliter med å definere seg. Betydningen av kompetanse er det NOU 2019: 19, Røthing (2020) og Cassar, Oosterheert og Meijer (2021) vektlegger som sentralt for at lærerne skal kunne undervise kjønn på en måte som inkluderer alle elevene, og samtidig lære elevene å undersøke og utfordre de etablerte samfunnsstrukturene. Denne kompetansen fremheves i læreplanen som viktig for å utvikle aktive og demokratiske medborgere i et mangfoldig samfunn (Børhaug, 2005; Kunnskapsdepartementet 2017; 2019a; 2019b).

Videre beskrev lærerne som hadde personlige erfaringer med kjønns tematikken at de hadde et fokus på kjønns mangfold i flere fag enn samfunnsfag. For eksempel viste funnene at de lærerne med personlig erfaring, i større grad hadde lest seg opp på temaet, benyttet flere kjønnsnøytrale ord og så flere muligheter til å undervise temaet. Dette gjenspeiles i sitatet fra Lærer 5:

Etter jeg hadde et familiemedlem som kom ut som homofil, skapte det et reflektert forhold til temaet. Jeg begynte å tenke over hvordan han har hatt det tidligere og om jeg hadde trådd feil. Etter det har jeg hatt et veldig reflektert forhold til det. Vi er jo ansvarlig for opplæring av unge mennesker, og det er viktig at vi møter de på en ålreit måte.

Dette var den av lærerne som hadde flest erfaringer med tematikken, og var mest opptatt av at kjønn ikke skulle knyttes utelukkende til samfunnsfag:

Jeg mener det er viktig at man gir elevene små drypp underveis i alle fag. For eksempel ved hjelp av pronomen. Det er noe man blir bevisst på etter hvert. Jeg har valgt å bruke «hen» i norskfaget der det ikke var noen åpenbar kobling mellom hovedperson og kjønn (Lærer 5).

Lærer 4 hadde en lignende opplevelse og fortalte at mye av kompetansen var knyttet til eget initiativ og bekjente:

For min del tror jeg undervisningen av kjønn henger tett sammen med hva man har opplevd selv. Det er enklere med kjønnsroller fordi det kan være noe alle har kjent på kroppen, og man ser det i samfunnet. Jeg tror ikke alle kjenner noen som er ikke-binære, og da er det vanskelig å relatere seg til, og fort gjort at man ikke tenker over det.

I tillegg til kompetanse, mente lærerne at hvilke interesser man hadde i faget var styrende for hvordan man underviste, og hvilke temaer man hadde størst fokus på. Lærerne mente interesse og kompetanse var særlig avgjørende for undervisningen:

Du Lærer 2 er kanskje mer opptatt av sosiologidelen av samfunnsfaget, mens jeg er mer opptatt av den statsvitenskapelige delen. Da blir det hovedsakelig statsvitenskapelige

konflikter som brukes som kontroversielle temaer. Jeg tror ikke jeg har vært borte i dette med kjønnspektiver (Lærer 3).

Dette underbygges videre i følgende utdrag:

Lærer 4: Men det står ingen steder at man helt spesifikt skal jobbe med kjønns mangfold. Da blir det mer hva man som lærer er opptatt av.

Lærer 6: Alle lærere er jo underlagt generelle etiske linjer og medmenneskelige linjer som gjør at vi skal kunne ta imot elever som skiller seg ut, men det legges ikke vekt på hva som er samfunnsfaglærerens rolle i formidlingen, og da er det lett å fokusere på andre ting som også er viktig og man interesserer seg mer for.

Dette kan tyde på at lærerne, i møte med temaer de har lite kunnskap om, i større grad vektlegger temaer i undervisning ut fra faglig interesse. Dette støttes av Oulton m.fl (2004) og Cassar, Oosterheert og Meijer (2021) som beskrevet i teorien.

Noe annet lærerne pekte på, som påvirket deres kompetanse, var at lærerne opplevde at de måtte tilegne seg denne kompetansen på egenhånd. Lærerne opplevde at lærerutdanningen ikke hadde gitt de verktøy til å møte problemstillingen; «Jeg føler på en måte ikke at jeg hadde så mange strenger å spille på fra lærerutdanningen. Det blir litt mer opp til hvordan man er som menneske for hvordan man klarer å møte de» (Lærer 4). Dette beskriver også Lærer 6; «Jeg vil ikke si at lærerutdanningen legger til rette for mangfoldskompetanse, det har kun kanskje blitt nevnt». Ingen av lærerne opplevde at lærerutdanningen eller arbeidsplassen hadde fokus på kjønns mangfold, med mindre de jobbet på en skole der det var elev(er) som trengte tilrettelegging. På en annen siden opplevde de at skolen var god på å ta opp dette i kollegiet, og ha en kjønnsnøytral tilnærming til undervisning, når det trengtes:

Lærer 1: Jeg kan ikke huske at jeg har lært noe om kjønn i utdanningen. Dette med kjønns mangfold er ikke noe de la mye vekt på.

Lærer 3: Jeg tror vi hadde en artikkel på pensum, men det var det. Vi har ikke lært noen konkrete metoder for hvordan møte eller undervise dette på.

Lærer 1: Jeg tror det er litt sånn at det er opp til arbeidsplassen å legge til rette, og at det først skjer når de har elever som er trans.

Dette kan bety at lærerne ikke har fått kompetanse til å undervise kjønn gjennom lærerutdanningen, og tyder på at utvikling av kompetanse er avhengig av hvorvidt arbeidsplassen har elever med et kjønn som faller utenfor tokjønnsmodellen, eller om de har hatt personlige erfaringer som gjør at de har utviklet denne kompetansen. Den opplevde kjønns mangfoldskompetansen hos lærerne kan derfor antas å være styrende for undervisningen, og hvilke muligheter og utfordringer lærerne ser, noe som er i tråd med

tidligere forskning om kontroversielle temaer (Anker & Von der Lippe, 2016; Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021; Røthing, 2020). Det gjør kjønnteoretisk kompetanse sentralt for hvordan, og hvorvidt, man underviser det, og blir viktig for at lærerne skal kunne undervise kjønns mangfold normkritisk, og kunne diskutere temaet med elevene (Cassar, Oosterheert & Meijer, 2021, s. 667).

4.3 Kontekstuelle faktorer for undervisning av kjønns mangfold

Hess (2004) viser til tre kontekstuelle faktorer som kan ha betydning for undervisning av kontroversielle temaer; elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer. Funnene fra fokusgruppeintervjuene kan plasseres innenfor disse faktorene for å forklare lærerens opplevelse av å undervise kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer som kan påvirke hvordan, og hvorvidt, de underviser temaet.

4.3.1 Elevfaktorer

Elevfaktorer handler om at læreren må ta hensyn til og inkludere alle elevene i fellesskapet, slik at ingen føler seg støtt av temaer som tas opp i undervisningen (Andresen, 2020, s. 152-162; Hess, 2004). Når lærerne skal undervise kjønns mangfold og forholde seg til elevene i klasserommet, er det viktig at alle inkluderes. Det å ta opp kontroversielle og sensitive temaer, innebærer at enkeltelever kan føle på stress og ubehag (Sætra, 2021b; Røthing, 2019). Selv om det kan oppleves utfordrende og ubehagelig, er det viktig å ta opp kontroversielle temaer i undervisningen for å sørge for inkludering av alle elevene, utfordre etablerte strukturer og skape økt toleranse i skolen.

Lærerne i studien var bekymret for at enkeltelever skulle føle seg utilpass og ekskludert i klasserommet, og var en av hovedutfordringene lærerne opplevde med kjønns mangfold i undervisningen. I tillegg var flere av lærerne redde for å såre eller si noe feil til elevene, som medførte at de følte seg utilpass i klasserommet, noe Lærer 2 nevnte:

Jeg er litt redd for å si noe feil, si noe jeg ikke burde eller at noen ikke blir nevnt. Det kan være vanskelig hvis noen i klasserommet føler seg som hen, og da er jeg redd for å trække feil eller såre noen som sikkert alltid føler seg såra ellers også.

Dette kommer også til uttrykk hos Lærer 1; «Jeg vil ikke at det som skjer på skolen skal ha ødelagt dagen til eleven, også er jeg redd for hvordan de andre elevene reagerer når man tar opp sånne temaer». Her ser vi hvordan Lærer 1, i likhet med Andresen (2020, s.152-162), var redd for at noen av elevene skulle føle seg støtt av undervisningen ved å bruke feil ord eller utelukke noen ord, som gjorde at elevene følte seg såret. Dette gjorde at læreren syntes det var ubehagelig å skulle undervise temaet. Dette beskrives videre av Lærer 4:

Du vet aldri hva du står foran i elevgruppa. Her har vi mange klasser og gjerne 150 elever totalt. Det er mange forskjellige individ. Da er det vanskelig å kjenne hver enkelt 100 % og man trår varsomt frem til man blir godt kjent med elevene. Og det er ikke alle elevene man klarer å lese like godt.

Dette sitatet kan vise hvor viktig det er at læreren har kjønns mangfoldskompetanse, og er bevisst på kjønn for å kunne inkludere alle elevene i klasserommiljøet. Det viser også hvordan frykten for å såre, skape ubehag eller utelukke noen elever, er en av grunnene til at noen lærere er tilbakeholdne i undervisning av kjønns mangfold. Lærer 5 beskrev også dette som en utfordring ved å undervise om kjønns mangfold, men hadde utarbeidet seg noen rutiner for å undervise temaet; «Jeg er opptatt av å kartlegge klassen og hvilke elever vi har, og se hvilke hensyn som må tas». Ved å ta disse hensynene, virket det som Lærer 5 syntes det var mer komfortbalet å skulle undervise kjønn. Å bli kjent med elevgruppa og ha nok kunnskap til å møte alle elevene, er derfor viktig for hvordan det undervises i kjønns mangfold.

4.3.2 Situasjon faktorer

Den andre faktoren handler om situasjon faktorer, og kan knyttes til faktorer ved læreren, undervisningsmetoder og klasserommiljøet (Andresen, 2020, s. 152-162). Dette inkluderer blant annet lærerens evne til å stå i det som er uventet og utfordrende. Som vist tidligere, kviet flere av lærerne seg til å undervise kjønns mangfold fordi de var redd for hvilke ytringer elevene kom med og hvordan de ville reagere. Lærerne mente klassemiljøet var viktig for hvorvidt de underviste kjønns mangfold. For eksempel sa Lærer 4; «Hvis det er en elev som har et annet kjønns uttrykk, blir maktforholdet mellom de binære og ikke-binære skeivt, og vi lærere har mandat og mulighet til å gå inn og åpne klasserommiljøet». Her ser vi hvordan Lærer 4 beskriver det som lærerens ansvar å skape et klasserommiljø hvor skjeve maktstrukturer uteblir. I tillegg var det bred enighet blant lærerne om betydningen av gode relasjoner og et godt klassemiljø for hvordan man underviste kjønns mangfold. Uten et godt

klassemiljø, og en lærer som underviser temaet på en pedagogisk passende måte, blir utfordrende å undervise kjønns mangfold. For eksempel sa lærer 3:

Det viktigste er gode relasjoner mellom elever og læreren, at de blir trygge i klasserommet og at det er gode relasjoner mellom elevene, og at elevene opplever at de kan si hva de vil uten å bli latterliggjort eller uvenner. Det vil gjøre at klasserommet oppleves trygt, og at man kan diskutere og få ulike synspunkt på tema.

Dette sitatet viser hvordan Lærer 3 mener relasjoner og et trygt klasserom er avgjørende for å kunne ta opp kontroversielle temaer. I likhet med det Stradling (1984) og Sætra (2021a) skriver om kontroversielle temaer, mente lærerne i studien at undervisning av kontroversielle temaer, som kjønn, var avhengig av at det var etablert et godt læringsmiljø med gode sosiale relasjoner og passende normer for sosial interaksjon, respekt og toleranse. Lærerne mente det var vanskelig å ta opp temaer som kjønns mangfold i et klasse miljø der elevene ikke respekterte andres meninger og ytret seg fordomsfullt. Det kan ses i sammenheng med det Iversen (2019) og Mouffe (2005) skriver om betydningen av å etablere et uenighets fellesskap og agonistisk diskusjon, for å kunne ta opp slike tema på en god måte i undervisningen. I likhet med Iversen (2019) og Andresen (2020) viser studien at det er viktig å etablere en klasseromskultur hvor det er lov å være uenig, og hvor elevene kan ytre sine meninger:

Det er viktig at de blir trygge i klasserommet og at det er gode relasjoner der de opplever at de kan si hva de vil uten å bli latterliggjort, at de kan komme med sine meninger. Det vil gjøre at klasserommet oppleves trygt, og at alle kan diskutere slik at man kan få ulike synspunkt på et tema (Lærer 3).

Det handler om å lage en kultur der elevene opplever at uenigheten blir respektert, og fremheves av Lærer 1; «Åpenhet for meninger er en start. At det er rom for å si kontroversielle ting som ikke er helt etter boka og ikke blir slått ned på». Det å etablere et uenighets fellesskap kan være utfordrende, fordi det innebærer at læreren må finne ut av hvordan hen skal posisjonere seg i møte med fordomsfulle ytringer. Et interessant funn her, er konflikten lærere står i om hvorvidt elevene skal få ytre seg fritt, selv om noen kan oppleve det som krenkende, for å diskutere kontroversielle temaer, eller om slike synspunkt skal bli slått hardt ned på. Lærerne hadde ulike tilnærminger til denne problemstillingen. For eksempel uttrykker lærer 1; «Det å skape et miljø handler også om hvordan vi som lærere tar tak i temaet hvis det blir slengt kommentarer som *homo* eller *trans*. Vi skal både gjøre de bevisst på at det ikke er greit, og utfordre de på hvorfor de bruker slike ord». En lignende tilnærming kommer til uttrykk hos Lærer 2; «Du kan fort gå i den fella der du sier; *nei, det*

var en dårlig holdning. Du må være litt mer åpen for et mangfold av meninger». Sitatene viser hvordan Lærer 1 og Lærer 2 anså det som viktig at man ikke slo for hardt ned på språkbruk i klasserommet. Denne dialogen kan beskrive dette funnet videre:

Lærer 2: Ja, også må man være åpen for at de skal kunne få ytret sin mening, og heller be de fortelle hvorfor de tenker sånn. At man ikke går rett i «nei, det kan du ikke mene».

Lærer 1: Ja, der har jeg vært veldig forsiktig og bevisst på å ikke gjøre.

Her ser vi hvordan Lærer 1 og Lærer 2 mente det var viktig at man ikke slo for hardt ned på språkbruken, fordi det kunne gjøre det vanskelig for elevene å ytre meningene sine. I det andre intervjuet var derimot to av lærerne mer opptatt av å slå ned på språkbruken, slik at man ikke bygde opp under fordommer. For eksempel mente Lærer 6 og Lærer 4 at man burde slå hardt ned på språkbruk og stygge kommentarer.

Lærer 6: Det er viktig å slå ned på språkbruk så man ikke bygger opp under fordommer, men bryter de ned.

Lærer 4: Språkbruk er viktig, og det er så mye stygg språkbruk i dagens skoler. Det er viktig at man slår hardt ned på det og er tydelig på stygge kommentarer. Jeg tar tak i det med gang og forteller at slik har vi ikke plass til her.

Lærer 5: Jeg er mer forsiktig egentlig. Jeg vil ikke at elevene skal oppleve at de ikke kan si hva som helst, og jeg er redd hvis jeg slår for hardt ned på det kan det bli vanskelig å få til gode diskusjoner om vanskelige temaer.

Funnene i studien viser at hvordan lærerne mente man skulle håndtere språkbruk og legge til rette for et uenighetsfelleskap der uenighet ble respektert, var ulikt. Dette kan ses i tråd med Hess (2004) sine fire måter å møte kontroversielle temaer på *moderator*, *fasilitør*, *djevelens advokat* eller *motivator*, som nevnt i kapittel 2.2.3 (Andresen, 2020, s. 155; Stray & Sætra, 2016). For eksempel mente en av lærerne at det var viktig å korrigere meninger som var hatefulle eller rasistiske og slå hardt ned på dette, for å bryte med fordommer. Her tar læreren rollen som *moderator*. Noen av lærerne mente derimot at denne rollen kan gjøre at man hindrer fremtidige gode diskusjoner om vanskelige temaer, og gjøre det vanskelig å få til normkritisk undervisning. Andre lærere mente det var viktigere å spille rollen som *djevelens advokat*, der man tar tak i det elevene sier og problematiserer det. Man vet derimot at denne tilnærmingen kan slå negativt ut, og at det kan virke skremmende for noen elever om det man sier blir slått hardt ned på og problematisert foran klassen. Samtidig kan det være nyttig for å belyse temaet på en god måte.

Flere av lærerne mente derimot at det var viktigere å møte meningene til elevene som en *motivator*. Da får lærerne tak i hvor fordommene til elevene kommer fra, og forsøker å belyse

temaet fra flere sider gjennom å oppmuntre elevene til å ytre seg og ta tak i undringen og spørsmålene. For eksempel mente Lærer 2 at det var viktigere at elevene fikk ytret meningene sine og reflektert over hvorfor de tenker sånn, istedenfor å slå hardt ned på språkbruken. Hvordan man håndterer og opplever dette som lærer vil igjen være styrende for hvorvidt man ønsker å gå inn på temaer som kan føre til slike situasjoner. For å håndtere kontroversielle temaer må læreren derfor være god på å fasilitere, og ha nødvendig bakgrunnskunnskap og interesse for det som skal undervises (Oulton m.fl, 2004; Sætra, 2021a). I tillegg vil hvordan man håndterer og møter ytringer være avgjørende for å skape et klasserom hvor elevene kan ytre seg fritt. En av lærerne mente for eksempel at det var viktig at lærerne tok rollen som veileder og trakk seg tilbake:

Jeg prøver å ta rollen som veileder og ikke være i fokus. Læreren kan være med å stille spørsmål underveis, eller trekke seg tilbake og la elevene stå ansvarlig for hele samtalen. Jeg er tilhenger av den siste. Jeg tror at hvis læreren blander seg for mye så blir det til at samtalen får visse rammer og føringer, som ikke nødvendigvis gjør at elevene kan utfolde seg 100 prosent fritt (Lærer 5).

Denne metoden øker derimot sannsynligheten for at noen elever vil føle seg støtt av ytringer i undervisningen, og kan skape uenighet og konflikter mellom elever. For at rollen som veileder skal fungere, er det viktig at det er etablert et uenighetsfelleskap med tydelige normer for hvordan slike samtaler skal foregå (Iversen, 2019). I tråd med Sætra (2021a) spiller derfor læreren en sentral rolle for klasserommiljøet som dannes, og hvordan læreren posisjonerer seg for å håndtere meningsuenighet.

4.3.3 Systemfaktorer

Den siste faktoren er systemfaktorer (Andresen, 2020). Læreplaner, fagstoff, arbeidskultur og forventninger til læreren er viktige faktorer, som påvirker lærerens undervisning av kjønns mangfold (Andresen, 2020, s. 152-162). Et sentralt funn, som er i tråd med Andresen (2020), er tidspresset lærerne opplever:

Lærer 5: Det første jeg tenker på som er utfordrende er tid. Vi skal, dessverre, igjennom mye. Kjønns mangfold er en ting. Samtidig er det andre ting som også er viktig i de ulike fagene.

Lærer 4: Det hadde vært lettere å undervise om kjønns mangfold om man hadde bedre tid og ressurser. Man føler på en måte at man kveles litt av de kompetansemålene.

Lærer 6: Ja, kjønns mangfold er viktig, men det er mange andre temaer på kompetansemålene som er like viktig.

Dette utdraget viser hvordan lærerne i studien opplevde et tidspress for å komme igjennom alt fagstoffet, som gjorde at kompetansemålene ble styrende for undervisningen. Utdraget viser videre at det er mange kompetansemål og mye fagstoff som er viktig på linje med kjønn. Det gjorde at fokuset til lærerne ofte ble å undervise for vurdering, og klargjøre elevene til muntlig eksamen. For eksempel beskriver Lærer 1 at det er kompetansemålene hun tar utgangspunkt i når hun lager undervisningsopplegg, og at «dess mer temaet nevnes i kompetansemålene jo mer fokus får det i faget». Dette beskrives også av Lærer 4; «Kompetansemålene er førende fordi det er det elevene testes i på eksamen, og det er det øverste og fremste vi gjør som lærere. Det er jo selve sluttpunktet».

Lærerens oppgave er å gjøre læreplanverket om til konkrete undervisningsopplegg og kunnskap hos elevene, og som vist innledningsvis blir kjønn lite nevnt i læreplanene for samfunnsfag og samfunnskunnskap. Dette er en utfordring fordi kjønn kun nevnes i ett kompetansemål i samfunnskunnskap på videregående, og ikke som et eget kompetansemål i samfunnsfag på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b). Det gjør det utfordrende for lærerne og vektlegge temaet. Som sitatet fra Lærer 5 viser, antyder dette at med mindre lærerne har et bevisst fokus på kjønns mangfold, og trekker inn kjønn under relevante kompetansemål som ikke nevner kjønn spesifikt, vil kjønn i liten grad bli vektlagt i undervisningen. Når forskning viser at læreres undervisning i stor grad styres av kompetansemål og eksamensforberedelser, stilles det høyere krav til lærerens kjønns mangfoldskompetanse for å finne gode metoder til å undervise kjønn og utfordre tokjønnsmodellen på hos elevene (Andresen, 2020; NOU, 2019: 19; Røthing, 2020).

På den andre siden var ikke alle lærerne enig i at kompetansemålene var førende for undervisningen. Lærer 1 mente for eksempel at kompetansemålene kun var førende for vurderinger; «Jeg må innrømme at jeg sjeldent ser på kompetansemålene utenom ved vurderinger. For meg er det læreboka som er førende egentlig». Denne læreren brukte lærebøkene som utgangspunkt for undervisningen. I likhet med Lærer 1, beskrev også Lærer 3 lærebøkene som førende for undervisningen:

Læreboka er førende for undervisning, og den tolkningen lærebokforfatteren har gjort av læreplanen i faget blir førende for undervisningen. Den jeg brukte i fjor la ikke vekt på kjønnsidentitet. Den hadde mer fokus på kjønnsroller.

Her bli lærebokforfatterens tolkning av kompetansemålene mer avgjørende for hvordan lærerne underviste. En lærebok som vektlegger kjønns mangfold, gir muligheter for tematisering og oppgaver knyttet til temaet. Flere av lærerne bekreftet betydningen av en god

lærebok, og at lærebøker sammen med læreplaner, kan være avgjørende og styrende for kjønns mangfoldets plass i undervisningen. Dette er i tråd med hva Andresen (2020, s.152-162) skriver kan påvirke læreres undervisning.

4.5 Hvordan kan det jobbes med kjønns mangfold i skolen?

I intervjuene snakket lærerne både om hvordan de la opp kjønns mangfoldundervisning og mulige undervisningsmetoder. I denne delen diskuterer jeg funn som hovedsakelig er knyttet til hvordan det kan jobbes med kjønns mangfold. Dette innebærer bruk av diskusjon og helklassesamtale, historier fra virkeligheten, filmer og caser, kompetanse utenfra og bruk av lærebøker og litteratur.

4.5.1 Diskusjoner og samtaler

Flere av lærerne mente at diskusjoner og samtaler var gode undervisningsmetoder for å undervise om kjønns mangfold. Dette innebærer lærerstyrte samtaler, spontane samtaler der elevene får uttrykke seg fritt, og organiserte debatter. Lærer 5 mente for eksempel at det var viktig at elevene fikk kastet ut spørsmål når man jobbet med temaet på skolen:

Jeg bruker mye helklasse samtale. Skal vi få de ditt vi ønsker er de nødt til å få lov til å få luftet ut tankene sine, og da vil det komme spørsmål som er formulert på en måte som man kanskje ikke ville gitt i offentligheten, men da får vi tatt det i klasserommet og diskutert og undervist det. Forhåpentligvis kan læreren veilede elevene i den jungelen av begreper og tenkemåter og konsepter.

Her ser vi hvordan lærer 5 anser det som en viktig del av arbeidet at elevene får diskutert og stilt spørsmål. Når man diskuterer spørsmål og eventuelle fordommer i undervisningen, får læreren mulighet til å veilede og utfordre elevene på hvordan de kan møte dette i det virkelige liv. Lærer 1 mente derimot at en kombinasjon av diskusjon, selvstendig refleksjon og skriving, både individuelt og i gruppe, kan være mer hensiktsmessig:

Man trenger ikke alltid dele med andre. Jeg tror bare det å lære og at de skjønner hva begrep betyr er viktig. Ved at vi jobber med begreper og hva begrepene betyr så unngår vi kanskje at de misbruker ordene.

Dette kan tyde på at elevene kan utvikle kompetanse og få bedre forståelse for tematikken, dersom de får muligheten til stille spørsmål, reflektere og lære begreper. Samtidig kommer Lærer 4 med en interessant bemerkning på hvorfor diskusjon ikke alltid vil fungere:

Jeg tror ikke mange er vant med undervisning som er fundert på kritisk tenkning. Samtalebasert undervisning er bra, samtidig så ser man at mange elever detter av. Det er morsomt med samtale i 5-6 minutter, så detter de av. Jeg synes det er vanskelig å engasjere alle.

Dette eksempelet viser hvordan diskusjon både kan være en god metode, samtidig som det er utfordringer ved bruk av metoden i klasserommet. Gjennom diskusjoner kan elevene møte sine egne antakelser og utvikle begrepsforståelse, som kan redusere sannsynligheten for at elevene misbruker ordene.

4.5.2 Historier fra virkeligheten, filmer og caser

Et interessant funn var knyttet til bruk av caser, filmer og historier fra virkeligheten. Flere av lærerne hadde benyttet seg av dette i undervisning av kontroversielle temaer, og anså det som en nyttig metode i arbeidet med kjønns mangfold; «Caser er fint, og gi de historier og konkrete eksempler på folk som har skiftet kjønn sånn at de kan se at folk er folk» (Lærer 1). Dette uttrykkes også av Lærer 2; «Jeg ville brukt historier fra virkeligheten og caser». Lærerne mente historier fra virkeligheten og caser kunne bidra til å normalisere kjønn, og lære elevene at «folk er folk» selv om de har et tvetydig kjønn. Dette knyttet Lærer 1 og Lærer 2 hovedsakelig til at mange elever opplever at de ikke passer inn. Ved å bruke caser og historier mente lærerne at de kan bevisstgjøre elevene, og samtidig øke deres kunnskap om temaet. Lærer 1 poengterer dette:

Ved at man snakker om det må elevene tenke over det og diskutere. Når de ser eksempler fra virkeligheten, utvikler man jo en forståelse for det og en kritisk sans til hva det er.

Her kom også Lærer 1 med et konkret eksempel fra sin undervisning hvor hun hadde brukt *Psykisk helse* med Emma Ellingsen:

Ved å ta i bruk dette kan vi skape gode samtaler i klassen, som den om Emma Ellingsen. Her sa Emma at hun ikke hadde sett noen som seg før hun var i tenårene. Ved å se eksempler kan folk lettere finne sin plass og skjønne; *Åja, det er sånn jeg er.*

Et annet konkret eksempel var hentet fra Lærer 6. Hun hadde brukt caser der elevene skulle diskutere kjønnsidentitet og legning i undervisningen, etter at de hadde sett *Født i feil kropp* på TV2. Når jeg spurte Lærer 6 hvordan dette fungerte i praksis svarte hun:

Når vi så *Født i feil kropp* fikk elevene se mange historier, og da føles det mer ekte. De ser at det er mennesker på lik måte. I tillegg så fungerte caser godt, fordi det på en måte øver elevene på hvordan man skal reagere om man kommer opp i situasjoner der for eksempel bestevennen sier hen er trans eller homofil. Det fungerte skikkelig bra.

Et sentralt funn ble derfor at bruk av filmer, historier fra virkeligheten og caser kan være nyttig for å øke elevenes kunnskap om kjønns mangfold og kjønns mangfoldskompetanse.

En av lærerne mente også at det kunne være lurt å hente inn kompetanse utenfra, og se på hvilke ressurser som finnes utenfor skolen:

Her tenker jeg man må ta i bruk de ressursene som finnes utenom skolen, som *Resett* for eksempel. De inviterer og gir gratis foredrag og workshop med noen fra *Skeiv Ungdom*. De kommer hitt og skal snakke om blant annet kjønnsidentitet. Ikke for å legge ansvar på andre, men for at de som har mer kompetanse kan snakke om det.

Her ser vi flere eksempler på hvordan ressurser utenfra, historier, videoer og caser kan brukes i undervisningen til å utvikle kjønns mangfoldskompetanse, og eksempler på hvordan dette kan være hensiktsmessig i undervisning.

4.5.3 Lærebøker og litteratur

Det siste funnet er knyttet til bruk av lærebøker og litteratur i undervisning. For det første kan lærebøker gi gode føringer for hvordan temaet skal tas opp; «Om man har en bok man er fornøyd med, kan man i stor grad følge den tematiske utviklingen i boka. Jeg tror bøker kan legge føringer, og forhåpentligvis har de som utviklet bøkene satt seg godt inn i kompetansemålene» (Lærer 1). Dette beskrives videre av Lærer 2, som byttet samfunnsfagbok; «I fjor byttet vi samfunnsfagbok fordi den vi hadde ikke traff kompetansemålene på det vi mente var riktig måte». Samtalen om bruk av lærebøker ble også sentralt i det andre intervjuet, hvor Lærer 6 mente at boken de brukte på ungdomsskolen i dag fungerte godt, og at de hentet mye inspirasjon herfra til undervisningen, som for eksempel casene. På den måten ble både lærebøkene sett på som en mulighet, men også førende for undervisning av kjønns mangfold. Det kan tyde på at det er viktig at lærerne setter seg inn i hvilket læreverk de velger å benytte seg av.

For det andre kan man gjennom litteratur gi elevene små drypp i flere fag, som bidrar til å øke forståelsen for og normalisere kjønns mangfold. Gjennom litteratur mente lærerne at de kunne gi elevene tilgang til flere livsverdener:

Lærer 4: Litteratur er genialt for å komme inn på denne type problematikk, gjerne lese ukonvensjonelle og ikke-binære fortellinger for eksempel. Da kommer du tett på problemstillinger og liv.

Lærer 5: Ja, det å oppleve og sette seg inn i andre livssituasjoner, og her er litteratur et ypperlig verktøy uavhengig av fag.

Ifølge lærerne i fokusgruppeintervju 2 var det å introdusere temaet jevnlig gjennom litteratur i flere fag, uten å gjøre noe stort ut av det, en måte å normalisere kjønns mangfold, og på den måten gjøre det «selvsagt» at begrepet er bredt:

Jeg tror det er lurt å komme med drypp underveis i alle fag. Pronomen blir man bevisst på etter hvert, sånn som i norsk, om man leser tekster hvor det ikke er noe åpenbar kobling til om hovedperson var eksempelvis gutt eller jente, kan man bruke «hen» bare for å få det inn på den måten.

Her ser vi hvordan læreren mente at det kunne være nyttig å inkludere kjønns mangfold i litteraturen, ettersom det kan bidra til å utfordre og gi kunnskap om kjønn.

Oppsummering av kapitlet

De fleste lærerne underviser om tema, samtidig opplever flere av lærerne kjønns mangfold som kontroversielt og vanskelig. Det var ulikt hvordan lærerne forstod kjønn, og hvilken kjønns mangfoldskompetanse de opplevde å ha. Likevel så de undervisning av temaet som en sentral del av å oppfylle læreplanens mandat. Det var videre ulikt hvordan lærerne møtte og posisjonerte seg i møte med kjønn som kontroversielt tema. Lærerne undervise tema på ulike måter, men flere hadde god erfaring med å bruke eksempler fra virkeligheten eller caser. I følgende kapittel vil jeg drøfte disse funnene for å belyse problemstillingen; *Hvordan undervise om kjønns mangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere med kjønns mangfold i samfunnsfagundervisningen?*

5. Drøfting av studiens hovedfunn

I forrige kapittel analyserte og diskuterte jeg funnene i oppgaven. Målet med analysen og diskusjonen har vært å belyse problemstillingen;

Hvordan undervise om kjønns mangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere med kjønns mangfold i samfunnsfagundervisningen?

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte studiens hovedfunn i lys av problemstillingen. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i fire overordna kapitler; 1) hvordan lærere opplever og forstår kjønns mangfold, 2) muligheter med kjønns mangfold i undervisningen, 3) utfordringer med å undervise kjønns mangfold, og 4) oppsummerende drøfting.

5.1 Hvordan lærere opplever og forstår kjønns mangfold

Hvordan lærere forstår og opplever kjønn- og kjønns mangfold påvirker undervisningen av kjønns mangfold. Lærerne i studien opplevde kjønns mangfold som et viktig tema i samfunnsfag; «[...] Kjønns mangfold bør definitivt ha en veldig stor plass i lærerens praksis. Det er vår jobb som lærere å utfordre denne tanken hos elevene» (Lærer 4). I likhet med Børhaug (2005) og Kunnskapsdepartementet (2019a; 2019b), mente lærerne at kjønns mangfold bør undervises normkritisk for å oppfylle samfunnsfagets mandat om å forberede og skape aktive medborgere som kan vurdere, endre og forandre aktuelle samfunnsforhold, som de etablerte kjønnsstrukturene. Gjennom normkritisk undervisning kan lærerne hjelpe elevene å bli kritiske til eksisterende strukturer, fordi man diskuterer de etablerte normene og hvorfor de eksisterer. Dette så vi tidligere hos Lærer 5, som mente at samfunnsfagets oppgave var å «utfordre og forberede elevene på å fungere i et større samfunn». Målet er at de kan forstå og sette seg inn i utsatte grupper og minoritetsperspektiver. Dette oppleves derimot utfordrende i praksis, og forutsetter at lærerne anser kjønns mangfold som en viktig og en del av opplæringsformålet om å skape aktive og kritiske medborgere (Børhaug, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b).

Til tross for at lærerne syntes temaet er viktig, opplevde de at kjønns mangfold var lite prioritert, og at skolen bar preg av å være binær og todelt. Det eksisterer fortsatt kjønnsstrukturen og trange kjønnsnormer som legger føringer for elevene, og lærerne opplever at det biologiske kjønn påvirker hvilke forventninger de har til elevene. I likhet med det NOU 2019: 19 og Røthing (2020) beskriver, mener lærerne at tokjønnsmodellen og

heteronormativitet er styrende for hvordan de forholder seg til elevene. Det gjør at den binære og todelte strukturen videreføres, som Røthing (2020) mener ofte er tilfellet i dagens skole. Lærerne er derimot, i likhet med Nielsen (2018), enig i at kjønn ikke burde danne normer for samfunnsstrukturer som begrenser handlingsrommet til elevene.

En av hovedårsakene til hvordan lærerne opplevde kjønn i undervisningen, har sammenheng med hvordan de forstod kjønnsbegrepet. Lærernes forståelse av kjønn kan grovt deles inn i biologisk, sosial konstruktivistisk og psykososial forståelse. For eksempel kan vi ut ifra resultatene si at Lærer 3, som hadde en mer biologisk forståelse og liten interesse for kjønns mangfold, ikke underviste kjønn i samfunnsfag. Lærer 4 og Lærer 5 hadde derimot en mer psykososial tilnærming til kjønn, og implementerte kjønns mangfoldsundervisning i flere fag. De så på kjønn som en viktig faktor for hvordan elevene trivdes på skolen, og om de følte seg inkludert i skolemiljøet. Dette er i likhet med Nielsen (2018) som mener en psykososial tilnærming til kjønn er viktig, fordi man da forstår kjønn som et resultat av sosial konstruksjon, og et uttrykk unge bruker for å vise hvem de er og føle seg hjemme i skolen. Gjennom at lærerne opplever og forstår kjønn som et bredt begrep, kan de vise større variasjon i fremstillingen av kjønn. På den måten kan økt kunnskap om kjønns mangfold bidra til at elevene opplever flere muligheter til å utvikle egen identitet, og danner et kritisk blikk på samfunnsstrukturer som tokjønnsmodellen. Forståelsen av kjønn ser derfor ut til å være viktig for hvordan kjønns mangfold undervises i skolen.

5.2 Muligheter med kjønns mangfold i undervisningen

I teorikapittelet så vi hvordan NOU 2019: 19 og Røthing (2014; 2020) mente kjønn var så grunnleggende i samfunnet, at de fleste menneskene i samfunnet og skolen bidrar til å videreføre og opprettholde de trange kjønnsnormene. Et større fokus på kjønn i skolen kan bevisstgjøre lærerne på hvilke forventninger de har til elevene, og gi lærerne mulighet til å utvikle og utfordre kjønnsforståelsen til elevene.

Gjennom å tilnærme seg kjønn som et kontroversielt tema kan lærerne ta i bruk ulike undervisningsmetoder som kan ha overføringsverdi til elevenes samfunnsliv. For eksempel kan diskusjoner i klasserommet utvikle elevenes teoretiske kompetanse. Som vi så i kapittel 4, mente Lærer 5 at diskusjoner var nyttig fordi elevene fikk kastet ut spørsmål og diskutert potensielt upassende forståelser i klasserommet. Dette gir elevene mulighet til å utvikle og utfordre egen forståelse og tankemønstre. Gjennom at elevene får stille spørsmål og bli kjent

med tematikken på skolen mente lærerne at temaet ville bli mer normalisert, fordi elevene blir kjent med tematikken og begrepene. De mente at det kan bidra til at elevene unngår å misbruke ordene fordi det kan gjøre elevene i stand til å møte mennesker med andre meninger og verdier (Stray & Sætra, 2016; Sætra, 2021a).

Ved å ta i bruk caser, filmer og historier fra virkeligheten kan lærerne normalisere kjønn, og lære elevene at «folk er folk». Her brukte lærerne ressurser som *født i feil kropp* og *psykisk helse* på TV2 og *Ikke spør om det* episoden om *trans* på NRK. Slike undervisningsmetoder kan bevisstgjøre og gi elevene kunnskap og, som lærerne påpekte, «øve» elevene på hvordan de skal møte medelever med et bredt spekter av kjønn.

Hvordan kjønn undervises, og hvilke muligheter samfunnsfaglærerne opplever i undervisningen, henger sammen med bruk av lærebøker. Dersom lærebøkene inkluderer kjønn i flere kapitler og kompetansemål, får lærerne undervisningstips og en påminnelse om å tematisere kjønns mangfold i undervisningen. For eksempel kan det være naturlig å trekke inn kjønn under kompetansemålet om sosialisering og hvordan identiteten blir påvirket gjennom sosialisering (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Lærebøkene kan fungere som en rettesnor for hvordan og når temaet kan undervises, dersom lærebokforfattere har reflektert over kjønns mangfold. Dette så vi at flere av lærerne opplevde som nyttig i undervisningen.

Avslutningsvis vil det å undervise kjønns mangfold gi lærerne mulighet til å skape et inkluderende klasserom. Gjennom å undervise kjønn med en normkritisk tilnærming, kan lærerne skape økt toleranse og et inkluderende miljø. Samtidig kan det utfordre elevenes etablerte kjønnsforståelse, og skape dannende og aktive medborgere som kan forandre og stille spørsmål ved samfunnsstrukturer (Børhaug, 2005; NOU 2019: 19; Røthing, 2020).

Som vist i kapittel 4, mente Lærer 4 og Lærer 5 at det var viktig at lærerne hadde reflektert over tema slik at de for eksempel brukte pronomen som «hen» for å sørge for at de ivaretok og inkluderte alle elevene. Lærerne mente dette var viktig for å lære elevene å bidra til et inkluderende samfunn. Dette er derimot avhengig av at lærerne skaper et læringsmiljø bestående av et uenighetsfelleskap med rom for agonistiske diskusjoner (Iversen, 2019; Mouffe, 2005). For at elevene skal tørre å stille spørsmål, er det viktig at læreren har etablert regler for hvordan de skal diskutere kontroversielle temaer og håndtere meningsuenighet i klasserommet. Dette er igjen preget av lærerens posisjon og hvilken rolle læreren inntar i møte elevenes ytringer, slik at det oppleves trygt for elevene å uttrykke egne synspunkt (Flesner & Von der Lippe, 2019; Stray & Sætra, 2016; Sætra, 2021a). Mulighetene lærerne opplever for undervisning av kjønn har derfor sammenheng med etableringen av et klassemiljø der elevene tør å dele sine meninger, diskutere sensitive temaer og være venner

etterpå (Mouffe, 2005; Sætra, 2021a; 2021b). Dette beskriver også flere av lærerne som avgjørende for å undervise kontroversielle temaer.

5.3 utfordringer med å undervise kjønns mangfold

Studien peker på noen klare utfordringer knyttet til kjønnsundervisning i samfunnsfag. Flere av lærerne mente at kjønnsstrukturene var så etablert i skolen og samfunnet at kjønn opplevdes som et kontroversielt og utfordrende tema. Ifølge lærerne kan det oppstå ubehagelige situasjoner i klasserommet som småkommentarer og fnising, og de var usikre på hvordan elevene ville reagere i undervisningen om kjønn. Det gjorde at mange opplevde at det var vanskelig å ta opp temaet. Cassar, Oosterheert og Meijer (2021) beskriver det som naturlig at lærerne opplever undervisning av kjønn som potensielt sårbart, og derfor unngår å ta opp temaet. Dette så vi at Oulton m.fl (2004) og Røthing (2019) også beskrev i teorien. De påpekte at lærere kviet seg til å undervise kontroversielle temaer fordi de kjente på råd villhet når elevene ytret seg negativt. Det kan forklare hvorfor lærerne opplevde kjønns mangfold som et ubehagelige tema i undervisningen. En konsekvens av dette var at lærerne underviste lite om kjønns mangfold. Selv om kjønn kan medføre ubehag for lærere og elever, mener Røthing (2019) at dette ubehaget er sentralt for at elevene skal lære å utfordre de normative praksisene som eksisterer. Det betyr at selv om undervisning kan medføre ubehag, kan undervisning av kjønn som et kontroversielt tema bidra til å utvikle elevene til kritiske, deltakende og aktive medborgere (Børhaug, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når kjønn oppleves og forstås som et potensielt kontroversielt tema, har teorien påpekt betydningen av kompetanse for å kunne undervise og håndtere situasjonene som kan oppstå. Anker og Von der Lippe (2016) viser at kontroversielle temaer ofte er utfordrende å undervise når lærere opplever at de ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse. For eksempel valgte lærerne ofte å undervise normkritisk om kjønnsroller, som de hadde mer kompetanse og erfaring med. Samtidig, som vist i analysen, gjorde de sjeldent dette om kjønn. Dette kan tolkes som at lærerne opplevde å ha kompetanse til å undervise normkritisk om kjønnsroller, men at de manglet nødvendig kompetanse til å gjennomføre normkritisk undervisning om kjønn. Å undervise kjønns mangfold forutsetter derfor at lærerne har nok kompetanse til å føle seg trygge på å undervise normkritisk (Røthing, 2014).

Normkritisk undervisning ble sett på som noe av det viktigste samfunnsfaglærere gjør for å oppfylle samfunnsfagets mandat om å utvikle elever som kan forholde seg kritisk til

samfunnsstrukturene. Lærerne er derfor, i likhet med NOU 2019: 19 og Røthing (2020), enig om at det å undervise normkritisk er en viktig del av ansvaret til samfunnsfaglærere. Dette så vi også i analysen, som viste at lærerne følte lærerutdanningen ikke ga de kompetanse til å undervise kjønns mangfold. Det er derfor en utfordring at noen av lærerne opplever at de mangler kjønnssteoretisk kompetanse, som igjen gjør det utfordrende å undervise normkritisk og håndtere uforutsette situasjoner relatert til kjønn i klasserommet. Dette er i tråd med Cassar, Oosterheert og Meijer (2021, s. 667), NOU 2019: 19 og Røthing (2020) som mener lærerne trenger å øke sin kjønnssteoretiske kompetanse for å undervise kjønns mangfold normkritisk i større grad.

5.4 Oppsummerende drøfting

Stradling (1984) beskriver fire faktorer som påvirker hvorvidt lærere underviser kontroversielle temaer. Flere av lærerne opplevde at de manglet kompetanse og kunnskap til å undervise kjønns mangfold. Dette er i tråd med Stradling (1984) sin første faktor om at kompetanse til å forstå innholdet og finne passende undervisningsmetoder, er avgjørende for om man underviser kontroversielle temaer. Studien viser også at kjønns mangfoldundervisning påvirkes av hvordan lærerne forstod kjønn, og hvilken betydning de mener kjønns mangfold har i skolen. For eksempel hadde Lærer 4 og Lærer 5 kompetanse om kjønn. Det gjorde at de var trygge på å undervise kjønn normkritisk, og inkluderte kjønns mangfold i flere fag gjennom å for eksempel bruke kjønnsnøytrale ord som «hen». Den opplevde kjønns mangfoldskompetansen hos lærerne kan derfor, i henhold til mine funn og teori på området, antas å være styrende for undervisningen, og manglende kompetanse kan gjøre det utfordrende for lærerne å undervise om kjønns mangfold. Dette peker i retning av at lærerne trenger å få styrket kompetansen om kjønns mangfold.

Den andre faktoren Stradling (1984) påpeker er faktorer ved selve skolen, hvordan den er strukturert, klasseromsdesign og elevenes kjennskap til lignende temaer. Som nevnt var lærerne opptatt av læringsmiljø og relasjoner for å undervise kontroversielle temaer. En konkret utfordring er derfor knyttet til etableringen av et klasseromsmiljø med et fellesskap hvor det er åpenhet og toleranse for å diskutere og ha motstridende meninger (Andresen, 2020). Det innebærer hvorvidt man har etablert et klasseromsmiljø der man kan ta opp kjønns mangfold på en god og inkluderende måte, hvor alle meninger og uenigheter blir akseptert (Andresen, 2020; Iversen, 2019; Mouffe, 2005). For eksempel sa Lærer 4 at de fort

hadde 150 forskjellige elever på skolen han jobbet på, og at det var store klasser. Det stiller store krav til at læreren blir kjent med elevene, og forholder seg til tema på en måte som både utfordrer og ivaretar alle elevene.

Lærerne opplevde at skolene var god på å legge til rette for og organisere utvikling av kjønnskompetanse, dersom det var et behov på den aktuelle skolen. Det var derimot ingen kjente tilfeller av elever som var trans eller hadde tvetydig kjønnsidentitet der lærerne jobbet i dag. Det var derfor uvisst hvilken kjennskap elevene hadde til temaet. Men, som vist hos Lærer 6, kan det virke som at elevene i liten grad hadde kjennskap til kjønnsidentitet, ettersom de spurte læreren hvorfor transpersoner måtte bytte kjønn og ikke bare var homofile. Lærerne opplevde derfor at temaet var nytt og ukjent for mange av elevene, og kan være med på å forklare utfordringen lærerne opplevde med å skulle ta opp temaet. Det går inn i den tredje faktoren som Stradling (1984) påpekte, nemlig temaet, hvilke spørsmål det kan frembringe og hvordan temaet kan påvirke elevene. Som vi har sett, synes flere av lærerne det var utfordrende å undervise om kjønnsmangfold fordi de var redd for å såre eller utelukke noen i undervisningen, og ønsket at alle elevene skulle bli inkludert og møtt på en god måte. Samtidig opplevde flere av lærerne at temaet kunne generere fordomsfulle holdninger og ytringer, og som Lærer 1 påpekte, var det utfordrende å møte elever med sterke meninger og holdninger. Dette beskriver også Hess (2004) og Andresen (2020) som en av mange faktorer som påvirker hvordan lærere underviser kontroversielle temaer som kjønn.

Avslutningsvis trengs det, som NOU 2019: 19 beskriver et kompetanseløft blant lærere for at kjønnsmangfold skal få en større plass i undervisningen. At kjønn er lite nevnt i læreplanverket i samfunnsfag og samfunnskunnskap, gjør det utfordrende for lærere å undervise kjønnsmangfold. Mye av ansvaret om å innfri formålet for opplæringen som fremkommer i utdanningsdokument, som læreplanverket, ligger på lærerne. De står overfor en utfordrende oppgave der de skal omsette de politiske idealene til en undervisningspraksis som oppleves relevant for elevene. Dette skal gjøres i en skolehverdag som er preget av mye fagstoff, tidspress og, som vist, ofte styres av eksamen og vurderinger (Andresen, 2020). En viktig systemfaktor for å legge til rette for økte muligheter til å undervise temaet, er derfor å starte høyere opp i systemet (Hess, 2004; Andresen, 2020). Dersom lærerutdanningen vektlegger kjønn- og kjønnsmangfold, og gir lærerne ressurser i hvordan de kan møte tematikken, vil lærerne bli mindre avhengig av å utvikle kompetanse på bakgrunn av egne interesser og opplevelser. For eksempel kan det å legge til rette for kurs og videreutdanning gi lærerne den nødvendige kompetansen som gjør de trygge på å undervise kjønnsmangfold normkritisk. Samtidig opplever lærerne i studien at det i dag er mer fokus på kjønn, og flere

muligheter for elevene til å gjøre kjønn. Dette er i tråd med Nielsen (2018), og indikerer at pedagogikken går i retning av å ha et større fokus på kjønns mangfold. Denne studien viser derfor at det er viktig at Kunnskapsdepartementet gir føringer for hvordan kjønn skal undervises eller legger til rette for et kompetanseløft.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg med utgangspunkt i to fokusgruppeintervjuer med seks samfunnsfaglærere undersøkt problemstillingen;

Hvordan undervise om kjønnsmangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere med kjønnsmangfold i samfunnsfagundervisningen?

I forrige kapittel så jeg studiens funn opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. I dette kapittelet skal jeg oppsummere hovedfunnene i studien, se på didaktiske implikasjoner og komme med forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Svaret på problemstillingen er komplekst. Undervisning og læring er sammensatt og påvirkes av mange faktorer knyttet til elevene, læreren, skolen og de politiske føringene. Lærerne står overfor en krevende oppgave der de skal omsette de politiske idealene til faktisk undervisning som oppleves meningsfull for elevene, og skape aktive, deltakende og kritisk tenkende medborgere. Med bakgrunn i læreplanverket og skolens tilrettelegging står lærerne i stor grad på egne bein når det kommer til å utvikle kompetanse og finne en tilnærming til kjønn i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019a, 2019b).

Et av målene til samfunnsfaget er å utvikle elevene til aktive medborgere, som bidrar til et rettferdig samfunn der kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk ikke påvirker individets handlingsrom og livsutfoldelse (NOU 2019: 19, s. 39). Faget skal gi elevene innsikt i samfunnsstrukturer, hvordan samfunnet påvirker individets valg og majoritets- og minoritetsperspektiver. Dette innebærer å gi innsikt i hvordan kjønnsstrukturer er etablert i skolen, hvordan elevene er med på å reprodusere disse og hvordan strukturene kan legge føringer for individets liv og identitetsutvikling.

Det overordna funnet i oppgaven er at lærernes kjønns mangfoldskompetanse og hvordan lærerne forstår kjønn påvirker hvordan de underviser om kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever i undervisningen. Studien viser at de lærerne som har personlige erfaringer med kjønns mangfold anså temaet som viktigere og etterstrebet å undervise kjønnsnøytralt i flere fag. Lærerne som ikke hadde personlige erfaringer, virket å være mindre opptatt av kjønns mangfold, og prioriterte andre kontroversielle temaer ut fra

interesser eller undervisning om kjønnsroller i undervisningen. Flere av lærerne mente kjønn var potensielt ubehagelig å undervise. Det skyldtes at det krevde kompetanse om kjønns mangfold for å kunne besvare spørsmål, og håndtere uforutsette situasjoner og kommentarer. Dette viser at lærerens kompetanse har betydning for hvordan undervisning om kjønns mangfold foregår.

Flere av lærerne mener de er gode på å undervise normkritisk i samfunnsfag, men at de ikke har undervist normkritisk om kjønn. Det kan henge sammen med at lærerne syntes det er ubehagelig å utfordre kjønns kategoriene, fordi de oppleves så integrert i skolen og elevenes forståelse. For at lærerne skal kunne undervise om kjønns mangfold normkritisk trenger de å oppleve at de har kompetanse til å håndtere de uforutsette ytringene og situasjonene som kan oppstå. Samtidig er det viktig å ikke ukritisk legge bort forståelsen av kjønn som en todelt struktur, men å ha en innfallsvinkel der man lærer elevene å forholde seg kritisk til hvorfor det er en så etablert struktur.

Lærerhverdagen er preget av tidspress, stofftrengsel og en rekke føringer som påvirker hva og hvordan lærerne underviser (Andresen, 2020). Dagens læreplan i samfunnsfag og samfunnskunnskap nevner kjønn i begrenset grad både under kjerneelementer, tverrfaglige temaer og kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019a; 2019b). Oppgaven har vist at flere av lærerne tok utgangspunkt i kompetansemålene når de planla undervisningen. Dette er problematisk, fordi det stiller store krav til at læreren har kompetanse til å inkludere og problematisere kjønn under kompetansemål der det ikke nevnes. I tillegg er det mange andre store og viktige kompetansemål, og det er ingenting som tyder på at kjønn er viktigere enn andre kompetansemål. Samtidig opplever lærerne et skifte der det er stadig økende bevissthet rundt kjønn- og kjønns mangfold. Slik denne studien viser, vil hva som vektlegges i undervisningen påvirkes av lærerens kompetanse, interesser og skjønn. Studien gir også inntrykk av at tydelige læreplaner og formål vil gjøre det lettere for lærerne å undervise om kjønns mangfold.

6.2 Implikasjoner for undervisning i samfunnsfag

Som nevnt innledningsvis, har det overordna formålet med studien vært å gi et innblikk i hvordan samfunnsfaglærere underviser om kjønns mangfold. Her vil jeg redegjøre for noen didaktiske implikasjoner som kan trekkes fra studien.

Jeg opplever at kjønns mangfold er et tema lærerne mener er viktig å sette søkelys på i samfunnsfaget, men at flere lærere ikke vektlegger eller problematiserer temaet. Den første implikasjonen er at kjønn kan og bør håndteres som et potensielt kontroversielt tema i samfunnsfagundervisningen. Studien har vist at de lærerne som underviste om kjønns mangfold, forholdt seg til og opplevde temaet som kontroversielt. Å reflektere over hvordan man håndterer kontroversielle temaer og hvilken rolle man inntar som lærer, kan derfor være nyttig for å skape en undervisning som hjelper elevene med å se hvordan kjønnsstrukturer fungerer i samfunnet.

En annen implikasjon er at hvilke temaer man fokuserer på i undervisningen bærer preg av kompetansemål, interesser og kompetanse. Som datamaterialet viser er dette ofte styrende for undervisningen, og det er derfor viktig at man som lærer er bevisst egen praksis og forståelse av kjønn. Undervisning om kjønns mangfold krever at lærere etterstreber og opparbeider seg kunnskap om elevene, og etablerer et klassemiljø der det er rom for å ta opp og diskutere temaer som kan oppleves sårbare for noen. Å bruke tid på å bygge relasjoner og etablere normer for diskusjon av kontroversielle temaer kan være nyttig. I tillegg har oppgaven vist til konkrete undervisningsmetoder for å undervise om temaet. Ved å lese denne oppgaven vil man forhåpentligvis få forståelse for utfordringer som kan oppstå i undervisning om kjønns mangfold, samt få informasjon og inspirasjon til å vektlegge kjønn i undervisningen, og få tips til undervisningsmetoder på temaet.

6.3 Begrensninger og forslag til videre forskning

Avslutningsvis vil jeg trekke frem innfallsvinkler til videre forskning. For det første vil metodiske valg påvirke begrensninger og gyldighetsområdet til studien. Det kan være en ide å utforske temaet med en annen metodisk tilnærming som observasjon. Jeg har benyttet meg av intervju, og ikke fått observert hvordan kjønns mangfold utspiller seg i klasserommet og lærerens yrkesutøvelse. Jeg kan heller ikke hevde at undervisningsmetodene eller strategiene lærerne benytter seg av fungerer i praksis. Å bytte ut intervjuer med observasjoner, kan gi ny og spennende innsikt i hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå i klasserommet ved undervisning av kjønns mangfold.

For det andre har jeg gjennomført en kvalitativ studie som forsker på lærernes praksis, ettersom NOU 2019: 19 mente dette var en mangelvare for å kunne si noe om kjønns mangfold i skolen. Denne studien har kun sett på temaet fra et lærerperspektiv, og kan

ikke gi kunnskap om elevperspektivet og hvordan elevene opplever undervisningen. Det kunne derfor vært interessant å undersøke elevperspektivet, og hvordan de opplever og forstår kjønns mangfold. Å utforske og diskutere både lærernes og elevenes erfaringer kan gi ny og nyttig kunnskap, og forståelse for hverandres opplevelse av undervisning om kjønn i skolen.

Det kunne også vært interessant å undersøke om de lærerne som har undervist lenge etter læreplanene fra Kunnskapsløftet 2006, opplever at undervisning om kjønns mangfold har endret seg etter Kunnskapsløftet 2020. Her kunne det vært spennende å se om lærerne opplever at det blir enklere eller mer utfordrende å undervise kjønns mangfold, sett opp mot hvordan kjønn kommer til uttrykk i de to læreplanverkene.

Avslutningsvis vil utvalget få betydning for studiens gyldighetsområde. Lærerne jeg intervjuet var relativt nyutdannet, og flere hadde kort undervisnings erfaring. I tillegg jobbet alle lærerne på skoler preget av kulturell og etnisk homogenitet. Funnene kan derfor ikke sies å ha statistisk generaliserbarhet, men dette var som nevnt innledningsvis, ikke hensikten med oppgaven. Isteden har hensikten vært overførbarhet, og det kan antas at andre faglærere kjenner seg igjen i fenomenet jeg har undersøkt. Jeg håper derfor at studiet kan bidra til å utvide forståelsen for hvorfor kjønn er et dagsaktuelt tema i samfunnsfaget, og gi inspirasjon til å vektlegge temaet i undervisningen.

Referanseliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(3), 151-164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet forskning*, 4, 261-272. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk
- Bjørnestad, E. & Røthing, Å. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 407-412.
- Buudir. (2015, 12.mars). *Tokjønnsmodellen*. https://buudir.no/lhbt/LHBT_ordlista/T/Tokjønnsmodellen/
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. (s. 171-183). Fagbokforlaget.
- Cassar, C., Oosterheert, I. & Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: Teacher`s perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 27(7), 656-671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2018). Children`s rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1(1), 25–45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2610>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Flesner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe from whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of “safe space”. *Intercultural education*, 40(3). <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>
- Gleiss, M.S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Godø, T.H. (2018). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H.B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s.118-132). Universitetsforlaget
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Kontroversielle spørsmål: om kunnskap och politik i samhällsundervisningen. Berättelsen som forum för kontroversielle spørsmål. I C. Ljunggren, T.

- Englund & I. Unemar-Öst (Red.), *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (s. 149-167). Gleerups Utbildning.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*. 41(3), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer activism and antioppressive education*. Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske.
- Larsen, A. K. (2017) *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge
- NESH. (2021, 16. des). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 6. januar 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, B. H. (2018). Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring. I H.B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s.208-215). Universitetsforlaget
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(1), 49-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06>
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kultur og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/pdfs/nou201920190019000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489–507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Læreren med et forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner: Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88, 356-368. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>
- Røthing, Å. (2014). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I J.H Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (s.599-618). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I D. Silvermann (Red), *Interpreting qualitative data* (6. utg., s.31-46). SAGE
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stray, H. J. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering: overveielser omkring lærerens rolle i dialoger som omhandler kontroversielle og politiske religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education*, 36(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Sætra, E. (2021a). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sætra, E. (2021b). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tjora, A. (2020, 3.des). *Sosialkonstruktivisme*. Store norske leksikon. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-4), 168-180.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave «Kjønns mangfold undervisning»

Problemstilling: Hvordan undervise om kjønns mangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere med kjønns mangfold i samfunnsfag undervisningen?

Intervjuguide med temaer og hjelpespørsmål til fokusgruppeintervju.

Oppvarmingsspørsmål (alle svarer på disse):

- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du undervist?
- Hvordan vil dere beskrive klassene dere har i samfunnsfag?

Refleksjonsspørsmål:

Tema 1: Mangfold og kjønns mangfold

- Hvordan forstår dere kjønn?
- Hva betyr mangfold for dere?
- Hva tenker dere på når dere hører ordet kjønns mangfold?
- Hva handler kjønns mangfold for dere om i skolesammenheng?
- Hvordan forstår dere kjønns mangfoldskompetanse og kritisk mangfoldskompetanse? Hvilken plass har dette i undervisning i dag?
- Hvordan har lærerutdanningen og arbeidsplass lagt til rette for at dette kan utvikles?
- Hva tenker dere er viktig å tenke på når det gjelder undervisning om kjønn for å skape kritisk mangfoldskompetane?

Tema 2: Samfunnsfagets rolle, helse og livsmestring?

- Hvordan tenker dere man kan tilegne seg kjønns mangfoldskompetanse?
- Arbeidet med kjønns mangfold i lys av helse og livsmestring
- Hva betyr det for dere å jobbe med kjønns mangfold i samfunnsfag?

Tema 3: Normkritisk pedagogikk

- Hvordan tenker dere man kan undervise normkritisk i klasserommet?
- Er det plass til dette i dagens undervisning?
- Hvilke muligheter og utfordringer opplever dere ved normkritisk undervisning?

Tema 4: Ubehagets pedagogikk og tryggerom

- Hvilken betydning tenker dere trygge rom har for undervisning av kjønns mangfold?
- Har dere erfaringer med trygge rom?
- Hvordan skaper dere eventuelt et trygt rom?
- Vil dere si at det er viktig at elevene føler seg trygge i klasserommet for å diskutere kontroversielle spørsmål/kjønns mangfold? Hvorfor det?

Tema 5: Undervisning av sensitive og kontroversielle tema

- Hva tenker dere om å bruke temaer i undervisningen som dere vet kan oppleves sensitivt eller kontroversielt for elevene?
- Har dere erfaring med sensitive tema?
- Hvordan kan kjønn oppleves som et sensitivt tema?

Tema 6: Erfaringer i undervisning

- Positive og negative erfaringer i undervisningen?

Tema 7: Muligheter i undervisning (eksempel på undervisningsmetoder)

- Har dere noen eksempler på hvordan dere har undervist kjønns mangfold?
- Hvordan planlegger dere for kjønns mangfold i undervisningen?
- Diskusjoner – hvor eventuelt legge til rette for dette?
- Hvordan kan man arbeide med elevenes holdninger og forståelse av kjønn?

Tema 7: utfordringer i undervisning

- Hvilke utfordringer ser dere i undervisning av kjønns mangfold?
- Er det noen temaer dere helst ikke vil berøre i undervisningen? Hvorfor?
- Er det noen situasjoner (sosialt/faglig) der «kjønns mangfoldstematikk» er utfordrende?

Tema 8: Kritisk tenknings plass i undervisningen i samfunnsfag

- Hva legger dere i kritisk tenkning?
- Hvordan kan kritisk tenkning være viktig for kjønns mangfoldskompetanse.

Avslutningsspørsmål:

- Er det noe dere vil legge til?
- Oppsummere rettigheter og veien videre
- Informere om prat om resultatene

Temastartere og sitater som utgangspunkt for samtale (ved behov):

«Skal man undervise kontroversielle spørsmål eller temaer bør det undervises åpent og ulike løsninger bør presenteres så upartisk som mulig (Sætra, 2021, s.96).

«Undervisning som ikke kun bekrefter og reproduseres elevenes vante forestillinger, men som utfordrer maktforhold, kan skape engasjement og nysgjerrighet, men også aggresjon og kriser for elevene» (Kumashiro 2002, gjengitt i Røthing, 2019, s.42).

«Kritisk mangfoldskompetanse kan brukes til å undersøke en bredere tilnærming til mangfold gjennom å skape et kritisk blikk på de etablerte kjønnsstrukturene i samfunnet. Ved å løfte kjønns mangfold som begrep og skape en kritisk mangfoldskompetanse kan vi hjelpe barn og unge med å utvikle selvforståelse og se kjønn med et kritisk blikk» (Røthing, 2014, s.601)

«Normkritisk pedagogikk og undervisning er viktig fordi elevene sosialiseres i skolen og skolen legger normative føringer for hva skolen skal undervise om kjønn. Normkritisk pedagogikk handler om å utfordre de normene og strukturene vi tar for gitt i vår egen levemåte.» (Røthing, 2014, s.601).

«Skolen har derfor en unik mulighet til å problematisere de sosiale strukturene som påvirker kjønn og hvordan disse virker i samspill med hverandre» (Grännäs & Ljungquist, 2015, s.152).

«Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. [...] Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kjønns mangfold i undervisning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *opplevelsen lærere har med kjønns mangfold i undervisning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av min avsluttende masteroppgave ved Universitet i Oslo ønsker jeg å forske på samfunnsfaglæreres opplevelse og erfaringer med kjønns mangfold i undervisningen. Kjønns mangfold i denne oppgaven dreier seg om elever som bryter med de tradisjonelle kjønnsnormene. Det dreier seg om å skape større aksept og muligheter å vise og gjøre kjønn på. Dette dreier seg om både biologisk, sosialt og psykologisk kjønn, og åpne opp mangfoldet av kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet. Mangfold er noe vi mennesker omgir oss med og representerer hele tiden. I overordna del av fagfornyelsen er det et tydelig fokus på kulturelt og etnisk mangfold, samtidig blir ikke kjønn nevnt som en spesifikk del av mangfoldsbegrepet. Ifølge NOU rapporten «Jenterom, Gutterom og mulighetsrom» (2019:19 s.25-27) trengs det mer kunnskap om skoler og læreres praksis, og de påpeker at det mangler nyere forskning som forteller noe om hvordan lærere underviser kjønns mangfold i dag. Hensikten med oppgaven er å undersøke læreres opplevelse av kjønns mangfold, hvordan og om lærere underviser kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer de ser ved å undervise i temaet. Oppgaven vil benytte seg av teoretiske innfallsvinkler som normkritisk pedagogikk og undervisning av sensitive og kontroversielle temaer, som også vil danne forskningsspørsmålene i analysen. Problemstillingen i oppgaven er:

Hvordan undervise om kjønns mangfold i skolen, og hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere med kjønns mangfold i samfunnsfagundervisningen?

Formålet med studien er å kunne si noe om lærerens egne erfaringer og hvordan undervisningen av kjønns mangfold byr på muligheter og utfordringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Eline Wiese ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent i samfunnsfagdidaktikk Caroline Westerheim vil stå for innhenting og behandling av data i studien

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen da du er utdannet samfunnsfaglærer med arbeidserfaring som fra videregående eller ungdomsskole. Det vil være 6-8 lærere som får henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet vil det gjennomføres et fokusgruppeintervju på skolen sitt personalrom. Totalt vil intervjuet vare i 1-1,5 time og bestå av 3-4 samfunnsfaglærere. Her vil vi diskutere kategoriene mangfold, kritisk mangfoldskompetanse, kjønns mangfold, muligheter og utfordringer i klasserommet knyttet til kjønns mangfold, normkritisk undervisning, kritisk tenkning og erfaringer med undervisning av sensitive og kontroversielle temaer.

Jeg vil bruke diktafonappen til Universitet i Oslo til å ta opptak av intervjuene. Denne appen krypterer innholdet automatisk og sender det til «nettskjema» på UiO. Lydopptaket vil ikke bli lagret på mobilen eller i appen. Lydopptaket vil lagres på elektronisk gjennom diktafonappen på prosjekts sikre lagringsområdet via UiO. Intervjuene vil bli transkribert og anonymisert. De transkriberte notatene vil lagres på en sikker server på UiO. Etter transkripsjon vil data bli oppbevart anonymt og vil ikke inneholde noe form for gjenkjennbare data som kan spores tilbake til deg eller skolen. All informasjon som gis i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt i tråd med .

I etterkant av intervjuet vil jeg sende deg en oppsummering av de viktigste funnene, hvor du vil ha mulighet til å kommentere analysen av materialet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket til *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2021). Samtykke vil foregå muntlig i fokusgruppeintervjuet og vil ikke være en del av det transkriberte materialet. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til materialet.

For å ivareta personvern vil jeg benytte koder som Lærer 1. I tillegg vil jeg erstatte navn og kontaktopplysning med samme kode og lagre adskilt fra øvrig data på forskningsserveren min på UiO. Det transkriberte materialet vil krypteres og lagres innelåst på mitt hjemmekontor.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Etter prosjektslutt vil alt av opptak, transkriberinger og kontaktopplysninger slettes, og det transkriberte materialet vil makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra lektorprogrammet ved universitet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med *Lektorprogrammet ved Universitet i Oslo* ved *Eline Wiese*. Epost eline.wiese@ils.uio.no eller masterstudent *Caroline Westerheim* ved carolwe@student.uio.no

- Vårt personvernombud: Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post roger.markgraf-bye@admin.uio.no og personvernombud@uio.no eller på telefon: 90 82 28 26

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

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

Med vennlig hilsen

Eline Wiese
(veileder)

Caroline Westerheim
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kjønns mangfold i samfunnsfagundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD



Vurdering

Referansenummer

532159

Prosjekttittel

Kjønns mangfold undervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eline Wiese, eline.wiese@ils.uio.no, tlf: 22844445

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Caroline Westerheim, caroline_westerheim@wang.no, tlf: 47759121

Prosjektperiode

12.02.2022 - 05.06.2022

Vurdering (1)

01.03.2022 - Vurdert**OM VURDERINGEN**

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

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611fc299f-eb04-4e30-900c-68b898b4036e>

1/3

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

08.05.2022, 13:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

