

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i Skolerettet Utdanningsvitenskap med
fordypning i RLE og RLE-didaktikk**

Mai 2023

Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE

Teaching about Gender and Sexuality in Religious Education

*En kvalitativ studie av KRLE-læreres erfaringer, utfordringer og tilnærminger
til undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet i KRLE-faget*

*A Qualitative Study of Teachers' Experiences, Challenges and Approaches in
Teaching different Perspectives on Gender and Sexuality in Religious Education*

Cecilie Kristoffersen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Med ambisjonen om at helhetlig seksualitetsundervisning også kommer til uttrykk i KRLE-fagets læreplan for 8-10 trinn, er målet med denne oppgaven å undersøke hvordan et utvalg lærere beskriver sine erfaringer med å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE. Med utgangspunkt i innføringen av et nytt kompetansemål som foreskriver *kunnskap om ulike syn på kjønn og seksualitet*, drøfter jeg lærernes forutsetninger og erfaringer knyttet til denne undervisningen. Oppgavens datagrunnlag består av åtte kvalitative semistrukturerte intervju med KRLE-lærere fra ulike ungdomsskoler. Det innsamlede datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i tematisk innholdsanalyse. I tillegg til å drøfte datamaterialet i lys av tidligere forskning, læreplanens føringer og nye læremidler, vil også sentrale teoretiske perspektiver inkludere Goodlads (1979) *læreplannivåer*, Jacksons (1997) *fortolkende tilnærming*, Kumashiros (2006) *antidiskriminerende undervisning*, Røthings (2019) *ubehagets pedagogikk* og Svendsens (2022) *kjærlighetens pedagogikk*.

Studiens resultater viser at lærerne beskriver en interesse og engasjement til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, men at undervisning om *ulike syn* på kjønn og seksualitet kan oppleves som utfordrende knyttet til uklare retningslinjer, ulike forutsetninger i lys av ressurser og kompetanse, samt utfordringer og ubehag knyttet til elevsammensetninger og elevreaksjoner. Det kommer frem at lærerne har ulike forståelser av det nye kompetansemålet, og dermed ulike tilnærminger til undervisningen. Mens noen opplever at kompetansemålet ikke medfører noe endring, og at deres kompetanse derfor er tilstrekkelig, opplever andre at målet utfordrer deres kompetanse, både i form av faglig kunnskap og metodikk. På tross av ulike forståelser beskriver alle lærerne utfordringer og ubehag knyttet til at undervisning om ulike syn kan føre til ubehagelige undervisningssituasjoner knyttet til meningsmangfold, uenighet, «ansvarsbyrder», og diskriminerende ytringer. Men der samtlige beskriver unngåelse og tilpasninger som følge av dette, uttrykker et fåtall lærere mulighetene som finnes om man bruker ubehaget konstruktivt. Resultatene tyder derfor på at tydeligere retningslinjer, kompetanseheving og tilgang til tilstrekkelige ressurser, samt tilnærminger med utgangspunkt i å utvikle *kritisk mangfoldskompetanse* (Røthing, 2020), mulig vil styrke lærerne i hvordan de kan undervise om, og håndtere, ulike syn på kjønn og seksualitet.

Abstract

With the aim of incorporating comprehensive sexuality education (CSE) into the Religious Education (KRLE) curriculum for grades 8-10, the goal of this study is to examine how a group of teachers describe their experiences of teaching about gender and sexuality in KRLE. Based on the employment of a new competence aim that advocates *knowledge about different perspectives on gender and sexuality*, I discuss the teachers' prerequisites and experiences based on this teaching. The data consists of eight qualitative semi-structured interviews with KRLE teachers from different lower secondary schools. To analyze the data, thematic analysis was employed. In addition to discussing the data with previous research, curriculum guidelines, and new teaching resources, key theoretical perspectives will include Goodlad's (1979) curriculum levels, Jackson's (1997) interpretive approach, Kumashiro's (2006) anti-oppressive education, Røthing's (2019) pedagogy of discomfort, and Svendsen's (2022) pedagogy of love.

The findings reveal that although the teachers describe having an interest and dedication to teaching about gender and sexuality, addressing diverse perspectives on gender and sexuality can be challenging due to unclear guidelines, different prerequisites in terms of resources and competence, as well as challenges and discomfort related to student compositions and student reactions. The study shows that the teachers have different understandings of the new competence aim and, consequently, different teaching approaches. While some perceive that the competence does not bring about any changes, and therefore consider their competence to be sufficient, others experience that it challenges their competence, both in terms of subject knowledge and methodology. Despite different understandings, all teachers describe challenges and discomfort with teaching about different perspectives, as it can lead to uncomfortable teaching situations involving diverse opinions, disagreements, “burdens of responsibility”, and discriminatory expressions. However, while some teachers describe avoidance and adaptations resulting from these challenges, a few teachers express the possibilities that exist if one uses discomfort constructively. Therefore, the results suggest that clearer guidelines, competence development, access to adequate resources, and approaches based on the development of *critical diversity competence* (Røthing, 2020) could potentially empower teachers in teaching about and handling different perspectives on gender and sexuality.

Førord

Det har vært tider hvor jeg tenkte at denne oppgaven aldri kom til å komme i mål. På tross av stor interesse og motivasjon for oppgavens tematikk, har det til tider følt som et minefelt av kompliserte og motsettende ideer, noe som kom særlig frem i arbeidet med å analysere lærernes fortellinger om undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet. Når arbeidet nå er over, ser jeg tilbake på en spennende tid med høy læringskurve, og nye perspektiver jeg tar med meg videre.

Det er derfor med rette at jeg først må takke den personen som hjalp meg med å komme i mål, min veileder Åse Røthing. Takk for inspirerende, reflekterende, lærerike og tidvis harde samtaler. Jeg har lært utrolig mye av deg!

En stor takk går også til lærerne som sa seg villige til å dele sine erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven eksistert.

Jeg ønsker også å takke familie og venner for støtte, tålmodighet, og et lyttende øre. Selv om dere ikke alltid henger med på tankene mine, har dere vært der, og det har vært det viktigste. Jeg er heldig som har dere.

Til slutt vil jeg takke mastergjengen i «kontorfellesskapet» nede i SG29. Denne tiden hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for gode samtaler, erfaringsdelinger, kaker og tøysefredager.

I kveld blir det fest!

OsloMet, 15/5-2023

Cecilie Kristoffersen

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
DEL 1.....	1
1. INNLEDNING	1
1.1. FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	1
1.2. OPPGAVENS OPPBYGGING.....	2
2. BAKGRUNN OG KONTEKST	4
2.1. HELHETLIG SEKSUALITETSUNDERVISNING.....	4
2.2. KJØNN OG SEKSUALITET I KRLE-LÆREPLANEN	7
2.3. KJØNN OG SEKSUALITET I KRLE-LÆREBØKER ETTER LK20.....	10
2.3.1. SYN PÅ KJØNN OG SEKSUALITET	12
2.3.2. POSITIVE OG NEGATIVE FREMSTILLINGER	13
2.3.3. KUNNSKAP OG BEVISSTGJØRING OM MANGFOLD	15
3. TIDLIGERE FORSKNING	17
3.1. FORSKNING PÅ UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET	17
3.1.1. UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET	17
3.1.2. KJØNN, SEKSUALITET OG ETNISITET	19
3.1.3. ELEVREAKSJONER PÅ UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET I KRLE	22
3.2. BEHOVET FOR EN KRITISK MANGFOLDSKOMPETANSE	24
4. TEORETISK RAMMEVERK	27
4.1. PERSPEKTIVER PÅ RELIGIONSFAGET I SKOLEN	27
4.1.1. EN FORTOLKENDE TILNÆRMING	28
4.1.2. MANGFOLD OG SAMMENLIGNING	30
4.1.3. EN LIVSSYNSÅPEN TILNÆRMING.....	31
4.2. MAKT- OG NORMKRITISKE PERSPEKTIVER	31
4.2.1. ANTI-DISKRIMINERENDE UNDERVISNING	32
4.2.2. NORMKRITISK UNDERVISNING.....	35
4.2.3. UBEHAGETS PEDAGOGIKK	36
4.2.4. KJÆRLIGHETENS PEDAGOGIKK	37
4.3. ESSENSIALISTISKE OG KONSTRUKTIVISTISKE FORSTÅELSESMÅTER	38
4.3.1. KONSTRUKTIVISTISKE PERSPEKTIVER PÅ KJØNN OG SEKSUALITET	39
4.3.2. ULIKE SYN PÅ KJØNN OG SEKSUALITET.....	41
5. METODE.....	43
5.1. FORBEREDELSE OG FORFORSTÅELSE	43
5.1.1. SITUERING I FELTET OG FORSKERROLLEN.....	43
5.1.2. REKRUTTERING OG UTVALG	45
5.1.3. INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING	47
5.2. ANALYSEPROSESSEN	48
5.3. FORSKNINGENS TROVERDIGHET.....	51
5.3.1. RELIABILITET	51
5.3.2. VALIDITET.....	51
5.3.3. OVERFØRBARHET	53
5.4. FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	54

DEL 2: PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN	55
6. MOTIVASJON OG FORUTSETNINGER	56
6.1. UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET I KRLE: ENGASJEMENT ELLER VEGRING?	56
6.1.1. ENGASJEMENT, INTERESSE OG NYSGJERRIGHET	56
6.1.2. UTFORDRINGER VED UNDERVISNINGEN	57
6.1.2.1. LÆRERNES FORUTSETNINGER	57
6.1.2.2. ELEVMANGFOLD, MENINGSMANGFOLD OG UENIGHET	57
6.2. LÆRERNES KOMPETANSE	60
6.2.1. SVAKHET VED LÆRERUTDANNINGEN?	60
6.2.2. LITEN MULIGHET TIL FAGLIG PÅFYLL	62
6.2.3. LÆRERNES SELVOPPLEVDE KOMPETANSE	64
6.2.4. EGEN INTERESSE, EGET ANSVAR	66
6.3. TILGJENGELIGE RESSURSER	68
6.3.1. NYE LÆREMIDLER	68
6.3.2. NETTRESSURSER	71
6.3.3. UKE 6	72
6.3.4. «REPRESENTANTER»	73
7. ULIKE FORSTÅELSESMÅTER OG UTFORDRINGER	76
7.1. FORSTÅELSER AV KOMPETANSEMÅLET	76
7.1.1. KUNNSKAP OM KJØNN OG SEKSUALITET	76
7.1.1.1. KJØNNSIDENTITET, KJØNNSMANGFOLD OG KJØNNSROLLER	76
7.1.1.2. NORMKRITIKK OG INKLUDERING	79
7.1.1.3. SEKSUALITET OG SEKSUELL ORIENTERING	79
7.1.2. KUNNSKAP OM RELIGIONER OG LIVSSYN	81
7.1.2.1. RELIGIONSMANGFOLD OG REPRESENTASJON	81
7.1.2.2. TA ANDRES PERSPEKTIV	82
7.1.3. NY LÆREPLAN - VIDEREFØRING ELLER BRUDD?	84
7.1.3.1. VIDEREFØRING	84
7.1.3.2. BRUDD	85
7.1.3.3. <i>MENING ELLER KUNNSKAP?</i>	87
7.2. UTFORDRINGER OG UBEHAG VED UNDERVISNINGEN	88
7.2.1. UTFORDRINGER VED ULIKE ELEVSAMMENSETNINGER	88
7.2.1.1. HOMOGENE ELEVSAMMENSETNINGER	89
7.2.1.2. KJØNNS- OG SEKSUALITETSMANGFOLD	90
7.2.1.3. ELEVER MED MUSLIMSK BAKGRUNN	92
7.2.2. MENINGSMANGFOLD OG UBEHAG	94
7.2.2.1. SPENNINGER OG UENIGHET	94
7.2.2.2. DISKRIMINERING OG «NORSKE NORMER»	96
7.2.3. KONTROVERSIELT TEMA I KRLE?	100
8. AVSLUTNING	102
8.1. AVSLUTTENDE DRØFTING	102
8.1.1. LÆRERNES FORUTSETNINGER	102
8.1.2. FORSTÅELSER AV DET NYE KOMPETANSEMÅLET	103
8.1.3. LÆRERNES ERFARINGER MED UNDERVISNING OM KJØNN OG SEKSUALITET I KRLE	104
8.2. IMPLIKASJONER	105
8.3. FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	105
LITTERATURLISTE	107
VEDLEGG 1) INTERVJUGUIDE	112
VEDLEGG 2) GODKJENNING FRA NSD	114
VEDLEGG 3) INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	116

Del 1

1. Innledning

Undervisning om seksualitet i norsk skole har tidligere vært særlig knyttet til naturfag, og det som gjerne kalles «forplantningslære», mens kjønn i liten grad ble tematisert fordi kjønnsroller, og betydninger av kjønn, i stor grad ble tatt for gitt (Røthing, 2004). Fra læreplanen fra 1974 (M74) og frem til i dag, har undervisning om kjønn og seksualitet blitt stadig mer nyansert og inkludert i flere fag (Røthing, 2021). I denne oppgaven fokuserer jeg på hvordan undervisning om kjønn og seksualitet har blitt inkludert i KRLE-faget. Mitt konkrete utgangspunkt er en vesentlig endring i den nye læreplanen (LK20) knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet. For mens tidligere kompetansemål i KRLE la opp til *refleksjon* omkring kjønn og seksualitet (LK06/LK13) er det i LK20 kommet inn et mål som foreskriver at elevene nå skal «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I denne oppgaven undersøker jeg hvordan et utvalg lærere forstår og erfarer denne endringen i føringene for seksualitetsundervisning i KRLE, i sammenheng med deres tidligere erfaringer samt forutsetninger for å kunne undervise i tråd med de nye føringene.

1.1. Formål, problemstilling og avgrensning

En fersk rapport fra Sex og Samfunn (2022) viser at elever savner fokus på seksualitetsundervisning i skolen, og at denne undervisningen skal gjenspeile hverdagen deres. Rapporten viser også at lærere ønsker økt kompetanse, klarere retningslinjer for undervisningen, samt fokus på «seksualitet i den flerkulturelle skolen, hvordan man skal ivareta alle og samtidig bygge toleranse» (Sex & Samfunn, 2022, s. 15).

Formålet med denne masteroppgaven er å utvikle ny kunnskap om hvordan undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE erfarer av et utvalg lærere. Jeg er særlig ute etter å undersøke hvordan de erfarer å undervise om *ulike syn* på kjønn og seksualitet i ulike religioner og livssyn, slik det nye kompetansemålet foreskriver. Det er tidligere gjort analyser av hvilke kompetansemål knyttet til seksualitet som finnes i den nye læreplanen i KRLE (Røthing, 2021; Støle-Nilsen, 2022), men det foreligger imidlertid ikke forskning på hvordan lærerne forstår og erfarer de nye kompetansemålene. Mens kompetansemålene om kjønn og seksualitet for samfunnsfag og naturfag for det meste er en videreføring av målene i LK06/LK13, innebærer det nye kompetansemålet i KRLE en tydelig endring fra at

undervisningen ikke lenger eksplisitt knyttes til etisk refleksjon, men og til *kunnskap om ulike syn* på kjønn og seksualitet i ulike religioner og livssyn (Røthing, 2021). Ettersom det nye kompetansemålet skiller seg fra fagets tidligere tilnærming til kjønn og seksualitet, bringer denne endringen også med seg et forskningsbehov. Med dette utgangspunktet vil jeg forsøke å svare på følgende problemstilling:

Hvordan beskriver et utvalg lærere sine erfaringer med å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE etter innføringen av LK20?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg utviklet tre underordnede forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke forutsetninger har lærerne for å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE?
- 2) Hvordan forstår lærerne det nye kompetansemålet?
- 3) Hva beskriver lærerne som utfordrende og ubehagelig ved undervisningen?

Med dette utgangspunktet gjøres det en avgrensning ved at hensikten med oppgaven ikke er å diskutere selve begrepet *kunnskap* i seg selv, men i stedet fokusere på lærernes *egne* forståelser av det nye kompetansemålet, og hvilken kunnskap de mener elevene skal tilegne seg. Målet med oppgaven er derfor heller ikke å utvikle ny kunnskap om hva ulike syn på kjønn og seksualitet *er*, men å se nærmere på erfaringer knyttet til hvordan man kan undervise om ulike syn, og utfordringer knyttet til dette. Oppgavens datagrunnlag består av åtte intervjuer med KRLE-lærere i ungdomsskolen, og funnene baseres derfor kun på lærernes egne uttalelser. Selv om dette kan skape en forståelse for lærernes erfaringer, vil det ikke kunne vise hvordan deres praksiser ser ut i klasserommet utover det de selv forteller om, ettersom det ikke er foretatt observasjoner av lærernes praksiser.

1.2. Oppgavens oppbygging

Videre i oppgaven følger et bakgrunnskapittel hvor kompetansemålet settes i sammenheng med et behov for en *helhetlig seksualitetsundervisning*, samt hvordan kompetansemålet kommer frem i den nye læreplanen, og videre blir dekket i nye KRLE lærebøker. Mens bakgrunnskapitlet presenterer *føringer* og *ressurser* for undervisning om kjønn og seksualitet, vil det påfølgende kapitlet se nærmere på *erfaringer* knyttet til denne undervisningen ved å se nærmere på hva som kommer frem av tidligere forskning. I oppgavens fjerde kapittel vil det teoretiske rammeverket bli presentert. I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver på religionsfaget og religionsundervisning, makt- og normkritiske undervisningsperspektiver,

samt essensialistiske og konstruktivistiske forståelsesmåter. Videre vil det firedelte metodekapitlet presentere mine metodiske valg for å samle inn data. I den første delen vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem ved innsamlingen av data, situering i feltet, samt refleksjoner rundt forskerrollen. I den andre delen vil jeg presentere analyseprosessen. Videre vil kapitlets tredje del diskutere forskningens troverdighet, før jeg i den fjerde delen reflekterer over etiske forskningsperspektiver. I oppgavens sjette og syvende kapittel presenterer og analyserer jeg mine funn som følge av datainnsamlingen. Disse kapitlene består både av presentasjon og drøfting av funnene, og vil videre danne grunnlaget for oppgavens siste kapittel; avsluttende drøfting. I det avsluttende kapitlet presenterer jeg hovedfunnene fra de sistnevnte kapitlene, samt implikasjoner og forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn og kontekst

I dette kapitlet er hensikten å sette lærernes erfaringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE i kontekst. Dette vil jeg gjøre ved å først redegjøre for hvordan kompetansemålet kan ses i lys av behovet for en *helhetlig seksualitetsundervisning* i skolen. I kapitlets andre del vil endringer knyttet til seksualitetsundervisningen i skolen ses i sammenheng med KRLE-læreplanens tematisering av kjønn og seksualitet. Til slutt vil jeg se nærmere på hvordan nye lærebøker i KRLE svarer på det nye kompetansemålet.

2.1. Helhetlig seksualitetsundervisning

Denne oppgaven har til hensikt å utvikle ny kunnskap om læreres erfaringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE. I en strategi utstedt av regjeringen i 2016 ble det tydelig at det skulle legges til rette for at man skulle snakke mer om seksualitet i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016). I strategien ble det lagt frem hvordan skolen har et tverrfaglig ansvar, og at undervisning om kjønn og seksualitet er mer enn kun det biologiske aspektet vi finner i naturfagstimene. I boken *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen* peker også Støle-Nilsen (2022) på en tverrfaglig tilnærming til undervisning om tema som angår kjønn og seksualitet. Hun argumenterer for at skolen skal legge til rette for en *helhetlig seksualitetsundervisning* som «favner om alle aspekter knyttet til seksualitet, kjønn og kropp» (Støle-Nilsen, 2022, s. 18).

Innenfor engelsk fagterminologi kalles dette *comprehensive sexuality education (CSE)* (UNESCO, 2018). Ifølge FN¹ er CSE en læreplansbasert prosess fundert i menneskerettigheter og likestilling, og inneholder undervisning om *kognitive, emosjonelle, fysiske og sosiale aspekter* ved seksualitet (s. 4, 16). FN viser at en rettighetsbasert tilnærming til CSE gjør det mulig for elever og ungdommer å utvikle positiv kunnskap, holdninger og verdier rundt sin egen, og andres seksualitet. Dette inkluderer også en respekt for menneskerettighetene og likestilling, samt kunnskap om og respekt for kjønns- og seksualitetsmangfold (s. 12).

¹ Jeg viser her til Forente nasjoner (FN) sin organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) se mer på: <https://unesco.no/>

Støle-Nilsens (2022) presenterer fire tilnærminger i skolens seksualitetsundervisning:

Helsetilnærmingen Formål: fremme god seksuell helse	Kriminalitetstilnærmingen Formål: forebygge kriminelle handlinger knyttet til seksualitet
Kjønn og mangfoldstilnærmingen Formål: Å gi en inkluderende, likestilt og normkritisk undervisning	Danningstilnærmingen Formål: en helhetlig seksualitetsundervisning

Figur 1 Tabell hentet fra (Støle-Nilsen, 2022, s. 22)

Ifølge Støle Nilsen vil disse tilnærmingene kunne gi en indikasjon på hva som vektlegges i undervisningen. Hun argumenterer for at skolens seksualitetsundervisning burde inneholde alle tilnærmingene, slik at summen blir en *helhetlig danningstilnærming* (Støle-Nilsen, 2022, s. 20). Videre viser Støle-Nilsen at det er helsetilnærmingen og kriminalitetstilnærmingen som har dominert den norske seksualitetsundervisningen. Hun argumenterer for at undervisningens tidligere utgangspunkt hadde et negativt syn på seksualitet, ved at undervisningen handlet om reproduksjon, prevensjon, kjønnssykdommer, og kriminelle seksuelle handlinger. I nyere tid har imidlertid en ny tilnærming fått mer plass i skolens læreplaner; *kjønn og mangfoldstilnærmingen*. Denne tilnærmingen har som utgangspunkt å være normkritisk og inkluderende, og kan særlig knyttes til KRLE og samfunnsfag (s. 20). Støle-Nilsen introduserer denne tilnærmingen ved å ta utgangspunkt i Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsens bok *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning* (2009), hvor de presenterer forskning på seksualitet i skolen. Støle-Nilsen (2022) viser til hvordan tidligere forskning (Røthing & Svendsen, 2009; Svendsen, 2017) peker på et skille knyttet til om «elevene skal få *mene* noe om kjønns- og seksualitetsmangfold fremfor at de skal få *kunnskap* om temaet» (Støle-Nilsen, 2022, s. 44). Dette er ifølge Støle-Nilsen et viktig skille, da det ikke er alt som er oppe til diskusjon, for eksempel at det ikke er riktig å diskutere om en skal akseptere andres eksistens eller seksuelle orientering. Kjønn- og mangfoldstilnærmingen skal derfor legge til rette for at elevene får *kunnskap* om kjønns- og seksualitetsmangfold, og vektlegge «et fravær av diskriminering og seksuelle og kjønnsmessige stereotypier og normer» (s. 45). Videre beskriver Støle-Nilsen hvordan tilnærmingens formål er at alle elever skal føle seg inkludert og akseptert uavhengig av kjønn, kultur, identitet og seksuell orientering.

Ifølge Svendsen (2022, s. 191-192) er kjønns- og seksualitetsmangfold en begrepsammenstilling som har vokst frem som følge av transpersoners rettighetskamp, og

som speiler raske samfunnsendringer i det politiske feltet som omhandler kjønn og seksualitet. Hun beskriver hvordan undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold i skolen kan by på utfordringer for lærere som ønsker å holde seg kunnskapsmessig oppdatert, grunnet stadige endringer. Dette kan videre ses i sammenheng med hvordan utfordringer ved seksualitetsundervisningen i den norske skolen kommer særlig til uttrykk gjennom rapporten *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker* (Sex & Samfunn, 2022). I rapporten er det særlig fire ønsker lærerne uttrykker: 1) klarere retningslinjer, 2) mer kompetanse, 3) at undervisningen gjennomføres av profesjonelle eller lærere som er særlig interessert i temaet og 4) mer fokus på seksualitet i en flerkulturell skole (s. 15). Disse fire ønskene kan gi en indikasjon på hvordan lærere opplever seksualitetsundervisningen, og har på den måten vært et springbrett for denne oppgavens tematikk, og for utformingen av spørsmål til intervjuguiden. Særlig er lærernes ønske om «klarere retningslinjer om hva som skal gjennomgås, og fokus på seksualitet i den flerkulturelle skolen, hvordan man skal ivareta alle og samtidig bygge toleranse» (Sex & Samfunn, 2022, s. 15) noe jeg ønsker å utvikle ny kunnskap om med denne oppgaven.

Støle-Nilsens (2022) kjønns- og mangfoldstilnærming tar utgangspunkt i at undervisningen ikke skal være – eller føre til diskriminering ved at tilnærmingen skal gi elevene *kunnskap* om mangfold, fremfor at elevene skal *мене* noe om hvorvidt dette mangfoldet kan aksepteres. Dette samsvarer med at forskere har uttrykt bekymring knyttet til at undervisning om seksuelle minoriteter har blitt debattert i klasserommet (Svendsen, 2017, s. 144).

Svendsen (2022) peker på hvordan undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold kan oppleves som kontroversielt, sensitivt og emosjonelt, og derfor burde ta hensyn til «elevenes subjektiveringsprosess i et samfunn der marginalisering, diskriminering og undertrykkelse er realiteter de må forholde seg til» (s. 192). Likevel nyter CSE nesten universell politisk støtte i det nordlige Europa, i motsetning til for eksempel noen angloamerikanske kontekster, hvor den fortsatt blir bestridt (Svendsen, 2017, s. 137). I en norsk kontekst viser Støle-Nilsen (2022, s. 26) til hvordan helhetlig seksualitetsundervisning er støttet av tverrpolitisk enighet, lovverk og solid forskning – og på den måten ikke i utgangspunktet et kontroversielt tema i den norske skolen. Samtidig peker hun, i likhet med andre (Anker & von der Lippe, 2017; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Svendsen, 2022) på hvordan noen spørsmål og tema kan *oppleves* som kontroversielle for enkelte elever og lærere.

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i at ambisjonen om en *helhetlig seksualitetsundervisning* også kommer til uttrykk i KRLE-fagets føringer, og jeg undersøker hvordan lærernes erfaringer kan ses i sammenheng med disse føringene. Ifølge den nye læreplanen i KRLE skal elevene nå få kunnskap om, og reflektere over, *ulike syn* på kjønn og seksualitet. Kunnskap om ulike syn, forutsetter også at elevene tilegner seg kunnskap om kjønns- og seksualitetsmangfold. På den måten kan det nye kompetansemålet tenkes å inkluderes i det Støle-Nilsen kaller for en kjønns- og mangfoldstilnærming. Videre ønsker jeg derfor å se nærmere på hvordan de nye føringene i KRLE kan ses i lys av Støle-Nilsens (2022) tilnærming til helhetlig seksualitetsundervisning.

2.2. Kjønn og seksualitet i KRLE-læreplanen

Hvordan læreplanen forstås og brukes av lærerne kan ses i lys av Goodlads (1979) *læreplannivåer*. Goodlads metode for å forstå læreplaner består av fem læreplannivåer: *den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen* (Goodlad, 1979). Den *ideologiske læreplanen* viser til *ideene* bak læreplanen, og omhandler ideer og innspill om hva læreplanen burde inneholde. Ideene bak læreplanen kan omhandle tidligere forskning, høringer og interessegruppers innspill. Videre vil den *formelle* læreplanen vise hvilke ideer som ble inkludert, og beskrive læreplanens formelle innhold og føringer for undervisningen. Mens forrige kapittel (2.1) drøftet *ideenes læreplan* knyttet til behovet for en helhetlig seksualitetsundervisning, vil dette kapitlet presentere *den formelle læreplanens* føringer i den nye læreplanen (LK20). Videre vil de siste to nivåene diskuteres i kapittel 7.1, hvor lærernes erfaringer vil ses i lys av hvordan de *oppfatter og operasjonaliserer* læreplanens føringer for sin undervisning. Goodlads (1979) siste læreplannivå; *den erfarte læreplanen*, fokuserer på hvordan læreplanen erfares av elevene i undervisningen. Denne oppgaven kan gi noen indikasjoner på hvordan lærerne erfarer å undervise om læreplanen, men fordi det ikke foretas empiriske undersøkelser av hvordan elever erfarer læreplanen, er det de fire første læreplannivåene oppgaven tar utgangspunkt i. Lærernes beskrivelser av, og tidligere forskning på, elevreaksjoner i undervisningen kan imidlertid gi noen indikasjoner på *den erfarte læreplanen*.

I artikkelen *Nye læreplaner i KRLE og RE - utfordringer for lærere i ungdomsskolen og videregående skole* tar Skeie (2022) for seg utfordringer knyttet til de nye læreplanene, og argumenterer for at kompetansemålene skal ses i sammenheng med fagets sentrale verdier og kjerneelementer. Skeie peker på at de ulike delene av læreplanen burde være dynamiske i

undervisningsplanleggingen. Han argumenterer for at dette også kan føre med seg noen utfordringer, da det krever at lærerne også etablerer et forhold til kjerneelementenes formål og innhold, og videre baserer undervisningen på disse. Han eksemplifiserer dette ved å vise til at det kan være ulike formål knyttet til læreplanens kjerneelementer. Mens noen av kjerneelementene peker på fagkunnskap, peker andre på ferdigheter, holdninger og perspektiver som fanger inn flere danningsperspektiver. Utfordringen med at det kan være ulike formål ved kjerneelementene, er ifølge Skeie, at de ulike kjerneelementene vil kunne gi ulike føringer for arbeidet med faget, og at de valgene som oppstår kan utfordre lærernes fagkompetanse. Særlig vil dette være gjeldende ved tverrfaglige temaer knyttet til den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), for at fagets perspektiver ikke skal forsvinne i vage tverrfaglige prosjekt (Skeie, 2022, s. 4-5). Skeie argumenterer for at dette kan by på nye spennende muligheter for undervisningen, men også utfordringer knyttet til at det er mange valg som skal tas. Særlig trekker han frem hvordan samarbeid med andre fag i tverrfaglige prosjekter knyttet til den *overordnede læreplanen* av læreplanen krever en del pedagogisk, og faglig kompetanse av lærerne, og på den måten kan sette lærere med svakere faglig kompetanse i en utfordrende posisjon (s. 5). Hvordan de ulike delene av læreplanen i KRLE (RLE01-03) hører sammen, kan også eksemplifiseres ved å se på *fagets relevans og sentrale verdier* hvor det står det at:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Videre viser læreplanen til hvordan faget skal ses i lys av opplæringslovens føringer for at «kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen» (referert til i Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Dette kan videre ses i sammenheng med læreplanens *kjerneelement* hvor det å kunne *ta andres perspektiv* står sentralt:

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs

eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Skeie (2022) argumenterer for hvordan kjerneelementene ikke er ferdig uttømt i kompetansemålene, men likevel kan henge sammen. For eksempel, kan man kjenne igjen kjerneelementet *kunne ta andres perspektiv* i kompetansemålet hvor elevene skal «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2019a), men kjerneelementet er også sentralt i utforming av undervisning rettet mot andre kompetansemål. Skeie (2022) viser til kompetansemålet denne oppgaven tar utgangspunkt i, som vektlegger *ulike syn* (Kunnskapsdepartementet, 2019a). På den måten legger den formelle læreplanen føringer for at elevene skal lære om ulike syn og håndtere meningsbryting med utgangspunkt i at de utvikler mangfoldskompetanse, slik kjerneelementet foreskriver.

I *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning* pekte Røthing & Svendsen (2009) på at den gamle læreplanen (RLE01-03) plasserte tema om kjønn og seksualitet i filosofi- og etikk delen av faget. Røthing og Svendsen argumenterer for at læreplanen ikke ga føringer for at elevenes arbeid skulle handle om ulike syn eller praksiser, og heller ikke se sammenhenger mellom religion og kultur, og seksuelle normer og religiøse idealer (Røthing & Svendsen, 2009, s. 140). Dette har imidlertid endret seg i den nye læreplanen (RLE01-03), hvor de nye føringene ikke eksplisitt handler om etisk refleksjon, men også utvikling av kunnskap (Røthing, 2021). I følge den nye læreplanen skal elevene «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette fører til en endring fra den gamle læreplanen, ved at elevene nå skal ha kompetanse nok til å kunne *ta andres perspektiv*, og *reflektere* over disse. Denne endringen kan vi se nærmere på ved å sammenligne ett kompetansemål i den gamle læreplanen og ett i den nye:

LK06/13: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)	LK20: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)
Mål for opplæringen er at elevene skal kunne reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur	Mål for opplæringen er at elevene skal kunne gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn

Figur 2. Eksempel på kompetansemål vedrørende undervisning om kjønn og seksualitet i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Skeie (2022, s. 5) argumenterer for at formuleringen i det nye kompetansemålet forutsier en forventning om at elevene skal lære *om* mangfold gjennom kunnskap, dialog og refleksjon. Dette kan ses i sammenheng med kjerneelementene ved at faget skal utvikle interesse og respekt for andres synspunkter, samt bidra til utvikling av mangfoldskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019a). At elevene skal utvikle mangfoldskompetanse kan på den måten knyttes til det nye kompetansemålet ved at elevene skal bevisstgjøres på religions- og livssynsmangfold ved å utvikle kunnskap om ulike syn på kjønn og seksualitet. Kompetansemålets føringer for refleksjon kan videre indikere at elevene gjennom å reflektere over dette mangfoldet skal bevisstgjøres på perspektiver rundt maktforhold i de ulike synene, samt hvordan de ulike synene fremstilles i føringer, lærebøker og andre ressurser. Dette kan ses i sammenheng med Røthings definisjon på en *kritisk mangfoldskompetanse*, som også inkluderer kritiske perspektiver, og vektlegger «en kombinasjon av kunnskap og perspektiver, samt at perspektivene skal invitere til bevisstgjøring og kritisk tenkning omkring maktforhold» (Røthing, 2020, s. 32). Med utgangspunkt i endringene det nye kompetansemålet fører med seg, vil jeg i det påfølgende kapitlet se nærmere på hvordan nye læremidler i KRLE svarer på det nye kompetansemålet.

2.3. Kjønn og seksualitet i KRLE-lærebøker etter LK20

Det er vi som har blitt redaktører», sukker Lena Håskjold oppgitt. Trondheims-læreren gjør som svært mange andre; kopierer tungt for å lage «egne» lærebøker. Nye, oppdaterte læreverk har nemlig de færreste (Vik, 2021).

Ved innføring av nye kompetansemål i ulike fag oppstår det et behov for nye, oppdaterte, lærebøker og ressurser. Sitatet over gir indikasjoner på at dette behovet ikke alltid blir dekket. Dette sitatet er hentet fra en undersøkelse i forbindelse med fagfornyelsen, og ble utført i

2021. Ved et enkelt googlesøk kan man se at det også i 2022 ble skrevet artikler som uttrykker en frustrasjon over mangel på lærebøker. I et innlegg publisert 5. januar 2023 i facebookgruppen *status lærer* kommer følgende budskap: «ny læreplan men gamle bøker og fattigskolen består»². Under innlegget følger kommentarer fra flere andre lærere som enda ikke har fått, eller kommer til å få, oppdaterte lærebøker. Dette kan indikere at det er frustrasjon blant lærere over skolenes prioriteringer rundt innkjøp av læremidler. Det er derfor ikke helt utenkelig at denne frustrasjonen også kan gjelde lærerne jeg har intervjuet, som kan bety at det er mulig de ikke har kjennskap til de nye lærebøkene i KRLE. Likevel vil jeg i dette kapitlet drøfte ressursene lærerne *kan* ha til rådighet, ved å se nærmere på de nye fysiske og digitale læremidlene for KRLE-faget, for å undersøke hvordan læremidlene svarer på det nye kompetansemålet om kjønn og seksualitet.

Målet med dette kapitlet er ikke å presentere en omfattende analyse av innholdet i de nye læremidlene i KRLE, men skissere et bilde av hvilke ressurser som kan ha betydning for lærernes erfaringer med å undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet. Dette gjøres ved å se på hvordan kompetansemålet tematiseres i KRLE-læremidler for 8.-10. trinn i de tre største forlagene; Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal Undervisning:

Forlag:	Cappelen Damm	Aschehoug	Gyldendal Undervisning
Fysiske læremidler	<i>KRLE 8</i> ³ (Mjaaland et al., 2022)	<i>Store spørsmål: krle 8-10</i> (Hove et al., 2020)	
Digitale læremidler	<i>Skolen min</i> (Cappelen Damm, u.å.)		<i>Horisonter: KRLE i Skolestudio</i> (Gyldendal Undervisning, u.å.)

Figur 3 Oversikt over læremidlene som er med i analysen

Forlagene forholder seg noe ulikt knyttet til hva de gir ut av læremidler for KRLE. Gyldendal Undervisning har gått over til kun digitale læremidler i KRLE, og begrunner dette med at «Horisonter, læreverket i KRLE for ungdomstrinnet, er revidert i tråd med fagfornyelsen. Den nye utgaven er heldigital, med alle de mulighetene dette innebærer» (Gyldendal Undervisning, u.å.). Mens det ser ut som at Gyldendal Undervisning og Cappelen Damm satser mest på oppdaterte *digitale* læremidler, er Aschehoug det eneste forlaget som var tidlig

² Se: [Status Lærer | Facebook](#). Publisert av Sindre Bakker Tysdal, 04.01.23

³ KRLE for 9. og 10. trinn er ikke utgitt, men forventes å komme i løpet av 2023

på banen med en ny fysisk lærebok for 8.-10. trinn. Aschehoug sitt digitale læremiddel er ikke tatt med i denne analysen, da den viser til en digital lærebok med likt innhold som den fysiske, og ikke en egen digital plattform for KRLE. Videre i kapitlet vil jeg med utgangspunkt i det omtalte kompetansemålet se på hvordan læremidlene fremstiller 1) syn på kjønn og seksualitet, 2) positive og negative fremstillinger og 3) kunnskap og bevisstgjøring rundt mangfold. Hensikten med analysen er ikke å gå i dybden på hva de ulike synene er, men å drøfte hvordan, og i hvilken grad, ulike syn blir tematisert og fremstilt i de ulike læremidlene.

2.3.1. Syn på kjønn og seksualitet

I Cappelen Damms lærebok *KRLE 8* (Mjaaland et al., 2022) nevnes *kjønn* kun i bokens siste kapittel om etikk. Fokuset her legges på *toleranse* i forbindelse med ulike seksuelle orienteringer, men viser ikke til eksempler fra ulike religioner og livssyn. I det digitale læremidlet *Skolen min* (Cappelen Damm, u.å.) er ulike syn på kjønn og seksualitet ikke tematisert i fagtekstene om de ulike religionene, men behandlet under overskriften *Kjønn og seksualitet* i tre kortfattede enkeltstående moduler: *I Guds bilde*, *Kjønnsroller i religion* og *Homofili i religion*. Førstnevnte er en kort artikkel som i hovedsak sammenligner monoteistiske bilder av Gud med polyteistiske – hvor polyteistiske religioner avbilder Gud som flere kjønn i motsetning til monoteistiske. I *Kjønnsroller i religion* legges det opp til noe refleksjon rundt kultur, religion og politikk, og det vises til eksempler fra hinduismen, kristendommen, Islam og sekulære livssyn. *Homofili i religion* fremstiller syn i Islam, kristendommen, jødedommen og buddhismen og setter homofili i en historisk kontekst.

I Aschehougs fysiske lærebok *Store spørsmål: KRLE 8-10* (Hove et al., 2020) nevnes ulike syn på kjønn og seksualitet i flere kapitler. I kap. 1: *I begynnelsen var fortellingen* legges det opp til refleksjon rundt kjønnskategorier i sammenheng med skapelsesfortellinger; kap. 2: *Humanisme* tematiseres kjønn og seksualitet i sammenheng med menneskerettigheter og likestilling; kap. 5: *Etikk* legges det opp til refleksjon rundt seksuell orientering i sammenheng med religion og kultur; kap. 8: *Kristendommen* vises det til historiske perspektiver på kjønn, og det trekkes linjer til syn på kjønn og seksualitet i dag; kap. 11: *Filosofi* legges det frem samfunnskritikk rundt forståelser av kjønn. Hvordan denne læreboken tematiserer syn på kjønn og seksualitet kan ses i ulike kapitler, men kommer særlig til syne i kap. 13: *Spor av religion* med underkapitlet *Kjønn og seksualitet*. Læremidlet

vektlegger kristendommen og humanistiske livssyn mest, men fremstiller også i noen grad perspektiver tilknyttet andre religioner.

I Gyldendals digitale læreverk *Horisonter: KRLE i Skolestudio* (Gyldendal Undervisning, u.å.) er kjønn og seksualitet tematisert i seks moduler: *Seksualitet og samliv, Ungdom og seksualitet, Kjønn, kjønnsidentitet og seksuell orientering, Seksualitet og religion, Ekteskapet eller sølibatet som ideal og Seksuelle overgrep*. Særlig er kristendommen presentert i de ulike modulene, men det vises og til Islam, Jødedommen, Hinduismen, Buddhismen og livssynshumanismen.

Både omfang av tema knyttet til kjønn og seksualitet, og hvordan temaene er systematisert og presentert, er noe ulikt i de ulike læremidlene. I kompetansemålet denne oppgaven tar utgangspunkt i står det at elevene skal gjøre rede for og reflektere over *ulike syn i kristendom og andre religioner og livssyn*. Ut fra min analyse av læremidlene er dette minst dekket i Cappelen Damms utgivelser. Hva læremidlene legger vekt på, og hvordan ulike syn blir fremstilt er også noe ulikt.

2.3.2. Positive og negative fremstillinger

En fellesnevner for læremidlenes fremstilling av ulike syn på kjønn og seksualitet er at det vises til eksempler på negative syn på kjønn og seksualitet i ulike religioner, mens livssynshumanismens syn blir fremstilt som fri og likestilt. Mens tradisjonelle religiøse normer legger opp til regulering, og kontrollering av seksualitet, er livssynshumanismens ideal en individualisert og fri seksualitet basert på menneskerettighetene. På den andre siden vises det til hvordan ulike tolkninger av religiøse normer parallelt med samfunnsendringer, har ført til ulike syn på kjønn og seksualitet, også innad i religiøse tradisjoner.

I Cappelen Damms *Skolen min* blir undertrykkende kvinnesyn trukket frem som en kampsak mot ulike religioners syn. Det vises til endringer hvor denne kampsaken kan sies å ha «vunnet», eller er på vei i en mer likestilt retning, for eksempel ved at det tillates kvinnelige ledere. Også i forbindelse med fagtekster om homofili blir religioners syn på den ene siden fremstilt som negativ, mens det på den andre siden blir vist til en kompleksitet grunnet

mangfold. For eksempel vises det i teksten til skeive⁴ muslimers kamp mot et unyansert bilde av hvordan Islam fremstilles av andre. Her trekkes det og frem uttalelser om at negative syn ikke skyldes religiøse normer, men undertrykkede regimer. Det utdypes ikke hvilke undertrykkede regimer det er snakk om, men presiseres at det ikke er Islam i seg selv som er grunnen til at det finnes homofobe holdninger blant muslimer. Også innad i kristendommen blir ulike syn på homofili satt mot hverandre.

I Aschehougs *Store spørsmål: krle 8-10* vises det og til positive og negative syn på kjønn og seksualitet. De tradisjonelle synene fremstilles dog på en generalisert måte, men ses senere i sammenheng med samfunnsendringer. For eksempel trekkes det paralleller til kjønnssyn i bibelsk tid til i dag, hvor førstnevnte presenteres som kvinneundertrykkende. Det vises til en motsetning i noen religioner ved at seksualitet blir sett på som noe positivt, så lenge den er regulert innenfor ekteskapets rammer. Kjønnssynet i Islam blir fremstilt som negativt, til kontrast vises det til hvordan livssynshumanismen knytter seksualitet til menneskets frie valg. Ved å sammenligne disse synene kan det tenkes at religionenes syn fremstilles som en kontrast til livssynshumanismens.

I Gyldendals *Horisonter: KRLE i Skolestudio* sine fremstillinger kommer det også frem beskrivelser av negative syn. I fremstillinger av negative syn på kjønn og seksualitet brukes ord som «tradisjonelt» og «vanligvis». Dette kan gi leseren et utgangspunkt for hvordan syn på kjønn og seksualitet *kan* være i ulike religioner. På den ene siden kan ordet «vanligvis» føre til generaliseringer, men det trekkes og frem en kompleksitet ved å vise til både negative og positive syn innad i de fleste religionene. Hvis leseren legger merke til hvordan dette er formulert, kan det mulig legges til rette for en mer åpen tolkning av de ulike synene, og føre til refleksjon rundt generaliseringer og stereotyper. På den andre siden viser Gyldendal at kjønnssyn i Islam er noe ulikt, og påpeker for eksempel at kvinners klær tolereres ulikt i ulike miljøer. Dette står i motsetning til Aschehougs fremstilling. Det fremstår derfor at læremidlenes fremstillinger av syn på kjønn og seksualitet vektlegges noe ulikt.

⁴ Cappelen Damm bruker begrepet *skeiv*. Jeg tar derfor utgangspunkt i Bufdirs definisjon som tilsier at Skeiv er *en samlebetegnelse for alle som bryter med normer for kjønn og seksualitet, eller som et synonym til lhbt+ Se mer på: [Lhbt+-ordlista](#) | [Bufdir](#)*

2.3.3. Kunnskap og bevisstgjøring om mangfold

Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hvordan læremidlene legger opp til kunnskap og refleksjon rundt mangfold og variasjon blant religioner og livssyn. Her er jeg særlig ute etter å se hvordan læremidlenes fremstillinger kan føre til bevisstgjøring, og refleksjon rundt maktperspektiver.

I Cappelen Damms *Skolen min* er ikke *mangfold* i ulike syn presisert i seg selv, men kommer til en viss grad til syne i noen av tekstene. For eksempel vises det til forskjeller mellom konservative og liberale, ulike tolkninger av religiøse dogmer, og religiøse skeive som viser motstand mot tradisjonelle synspunkter. I eksemplene fra kapittel 2.3.2 beskrives ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og islam. Særlig kan skeive muslimers hentydninger til at homofobe holdninger ikke skyldes religion, men undertrykkede regimer, gi et utgangspunkt for å diskutere mangfold i et maktkritisk perspektiv.

I Aschehougs *Store spørsmål: krle 8-10* legges det frem ulike syn på kjønn og seksualitet i ulike religioner og livssyn, men min analyse indikerer at det ikke blir lagt opp til kunnskap og refleksjon rundt mangfold i disse fremstillingene. Det legges frem positive og negative syn, men ikke til refleksjon rundt disse. Eksemplet med endringer i kvinnesyn fra «bibelsk tid» til i dag viser til ulike syn i historisk kontekster. Fremstillinger av ulike syn innad i religionene blir på den måten forklart ut fra samfunnet på den tiden, men ikke individuelle oppfatninger. På samme måte som i *Skolen min* er mangfold og variasjon ikke presisert i seg selv, men kan leses mellom linjene.

I Gyldendals *Horisonter: KRLE i Skolestudio* starter modulen *Seksualitet og religion* med å beskrive ulike syn på kjønn, kropp og seksualitet, og viser at dette området er preget av et uoversiktlig mangfold. Det presiseres hvordan det kan være variasjon på disse synene i hver religion, og at tradisjonelle holdninger til kjønn og seksualitet har endret seg. Det trekkes historiske linjer, og legges opp til refleksjon om kjønn og seksualitet ut fra ulike samfunnskontekster. I arbeidsoppgavene skal det gjøres rede for hva som kan være årsaken til at det er ulike syn på kjønn og seksualitet. Det skal og gjøres rede for uenigheter innad i religionene. I modulen *Ekteskapet eller sølibatet som ideal* beskrives praksiser rundt kjønnsroller og seksualitet. Også her nevnes variasjon noe, for eksempel viser de til hvordan *lov og praksis* ikke alltid er samstemte, og at det kan være avstand mellom religiøse ledere og troende. Det legges og til hvordan konservative og liberales syn på kjønn og homofili kan

være ulikt i de i ulike religionene. På den måten legges det opp til en viss bevisstgjøring rundt variasjon og mangfold i syn på kjønn og seksualitet. Variasjon i ulike religioner kommer noe frem, men det legges størst vekt på kristendommen, med henvisninger til at det som legges frem «*nok også gjelder andre religioner*» (Gyldendal Undervisning, u.å.).

3. Tidligere forskning

Mens det forrige kapitlet presenterte og drøftet føringer og ressurser for undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, vil jeg i dette kapitlet se nærmere på *erfaringer* knyttet til denne undervisningen ved å se på hva som kommer frem i tidligere forskning. Det finnes internasjonal og nasjonal forskning på undervisning om kjønn og seksualitet, men det finnes imidlertid lite forskning på hvordan *lærere erfarer* å undervise om ulike syn på dette. Likevel finnes det tidligere forskning som kan være relevant å trekke frem for å forstå lærernes erfaringer med å undervise om ulike syn. Særlig kan forskning knyttet til samspillet mellom kjønn, seksualitet og etnisitet i fremstillinger og undervisning være relevant for oppgavens problemstilling, samt forskning som viser til elevreaksjoner på undervisningen, da elevenes reaksjoner kan spille en rolle for hvordan lærerne jeg har intervjuet beskriver sine erfaringer med å undervise om tematikken.

3.1. Forskning på undervisning om kjønn og seksualitet

3.1.1. Undervisning om kjønn og seksualitet

I rapporten til Sex og Samfunn (2022) kommer det frem at lærere uttrykker et ønske om 1) klarere retningslinjer; 2) kompetanseheving; 3) at undervisningen gjennomføres av profesjonelle eller lærere som er særlig interessert i temaet; og 4) mer fokus på seksualitet i en flerkulturell skole (s. 15). I dette kapitlet vil jeg presentere forskning på læreres erfaringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet, og se om rapportens indikasjoner også vises i den foreliggende forskningslitteraturen.

I likhet med rapporten fra Sex og Samfunn blir læreres ønske om kompetanseheving og klarere retningslinjer tydeliggjort i en studie om seksualitetsundervisning knyttet til Uke 6⁵ (Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N. & Hammeren, G. R., 2017). I studien kommer det frem at lærere føler seg dårlig forberedt til undervisningen grunnet lite faglig kompetanse, og støtte fra kolleger og skoleledere. Dette kan ses i sammenheng med lærerutdanningenes manglende tematisering og bevisstgjøring av hva seksualitetsundervisning er og burde inneholde (Stubberud et al., 2017). I studien tar de utgangspunktet i Støle-Nilsens (2017/2022) fire tilnærminger til seksualitetsundervisning som

⁵ Studiens utgangspunkt er skolens undervisning knyttet til kampanjen *UKE 6*, og er utført på oppdrag fra organisasjonen Sex og Politikk. Se mer på <https://sexogpolitikk.no/>

ble presentert i kapittel 2.1⁶. Stubberud et al. (2017) finner at kun 7 av deres 27 informanter mener seksualitetsundervisningen på deres skole er innom alle fire tilnærmingene, og at helsetilnærmingen blir sett på som kjernen av undervisningen. Dette kan mulig ha en sammenheng med at informantene ikke bare består av lærere, men også rektorer, helsesøstre og andre ansatte (Stubberud et al., 2017, s. 10). Studiens resultater indikerer at kjønns- og mangfoldstilnærmingen ikke har hatt det ønskede gjennomslaget, og at det er et behov for klarere retningslinjer for hvordan denne tilnærmingen burde implementeres i undervisningen (Stubberud et al., 2017). At lærere og lærerstudenter ønsker mer fokus og kompetanse om, kjønns- og seksualitetsmangfold kommer også frem i Svendsens (2022) forskning. Basert på egen, og andres forskning, samt samtaler med lærerstudenter, argumenterer Svendsen for at det er et behov for mer fokus på kjønn og seksualitet i lærerutdanningene (s. 202-203).

Hvor omfattende og systematisk seksualitetsundervisningen er i skolen kan ifølge tidligere forskning også knyttes til skolens ledelse, skolestruktur og tverrfaglig samarbeid (Goldschmidt-Gjerløw, 2021; Støle-Nilsen, 2022). Dette kan videre ha en sammenheng med politiske føringer. I følge (Hulme Chambers et al., 2017), kommer det frem at klare politiske føringer forbedrer seksualitetsundervisningen, og kan bidra til bevilgning av midler til mer opplæring av lærere. I studien blir lærernes kapasitet til å undervise om seksualitet knyttet til mangel på opplæring, og ikke mangel på interesse for temaet.

I en annen studie finner Goldman og Coleman (2013) at lærerutdanningenes tematisering av seksualitetsundervisning er avgjørende for at lærerne ikke gjentar den undervisningen de selv fikk. Studien viser at studenter ikke føler lærerutdanningen gir dem tilstrekkelig kompetanse, og at seksualitetsundervisningen burde være basert på oppdatert kunnskap og holdninger som gjenspeiler samfunnet.

Som sett i internasjonal forskning, er mangel på tematisering av kjønn og seksualitet i lærerutdanningene også noe som kommer frem i norsk forskning. Det etterlyses blant annet kunnskap om kropp og helse, og kjønns- og seksualitetsmangfold (Stubberud et al., 2017), kunnskap om seksualitet og seksuell vold (Goldschmidt-Gjerløw, 2021) og normkritiske

⁶ Støle-Nilsen presenterte de fire tilnærmingene til helhetlig seksualitetsundervisning først i sin masteroppgave som ble publisert i 2017: [Seksuell-danning-AORG350-MSN.pdf \(uib.no\)](#). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i hvordan tilnærmingene er presentert i boken hennes «Helhetlig seksualitetsundervisning» (2022) som bygger videre på denne masteroppgaven.

perspektiver (Røthing & Engebretsen, 2019; Svendsen, 2022). I en fersk rapport om helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene (Svendsen & Furunes, 2022) presenteres det tre forslag til hvordan lærerutdanningenes tematisering av seksualitetsundervisning kan styrkes: 1) sterkere forankring i rammeplanene for lærerutdanningene, 2) kompetanseløft blant lærerutdannere, og 3) utvikling av fagspesifikke dimensjoner i de fleste lærerutdanningsfagene. Rapporten indikerer også et mulighetsrom for utvikling av fagspesifikk undervisning i lærerutdanningens K/RLE-fag. Informantenes besvarelser og kravene til faget viser at det burde utvikles og integreres undervisning knyttet til «seksuelle rettigheter, samt ulike religiøse og sekulære verdiperspektiver på kjønns- og seksualitetsnormer» (Svendsen & Furunes, 2022, s. 44).

I dette kapitlet har jeg presentert hvordan tidligere forskningen indikerer at det er et behov for tydeligere føringer for hva som inngår i en helhetlig seksualitetsundervisning, og en kompetanseheving som følge av dette. I fortsettelsen vil jeg se nærmere på hvordan tidligere forskning beskriver erfaringer fra undervisning om kjønn, seksualitet og etnisitet i en mangfoldig skole.

3.1.2. Kjønn, seksualitet og etnisitet

Når lærere blir spurt om bekymringer de har knyttet til seksualitetsundervisning, er det flere som nevner kulturelt og religiøst mangfold (Støle-Nilsen, 2022, s. 84).

Denne uttalelsen baserer Støle-Nilsen på egen forskning, samt samtaler med lærere og lærerstudenter, tidligere forskning, samt empiri fra masteroppgaver (Bartschick & Bergh, 2021). I dette kapitlet vil jeg trekke frem tidligere forskning på samspillet mellom kjønn, seksualitet og etnisitet i en undervisningskontekst.

I forskning fra Danmark finner Staunæs (2007) i sine observasjoner at selv om lærerne har kunnskap om og aksepterer andre kulturer, bruker de elevenes bakgrunn for å forklare elevenes utsagn og oppførsel, og opprettholder den felles rammen om «det danske», og dermed underordner «det andre». På bakgrunn av sin forskning foreslår hun hvordan lærere kan bruke *grensefigurer* som et verktøy for å forstå, og utfordre, maktperspektiver i undervisningen. *Grensefigurene* kan forklare grensene mellom ulike identitetsmarkører og

identiteter som for eksempel kjønn, seksualitet og etnisitet, og «destabilisere selvfølgeligheter» (Staunæs, 2007, s. 41-43)

Med utgangspunkt i postkoloniale perspektiver finner Røthing og Svendsen (2009) at det forekommer en selektiv kulturalisering i skolens lærebøker når det kommer til hvordan seksualitet fremstilles. I følge Røthing og Svendsen blir majoritetens seksualitet fremstilt som positiv når den knyttes til det «norske», mens negativ seksualitet blir relatert til «de andre» (s. 141-142). Senere har Røthing (2011)⁷ også funnet at en fellesnevner for forståelser av norsk kjønnslikestilling blant lærere, læreplaner og lærebøker, er en oppfattelse av norsk kjønnslikestilling som det «norske». Som motsetning blir *mangel på likestilling* knyttet til «de andre». Dette kan ses i sammenheng med det Røthing og Svendsen refererer til som fremstillinger av norsk seksualitet som «fri» og «likestilt» i lærebøkene (Røthing og Svendsen, 2009; Røthing, 2011).

I likhet med Røthing og Svendsen (2009) har også internasjonal forskning (Allen et al., 2014) kritisert hvordan undervisning om kjønn og seksualitet fremstiller sekulære «vestlige» forståelser av seksualitet som «progressiv» og positiv, i motsetning til en negativ «konservativ» og religiøs forståelse. Dette kommer og frem i Allen og Quinlivan (2018) tradisjonelle fremstillinger av ulike syn på kjønn og seksualitet. I denne oppgaven argumenterer jeg ikke for riktigheten i dette, og vil legge til at oppdatert statistikk på likestilling viser at det er en skjevfordeling på verdensbasis, og at vestlige land kommer bedre ut⁸. Likevel er det sentralt for oppgavens problemstilling å trekke frem forskning som viser hvordan ulike syn på kjønn og likestilling blir fremstilt, da dette kan spille en rolle for undervisningens innhold, og hvordan lærere og elever opplever undervisningen. Allen og Quinlivan (2018) eksemplifiserer hvordan fremstillinger kan oppleves ved å vise til et eksempel hvor en muslimsk elev uttrykte et ønske om at seksualitetsundervisningen ikke skulle representere eller ta hensyn til hennes tro, da hun fryktet at fremstillingen kunne være feil, og dermed ikke noe hun kunne relatere seg til. Allen og Quinlivan argumenterer derfor for at en essensialiserende forståelse av kulturelle og religiøse identiteter burde erstattes med en relasjonell forståelse av at alle er unike. De peker på at forståelser av ulikhet oppstår i møte med andre som er ulike oss selv, og at forståelser av *hva* vi er, burde erstattes med en

⁷ Røthing (2011) og Røthing og Svendsen (2009) sin forskning baserer seg på læreplaner og lærebøker som var gjeldende før fagfornyelsen (LK20).

⁸ Se mer på FN-sambandet: [Gli – Likestilling \(fn.no\)](https://www.gli.no/likestilling)

forståelse av *hvem* vi er. I sin forskning argumenterer de for at en ikke-essensialiserende anerkjennelse av kulturelle og religiøse identiteter åpner for en inkluderende undervisning om mangfold.

Også i svensk forskning finner vi antydninger til «andregjøring» i skolens tematisering av kjønn og seksualitet. Bolander og Bredström (2021) ser nærmere på et undervisningsopplegg vedrørende grunnleggende verdispørsmål i språkopplæringen. I sin forskning finner de at vektleggingen av noen tema (kjønn og seksualitet) kan gå på bekostning av et kritisk og inkluderende perspektiv på andre tema (etnisitet). Analysen indikerer at undervisningen er preget av en *monokulturell* tilnærming til det flerkulturelle, hvor kjønn og seksualitet blir brukt som etniske markører mellom svenskhet og ikke-svenskhet. For eksempel ble kjønns- og likestillingsperspektivet satt i kontrast til deres «hjemland». Bolander og Bredström foreslår at undervisningen burde ta et *interkulturelt* perspektiv, hvor elevenes erfaringer og kunnskaper brukes som en ressurs i en inkluderende og antidiskriminerende undervisning.

I tillegg til å rette kritikk mot essensialiserende tilnærminger til kjønn, seksualitet og etnisitet har tidligere forskning på religionsundervisning rettet kritikk mot hvordan ukritisk bruk av media i undervisningen kan bidra til å opprettholde negative stereotyper og fordommer (Anker & von der Lippe, 2017; Toft & Broberg, 2018). Toft og Broberg (2018) finner fra studier i Norge og Sverige at lærere i religionsfag bruker media i sin pedagogiske praksis for å kontekstualisere og legitimere undervisningens innhold ved å gjøre den samfunnsrelevant. Derfor kan mediebruk være en viktig del av religionsundervisningen. I sin forskning finner de at lærere ser på media som en integrert og nødvendig del av religionsundervisningen, men at deres media-literacy er noe ulikt, og dermed kan føre til ulik, og i noen tilfeller ukritisk, bruk av media i undervisningen. I likhet med Toft og Broberg er også Anker og von der Lippe (2017) kritiske til en tilfeldig bruk av media i undervisningen. De eksemplifiserer dette ved at medias fokus på terror, ekstremisme og radikaliserings kan føre til en unyansert representasjon av religioner – og da særlig til en negativ fremstilling av Islam. I studien finner de at lærernes personlige erfaringer og kompetanse, er avgjørende for hvordan kontroversielle temaer håndteres i skolen. Av den grunn argumenterer de for at undervisning om denne type tema er avhengig av et tydeligere mandat fra skolemyndighetene. I studien definerer Anker og von der Lippe *kontroversielle temaer* som «tema som ikke har entydige svar» (s. 263). Andre forskere har også inkludert tema knyttet til kjønn og seksualitet innenfor denne definisjonen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Anker og von der Lippe (2017) undersøker læreres

håndtering av kontroversielle temaer. Studien viser at elevene tar opp kontroversielle temaer, uavhengig av lærernes undervisning, og at lærerne derfor trenger kompetanse til å møte dette, og inkludere disse temaene i undervisningen. De finner at manglende konkretisering i læreplaner, samt. kompetanse for hvordan temaene burde fremstilles, ofte vil føre til tilfeldig og ulik fremstilling kontroversielle tema.

I forskningen som er lagt frem rettes det kritikk mot tradisjonelle «andregjørende» fremstillinger av ulike syn på kjønn og seksualitet i skolens læreplaner, lærebøker og undervisningspraksis. Samtidig fremmes det mulige løsninger til en inkluderende og ikke-essensialiserende tilnærming til undervisningen. Det presiseres at dette krever klare føringer undervisningen, samt faglig og didaktisk kompetanse hos de som skal utføre denne undervisningen. I fortsettelsen vil jeg se nærmere på forskning på læreres erfaringer knyttet til elevreaksjoner på undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE.

3.1.3. Elevreaksjoner på undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE

I kapittel 3.1.2 viste jeg til forskning hvor en elev reagerte på undervisningens representasjon av hennes tro (Allen & Quinlivan, 2018). Elevreaksjoner som følge av representasjon er også noe som kommer frem i Johannessen og Røthing (2022) sin forskning som viser til elevfortellinger om meningsmangfold. De argumenterer for at klassedynamikk og elevsammensetning kan ha stor betydning for hvordan meningsmangfold kommer til uttrykk. Det presenteres elevfortellinger om *ansvars- og representasjonsbyrder* (Zine, 2017, referert til i Johannesen & Røthing, 2022; Midtbøen & Steen-Johnsen, 2016) knyttet til elever med muslimsk bakgrunn, samt komplekse responser fra majoritets elever preget av ubehag og usikkerhet.

Johannesen og Røthing (2022) argumenterer at deres forskning underbygger en bekymring om at enkelte temaer unngås av lærere grunnet et ønske om å opprettholde et «safe space» i klasserommet som utfordres ved ubehagelige situasjoner og meningsbrytning (Johannesen & Røthing, 2022; Iversen, 2017; Røthing, 2019). De viser til Flensner og Von der Lippe (2019) sin kritikk av at klasserommet skal være et «safe space», og i likhet med Flensner og von der Lippe (2019) fremmer Johannesen og Røthing (2022) Callans skille mellom *individuell-* og *intellektuell trygghet* (Callan, 2016). Dette skillet viser til at elevene på den ene siden trenger å føle seg trygge og respektert som individer, men at klasserommet ikke har som mål å være intellektuelt trygt, da dette kan forhindre viktig læring, og utvikling av nye forståelser

(Flensner & Von der Lippe, 2019, s. 286). Samtidig peker Johannessen og Røthing (2022) på at forholdet mellom individuell og intellektuell trygghet vil være kontekstavhengig, og utrygghet og ubehag vil kunne oppleves ulikt. Derfor burde refleksjoner rundt maktforhold inkluderes. Dette medfører imidlertid at «det stilles høye krav til læreres evne til å fange opp og gjenkjenne privilegier og maktforhold mellom elevene og i deres egen posisjon, og til deres utøvelse av pedagogisk skjønn» (Johannessen & Røthing, 2022, s. 12).

Videre viser Johannessen og Røthing (2022) til et eksempel på meningsbrytning mellom en religiøs elevs negative ytringer om kjønn og seksuell orientering, og de andre elevenes reaksjon til dette. Johannessen og Røthing trekker frem hvordan disse ytringene ble ansett for å ikke være oppe til diskusjon, som førte til unngåelse og ekskludering av eleven som hadde dette synet. I de to andre eksemplene til Johannessen og Røthing vises det til at muslimske elever reagerer på hvordan medelever representerer, eller ytrer meninger om, Islam. Begge eksemplene viser at det oppstår meningsbrytning mellom elevers ulike syn knyttet til kjønn eller seksualitet, samt uklare grenser mellom det personlige og det faglige. Deres funn kan mulig ses i sammenheng med hvordan Svendsen (2022, s. 199) beskriver at bekymringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet ofte også kan knyttes til lærernes ønske om å ivareta alle elevene og skape gode undervisningsopplevelser om kjønns- og seksualitetsmangfold, samt religiøst mangfold. Ifølge Svendsen er denne bekymringen særlig knyttet til muslimske elever.

Tidligere forskning viser dermed hvordan undervisning knyttet til kjønn, seksualitet, etnisitet og religion kan føre til elevreaksjoner og meningsbrytning. Mens noen peker på hvordan lærere vegrer seg for å undervise grunnet lite kunnskap om *hvordan* temaene burde fremstilles (Anker & von der Lippe, 2017), peker andre på at lærernes vegring kan knyttes til at lærerne prøver å unngå at det oppstår et ubehag knyttet til meningsbrytning (Iversen, 2017; Johannessen & Røthing, 2022; Røthing, 2019).

Dette er noe som kommer særlig frem i Lars Laird Iversens (2017) forskning. Han finner at lærere helst prøver å unngå at det oppstår uenighet og ubehag i klasserommet, men argumenterer for at ubehag kan bli en ressurs gjennom å skape et *uenighetsfellesskap*. Han argumenter for tre bruksområder knyttet til dette begrepet: 1) ved nyansering av fagets formål ut fra fagets politiske begrunnelse, 2) ved representering av begrepet «religioner» på en slik måte at en legger til rette for det indre mangfoldet i religioner, og 3) til å beskrive et pedagogisk klasseromsideal for religionsundervisning. Iversen argumenterer for at KRLE

skal forberede elevene på å forholde seg til ulike fellesskap hvor det kan oppstå ulike ubehag og uenigheter. Og at vi av den grunn trenger «*et religionsfag som anerkjenner uenighet, men samtidig er opptatt av fellesskap i og utenfor klasserommet, vil stå sterkere i arbeidet for å fremme viktige mål som deltakelse, nytenkning og ytringsfrihet i et pluralistisk samfunn*» (Iversen, 2017, s. 101).

At uenighet kan brukes som en ressurs er og noe Aina Hammer og Claudia Lenz (2022) argumenterer for. De argumenterer at bruk av *forumteater* i undervisning om ulike syn på homoseksualitet åpner opp for en trygg og åpen dialog rundt ulike perspektiv. Hovedfunnene i deres forskning på denne metoden indikerer et skifte knyttet til lærernes håndtering av kontroversielle temaer. Ved hjelp av metoden gikk lærerne fra å bruke makt og kontroll som middel for å stoppe og unngå uenighet og ubehag som oppstår rundt kontroversielle temaer, til en metode basert på åpenhet og tillit i relasjon til elevene. Hammer og Lenz (2022) presenterer derfor metoden som et verktøy for demokratisk undervisning, men påpeker i likhet med andre forskere, viktigheten av at skolemyndighetene kommer på banen og legger til rette for kompetanseheving og støttesystemer for lærerne. De viser at undervisning om ulike syn på homofili kan defineres som kontroversielt i KRLE fordi det er ulike perspektiver på seksuelle orienteringer i ulike religioner og livssyn. I likhet med Anker og von der Lippe (2017) definerer også Hammer og Lenz (2022) kontroversielle temaer som tema hvor det ikke finnes én sannhet, og at det dermed ofte er et meningsmangfold om det. Derfor kan lærernes mangfoldskompetanse spille en rolle for hva som vektlegges i lærernes undervisning om mangfold, og hvordan elevene kjenner seg igjen i, og reagerer på denne undervisningen.

3.2. Behovet for en kritisk mangfoldskompetanse

I boka *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning* skriver Åse Røthing at selv om hun tror at alle lærere underviser ut fra gode intensjoner, har hun i sin forskning vært vitne til undervisningspraksiser som fortsatt kan føre til «andregjøring, ekskludering og reproduksjon av negative stereotypier» (Røthing, 2020, s. 10). I kapittel 3.1 ble det presentert forskning som argumenterer for en inkluderende og ikke-essensialiserende tilnærming til undervisning om *ulike* syn på kjønn og seksualitet. Basert på empiri fra klasseromsobservasjoner, intervjuer med lærere og elever, og tekstanalyser kommer det frem et behov for tydeligere retningslinjer, kompetanseheving og støttesystemer som gjør denne undervisningen mer tilgjengelig for lærerne. Dette knytter jeg i denne oppgaven til et behov for *mangfoldskompetanse*.

Røthing (2020) peker i sin forskning på utfordringer knyttet til hvordan elever, lærere og lærerutdannere forholder seg til mangfold. Dette gjør hun ved å vise til forskning som peker på utfordringer knyttet til forestillinger om kjønn (s. 34), rasisme og minoritetsgrupper (s. 36 og s. 63-64), og transpersoner (s. 129-143). Med utgangspunkt i disse utfordringene argumenterer Røthing (2020) for at det er et behov for en *kritisk mangfoldskompetanse*. Denne kompetansen innebærer en kombinasjon av kunnskaper og kritiske perspektiver. Viktigheten av kritiske perspektiver på mangfold presiserer hun ved at «mangfold refererer til en kompleksitet som nødvendigvis setter relasjoner, maktforhold, privilegier, ubehag og sårbarhet i spill, og som følgelig krever teoretiske perspektiver som kan fange opp dette og gi innganger til å behandle det faglig i ulike situasjoner i utdanningsfeltet» (Røthing, 2020, s. 156). Kritisk mangfoldskompetanse krever på den måten kunnskap om mangfold, samt kjennskap til teoretiske perspektiver som kan forklare hvordan noe fremstilles, og hvilke faktorer som ligger bak disse fremstillingene. Behovet for mangfoldskompetanse presiseres også i forbindelse med politiske uttalelser når det gjelder holdninger mot LHBTQ+-personer. På regjeringens nettsider står det følgende: «holdningene i befolkningen og levekårene blant LHBTQ+-personer endres over tid i positiv retning, men at det fremdeles er et behov for en målrettet og systematisk innsats på dette feltet» (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022).

I artikkelen *Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning* (Skeie, 2017) undersøker Skeie hvorvidt nordisk forskning gjenspeiler skolefagenes økende fokus på mangfold, og på den måten kan bidra med kunnskap som kan være relevant for føringer og undervisningspraksis. Han viser til en endring ved at KRLE-faget tidligere ble utfordret grunnet minkende popularitet og relevans, men nå blir utfordret med tanke på om faget har tilstrekkelig representasjon av mangfold. Denne endringen mener Skeie danner grunnlag for et forskningsbehov. Skeie argumenterer og for at den religionsdidaktiske forskningen har bidratt «først og fremst til å belyse mangfoldets omfang og kompleksitet, samt at det i varierende grad fanges opp av læreplaner og undervisning. Det er mindre av forskning som belyser lærerarbeidet, læreprosesser og resultater av undervisningen» (Skeie, 2017).

I oppgavens andre kapittel ble behovet for en helhetlig seksualitetsundervisning lagt frem, og videre presisert med utgangspunkt i en kjønns- og mangfoldstilmærming. I følge Skeie (2017) er det et forskningsbehov særlig knyttet til undervisning om mangfold i KRLE-faget. Med

dette utgangspunktet ønsker jeg med denne oppgaven å utvikle ny kunnskap om undervisning om mangfold i KRLE, ved å se nærmere på hvordan et utvalg lærere erfarer å undervise om *ulike syn* på kjønn og seksualitet. Videre vil det påfølgende kapitlet presentere noen teoretiske perspektiver knyttet til undervisning om ulike syn.

4. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk. I kapitlets første del vil jeg presentere noen ulike perspektiver på religionsfaget, hvor det legges vekt på ulike tilnærminger til undervisning om religions- og livssynsmangfold. Deretter vil jeg presentere makt- og normkritiske undervisningsperspektiver. Sentralt for denne delen er antidiskriminerende undervisning, normkritiske undervisningsperspektiver, ubehagets pedagogikk og kjærlighetens pedagogikk. Til slutt vil jeg presentere essensialistiske og konstruktivistiske forståelser av kjønn og seksualitet, og videre se disse i sammenheng med ulike syn på kjønn og seksualitet.

4.1. Perspektiver på religionsfaget i skolen

For de aller fleste er det selvsagt at religionsundervisningen i skolen ikke lenger handler om religiøs opplæring. (...) Snarere handler dagens religionsfag- og livssynsundervisning i skolen om å utvikle kulturkompetanse og reelle muligheter for demokratisk medborgerskap i et stadig mer kulturelt samfunn. Her ligger utfordringen, men også selve fundamentet for en religionsvitenskapelig forankret fagdidaktikk og et felles religionsfag i skolen

(von der Lippe & Undheim, 2017, s. 24).

Slik avsluttes introduksjonskapitlet i boken *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. I kapitlet diskuterer religionsdidaktikerne Marie von der Lippe og Sissel Undheim fagets fundament i den norske skolekonteksten. I kapitlet diskuteres religionsundervisningens formål ved å anvende spørsmålet «hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?» (s. 11) som en inngang til bokens religionsvitenskapelige perspektiver på religionsundervisning. Ifølge Skeie (2014) blir diskusjoner rundt religionsundervisningens plass i skolen ofte knyttet til *danning* gjennom å diskutere hva som er skolens formål. Didaktiske spørsmål knyttet til *hvorfor* man skal undervise om religion henger sammen med spørsmål om *hva* undervisningen skal inneholde og *hvordan* undervisningen blir utført. Disse spørsmålene kan rettes til føringene for undervisningen i form av læreplaner og læremidler, men også til undervisningspraksisen (Skeie, 2014, s. 13).

Videre kan religionsundervisningen ses i lys av Biestas kritikk av at diskusjoner om undervisning de siste årene primært har handlet om målbare og sammenlignbare resultater,

heller enn undervisningens *mening*. Ifølge Biesta vil derfor undervisningens formål kunne diskuteres med utgangspunkt i at undervisningen kan være kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende. (Biesta, 2009). Mens kvalifiserende undervisning kjennetegnes ved at den kan bidra til at elevene utvikler kunnskaper, forståelser og ferdigheter som gjør dem til demokratiske samfunnsborgere, vil den sosialiserende undervisningen handle om at elevene gjennom utdanning kan internalisere rådende diskurser og normer. Biesta beskriver hvordan den sosialiserende undervisningen kan være aktiv og passiv, og at selv i tilfeller hvor undervisningen ikke har som mål at elevene skal internalisere rådende diskurser og normer, er undervisning sjelden helt unøytral og vil derfor føre til en form for sosialisering og internalisering. At undervisningen kan være subjektiverende kan sies å være en motsetning til at den sosialiserende ved at elevene lærer å stille kritiske spørsmål til de rådende diskursene og normene i samfunnet, og potensielt frigjøre seg fra dem. Mens undervisningens formål kan danne et utgangspunkt for *hvorfor* man skal undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet i KRLE, vil de påfølgende kapitlene presentere *hvordan* undervisningen kan tilnærmes, ved å se på ulike undervisningstilnærminger. Ulike tilnærminger kan føre til ulike forståelser, og som von der Lippe og Undheim (2017) argumenterer for, er en utfordring med religionsfaget at det er en utbredt misforståelse om at økt kunnskap om ulike religioner og livssyn *alltid* fører til økt forståelse for «den andre». Denne kunnskapen kan tvert imot gi grunnlag for nye fordommer. Det er derfor viktig at de som underviser i religionsfaget, innehar religionsdidaktisk kunnskap, og er bevisst på hvordan de nærmer seg religion og livssyn i undervisningen (von der Lippe & Undheim, s. 14-15).

4.1.1. En fortolkende tilnærming

Robert Jacksons fortolkende tilnærming ble først introdusert i boken *Religious education: an interpretive approach* fra 1997. Med en kritikk rettet mot religionsundervisningens essensialiserende og generaliserende utgangspunkt utviklet han en fortolkende antropologisk tilnærming basert på *representasjon, fortolkning og refleksivitet* (Jackson, 1997).

Med *representasjon* mener Jackson at religionsundervisningen skal forholde seg kritisk til hvordan religion har blitt, og blir, fremstilt i historiebøker og vestlig litteratur. Han stiller seg også kritisk til hvordan «verdensreligionene» blir fremstilt som et homogent trossystem. Han avviser ikke religionshistoriske perspektiver, men viser derimot hvordan undervisningen kan legge til rette for mangfold ved å skille mellom tre nivåer; tradisjon, gruppe og individ (Jackson, 2016, s. 156). Men det første nivået; tradisjon forstås ulikt basert på et utenfra- eller

innenfra perspektiv, og at det derfor må tillegges en forståelse av at religioner og livssyn er komplekse sosiale fenomener. Denne kompleksiteten kan videre ses i sammenheng med det andre nivået; gruppenivået. Her viser han til ulike grupper innad i de religiøse tradisjonene. For eksempel vil en etnisk gruppe, eller denominasjon kunne ha ulike tolkninger og sentrale religiøse begreper enn andre etniske grupper og denominasjoner. Det tredje nivået; individnivået, refererer til det unike religiøse menneskets individualitet. Individuelle religiøse personer hører som regel til minst én gruppe, som igjen hører til en religiøs tradisjon, men det er på dette nivået vi kan få den mest helhetlige forståelsen av den menneskelige dimensjonen av religion, samt høre personlige fortellinger som utfordrer stereotypier knyttet til hele religioner.

Videre argumenterer Jackson for at en fortolkende innfallsvinkel til religionsundervisningen kan føre til at elevene gjennom *fortolkning* og *refleksivitet* får økt forståelse for undervisningens innhold, samt hvordan innholdet blir presentert. Ved å ha en fortolkende innfallsvinkel til de tre nivåene kan elevene skille mellom hvordan religion kan forstås fra et utenfra- eller innenfra perspektiv, og på den måten få en økt forståelse for tradisjonen de selv befinner seg i. Refleksivitet i fortolkende undervisning viser videre til hvordan en transparent undervisning kan føre til at elevene lærer seg å reflektere over forholdet mellom deres egne fordommer og ny kunnskap. Ifølge Jackson er det særlig tre viktige aspekter ved refleksivitet; at elevene gjennom ny kunnskap kan reflektere over egne overbevisninger og fordommer, at de forholder seg kritiske til materialet kunnskapen kommer fra, og at elevene gjennom refleksjon kan lære seg å stille kritiske spørsmål til metodene som er brukt for å studere materialet gjennom dialogisk klasseromsundervisning. Målet med den fortolkende tilnærmingen er derfor å gjøre elevene bevisste på sin egen stemme ved å la elevene ta del i sin egen læringsprosess, og at de gjennom refleksjon kan få økt innsikt i den virkeligheten de befinner seg i.

Den fortolkende tilnærmingen til Jackson utfordrer på den måten det von der Lippe og Undheim beskriver som «det klassiske skillet mellom å lære om og ikke av religion i skolens religionsundervisning» (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 20). Dette skillet mener de kan være en utfordring i klasserommet særlig ved en sammenlignende tilnærming, men ifølge von der Lippe og Undheim er det også fordeler ved en sammenlignende tilnærming ved at den kan gjøre det ukjente og fremmede mer kjent. De påpeker likevel at det ved denne tilnærmingen også ligger et maktperspektiv ved at undervisningens fremstillinger vil avhenge

av hvem det er som har definisjonsmakten. På den måten burde også en sammenlignende tilnærming begrunnes i refleksivitet rundt metodene og materialet som legges frem.

4.1.2. Mangfold og sammenligning

Ifølge religionshistorikeren Jonathan Z. Smith er sammenligning en «uunngåelig kognitiv prosess, som ligger til grunn for all menneskelig forståelse» (Smith, 1990; 2004, referert til i von der Lippe & Undheim, 2017, s. 21). Med dette understreker Smith viktigheten av å være bevisst egne forutsetninger, samt hvilke verdssystemer sammenligningen baseres på. Fokus på forskjeller mellom «oss» og «de andre» vil ofte ha et hierarkisk utgangspunkt, knyttet til politiske føringer for undervisningen. På den måten vil koblingen mellom religion og makt bli tydeliggjort, ved at den som har definisjonsmakten også har det politiske overtaket. Av den grunn er det å bevisstgjøre elevene på sammenligningens utgangspunkt, en viktig del av religionsfagets bidrag til elevenes demokratiske dannelse, og medborgerskap i en globalisert verden (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 21).

En sammenlignende tilnærming til religionsundervisningen kan videre ses i lys av innholdet undervisningen tar utgangspunkt i. Særlig er religionsundervisning knyttet til *verdensreligionene* kritisert for å føre til en forenklet, essensialistisk forståelse av religionene (Geaves, 2005; Owen, 2011). Geaves (2005) kritiserer hvordan religionsundervisning med *verdensreligionene* som utgangspunkt ofte vil være basert på forenklete essensialistiske forståelser av religion basert på ekstern og intern maktdynamikk. Dette fører til stereotypiske oppfatninger av religioner og livssyn, som ikke legger til rette for mangfoldet som finnes både innad i religionene, og i samfunnet generelt. Særlig er han kritisk til dannelsen av *verdensreligionsparadigmet*. Verdensreligionsparadigmet tar utgangspunkt i en forståelse av religion og livssyn ut fra de såkalte *verdensreligionene*, og blir også kritisert av Owen (2011) for å være subjektiv (med bias), essensialistisk og lite empirisk. Anker (2017) deler noe av denne kritikken og presiserer hvordan undervisning med utgangspunkt i verdensreligionsparadigmet fører til en underkommunisering av enkeltmenneskers hverdagspraksis, nye religiøse trender og religiøs variasjon. Anker viser også til hvordan læreplanens tematisering av mangfold, handler om mangfoldet *mellom* religioner, men ikke nødvendigvis tar høyde for mangfoldet som finnes innad i de ulike religionene. Videre kan man stille spørsmål til hvordan religionsundervisningen skal forholde seg til elevenes subjektive oppfatninger og forutsetninger for å lære om religioner og livssyn. Finnes det

didaktiske muligheter for å lære om mangfold med utgangspunkt i det Vestøl (2017) kaller *en livssynsåpen didaktikk?*

4.1.3. En livssynsåpen tilnærming

Med utgangspunkt i Jacksons fortolkende tilnærming og Grimmitts konstruktivistiske pedagogikk (Jackson 1997;2004; Grimmitt, 2000, referert til i Vestøl, 2017, s. 131, 141), drøfter Vestøl spørsmålet om hvorvidt «religionsundervisningen skal ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn» (s. 131). Vestøl diskuterer hvordan en livssynsåpen undervisning kan se ut i praksis ved å vise til et eksempel fra Grimmitt som inkluderer en sosiokulturell- og kognitivistisk læringsforståelse (s. 141). I eksemplet fra Grimmitt vises det til hvordan undervisningens utgangspunkt er at elevene gjennom sin egen forforståelse skaper en meningskonstruksjon i samspill med nye forståelser. Vestøl (s. 141-142) skisserer en mulig tilnærming med utgangspunkt i tre faser: 1) en forberedende filosofisk samtale, 2) utforskning av nytt læringsmateriale, hvor elevene gradvis får mer faglig informasjon, men også kan skape mening ut fra egen tolkning (i eksemplet vises det til en religiøs statue), og 3) inkludering av faglige begreper. Vestøl argumenterer på den måten for mulighetene i at elevene i tillegg til å lære *om* religioner, også kan lære «i *reflekterende møte med* religioner og livssyn» (s. 143). Vestøl diskuterer hvordan grenseflatene mellom det faglige og det personlige i et slikt opplegg fremstår som ganske åpne, og at i norsk kontekst vil det være nødvendig med tydelige grenser mellom hva som er personlig, og hva som er faglig (s. 142). Særlig legger han til hvordan denne tilnærmingen til religionsundervisningen ikke bevisst skal stimulere eller utfordre enkeltelevers egne livssynsforutsetninger, men heller gi elevene mulighet til å forstå og reflektere over variasjon og mangfold ut fra deres egen posisjon. Dette kan videre ses i sammenheng med at undervisning om mangfold også burde ta utgangspunkt i en *kritisk mangfoldskompetanse* basert på makt- og normkritiske perspektiver (Røthing, 2020).

4.2. Makt- og normkritiske perspektiver

Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske tradisjoner, og viser til perspektiver som kritiserer opprettholdelse av privilegier og «andregjøring»:

Denne typen perspektiver søker å trene opp både lærere, elever, skoleledere og forskeres blikk til å bli oppmerksom på, og undersøke, både egne og andres privilegier; enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn,

kjønn, funksjonalitet eller seksualitet, og interseksjonalitet er en sentral tilnærming til dette arbeidet (Røthing, 2020, s. 53).

Kritiske perspektiver innen utdanningsfeltet har utgangspunkt i *kritisk pedagogikk*, som først ble introdusert i *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1973). I boken argumenterer Freire for at undervisning er preget av maktforhold og dermed aldri vil være helt nøytral. Av den grunn argumenterer Freire for at pedagogisk arbeid burde ha som mål å frigjøre, heller enn å bekrefte eksisterende maktforhold (1973;2014). Videre vil de følgende kapitlene presentere noen kritiske undervisningsperspektiver med utgangspunkt i Freires kritiske pedagogikk.

4.2.1. Anti-diskriminerende undervisning

I sine perspektiver på en *anti-diskriminerende undervisning* (Røthings oversettelse av *anti-oppressive education*, 2020, s. 42) anvender Kumashiro (2002) Freires idéer om en kritisk pedagogikk, samt andre kritiske perspektiver, som feministisk teori, queerteori, interseksjonalitet og postkoloniale perspektiver (Björkman et al., 2021). Mens feministisk teori tradisjonelt har tatt utgangspunkt i heteronormative forestillinger om kjønn, hvor kritikken rettes mot samspillet mellom «mann» og «kvinne», oppstod queerteori som en kritikk mot heteronormative forestillinger, og rettet fokuset mot normene som skaper og opprettholder disse (Björkman et al., 2021, s. 181). Dette betyr ikke at den ene avfeier den andre i utformingen av antidiskriminerende arbeid, men at de ulike teoretiske perspektivene ikke er nok i seg selv for å avdekke diskriminering (Kumashiro, 2002, s. 9-10). Kumashiro argumenterer derfor for en *interseksjonell tilnærming* til antidiskriminerende undervisning. Interseksjonalitet defineres av Røthing (2020) som «samspill mellom ulike sosiale kategorier, som etnisitet, religion, kjønn, rase, seksuell orientering, sosial klasse, alder og funksjonalitet» (s. 50). Hun argumenterer for at de ulike sosiale kategoriene må ses i en sammenheng for å kunne avdekke forholdene som skaper diskriminering, i den enkeltes situasjon. For eksempel vil det å være «fattig» være noe som kunne oppleves annerledes for en kvinne med innvandrerbakgrunn enn en mann med majoritetsbakgrunn. Videre tar Kumashiros perspektiver utgangspunkt i postkolonial teori ved å kritisere undervisning som opprettholder ideer om «den andre» som noe annet enn normen (Kumashiro, 2002, s. 41-42). Perspektiver som kritiserer denne andregjøringen er særlig inspirert av Edward Saids bok *Orientalismen* (1978/1994) hvor det blir rettet kritikk mot vestens fremstillinger av seg selv som siviliserte og rasjonelle, i motsetning til «de andre» som karakteriseres som det motsatte av «oss»

(Røthing, 2020, s. 48). Med utgangspunkt i ulike kritiske tradisjoner presenterer derfor Kumashiro fire tilnæringer til antidiskriminerende undervisning:

Den første undervisningsformen Kumashiro (2002, s. 32-33) presenterer er undervisning *for* de andre. Denne undervisningsformens hensikt er å inkludere elever som tradisjonelt har blitt ekskludert i samfunnet. Styrken ved denne tilnærmingen er at den bevisstgjør lærere på elevmangfoldet som møter dem, og hvordan marginaliserte grupper kan oppleve diskriminering. Videre viser Kumashiro til at denne tilnærmingen ikke kan brukes alene, da den ikke definerer de andre, og dermed ikke viser til hvordan diskriminering av «de andre» henger sammen med privilegiene til «de normale».

Den andre undervisningsformen Kumashiro (s. 39-40) presenterer er undervisning *om* de andre. Der den første tilnærmingen handler om å anerkjenne og forebygge diskriminering, går den andre tilnærmingen ut på *hva* elevene skal lære. Kumashiro legger frem to mål for antidiskriminerende kunnskap; 1) elevene skal utvikle kunnskap om hva samfunnet definerer som normalt, 2) elevene skal lære seg å utfordre og reflektere kritisk over stereotypiske forestillinger om «de andre». Styrken ved undervisningsformen er at elevene gjennom kunnskap *om* «de andre» kan utvikle empati, toleranse og aksept gjennom å normalisere forskjeller. I likhet med den første undervisningsformen trekker Kumashiro også her frem noen svakheter (s. 42-44). Det første han trekker frem er hvordan tilnærmingen kan føre til en essensialiserende undervisningen om at «de andre» er «noe annet» enn normen, og dermed bygge videre på generaliseringer og stereotyper. Ved denne type undervisning kan «de andre» som representerer et syn eller en gruppe man underviser om bli gjort til «eksperter» for sitt syn eller gruppe, som kan føre til ytterligere andregjøring og skille mellom majoriteten i klassen og *de andre*. Utfordringen ved dette kan være at undervisningen kan føre til ekskludering og andregjøring, og ikke inkludering, og dermed skape større avstand mellom ulike syn eller «identitetsmarkører». Dette kan ses i lys av hvordan praksiser som handler om å hente inn «representanter» for sitt syn eller gruppe har blitt kritisert av andre normkritiske forskere. De kritiserer både at det kan føre til andregjøring, men og at det blir hentet inn personer uten pedagogisk kompetanse (Bromseth og Wildow, referert til i Stubberud et al., 2017). En tredje innvending Kumashiro (2002) har til denne tilnærmingen er at undervisning *om* de andre er et så komplekst, stort og variert tema at undervisningen fort vil inneholde forenklet og generalisert kunnskap som ikke tar for seg maktforhold og relasjoner mellom minoriteter og majoriteter. Selv om Kumashiro legger frem en del

svakheter ved de to første undervisningsformene betyr ikke det at undervisning *om* og *for* «de andre» ikke skal finne sted, eller at marginaliserte gruppers stemmer ikke skal bli hørt. I stedet argumenterer Kumashiro for at undervisning *om* og *for* de andre burde inneholde undervisningsformer som også tar for seg kritisk bevissthet rundt privilegier og andregjøring (s. 44-50, min oversettelse), og undervisning som har som mål å endre elever og samfunn (s. 50-70, min oversettelse).

De to første formene for antidiskriminerende undervisning kan ses i sammenheng Røthings (2020) argument knyttet til utfordringer ved hvordan skolens antidiskriminerende arbeid utføres i praksis; «dersom undervisning kun legger vekt på kunnskap om «de andre», og ikke samtidig skaper bevissthet om relasjoner, privilegier og maktforhold, kan den bidra til å sementere maktforhold og forestillinger om forskjeller» (Røthing, 2020, s. 43). Røthings argumenter kan derfor ses i sammenheng med at Kumashiro (2002, s. 44) argumenterer for at en tredje tilnærming til undervisningen derfor også burde inneholde *kunnskap og kritisk refleksjon rundt maktforhold* som opprettholder visse gruppeprivilegier og «andregjør» andre grupper. Denne undervisningsformen kan ifølge Røthing (2020) ses i sammenheng med at elevene skal utvikle kritisk mangfoldskompetanse og normbevissthet rundt hvordan sosiale strukturer og ideologier kan opprettholde normer som fører til andregjøring og diskriminering. Kumashiro (2002) argumenterer for hvordan denne undervisningsformen ikke bare øker kunnskapen *om* diskriminering, men og forsøker å *endre* samfunnet ved å gi elevene verktøy som gjør dem i stand til å forstå prosessene bak «andregjøring» og «normalisering», som videre kan føre til en endring av etablerte samfunnsstrukturer (s. 47).

På den andre siden er disse samfunnsstrukturene vanskelig å gjenkjenne, og anerkjenne, da diskriminering vil oppleves ulikt fra person til person. Derfor argumenterer Kumashiro for at vi også trenger en fjerde tilnærming: *undervisning som endrer studenter og samfunn* (s. 50). I denne tilnærmingen videreføres det kritiske bevisstgjøringsarbeidet fra den forrige tilnærmingen ved å vektlegge at undervisningen skal legge til rette for en endring av både studenter og samfunn. I følge Kumashiro er diskriminering et kompleks felt hvor én tilnærming ikke vil være tilstrekkelig for alle situasjoner. I lys av dette, vil det også være nyttig å se nærmere på hvordan en normkritisk tilnærming kan anvendes i praksis for å sikre en anti-diskriminerende undervisning.

4.2.2. Normkritisk undervisning

Normkritiske perspektiver springer ut fra flere maktkritiske tradisjoner, hvor hensikten er å utvikle *normbevissthet* basert på kritisk refleksjon rundt normer som bidrar til andregjøring, reproduksjon av stereotypier og diskriminering (Røthing, 2020, s. 53).

Begrepet normkritisk pedagogikk oppstod i Sverige i 2007 med utgangspunkt i Kumashiros perspektiver på anti-diskriminerende undervisning, og anti-diskrimineringsarbeid mot lhbtq+-personer i skolen (Björkman et al., 2021, s. 182). Begrepet ble formulert av et «queerpedagogisk nettverk» som senere skrev antologien *Normkritisk pedagogikk – makt, læring og strategier for forandring* (Bromseth & Darj, 2010). Med utgangspunkt i skeiv- og feministisk pedagogikk var fokuset først og fremst rettet mot normer som opprettholder heteronormative forståelser av kjønn og seksualitet. Ved begrepets etablering ble imidlertid fokuset utvidet ved å tillegge normkritikken et mer interseksjonelt perspektiv enn tidligere kritiske perspektiver. Ved å fokusere på hvordan normer skapes heller enn hvordan de brytes, har normkritisk pedagogikk åpnet opp for nye tenke- og handlemåter når det kommer til diskriminering i skolen (Björkman et al., 2021, s. 182, 192).

I følge Røthing og Svendsen (2009) og Røthing (2020, s. 53) vokste normkritisk pedagogikk frem som en kritikk mot *toleransepedagogikk*, med mål om at elevene skal opparbeide kritiske refleksjonskunnskaper knyttet til maktforhold i samfunnet, heller enn å *tolerere* «de andre». Overgangen fra toleransepedagogikk til normkritisk pedagogikk kan dermed ses i sammenheng med Kumashiros (2002) siste to tilnærminger, hvor hensikten er å gjøre elevene bevisste rundt normene som bidrar til å opprettholde denne «andregjøringen» (Björkman et al., 2021).

I utredningen *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososial skolemiljø* (NOU 2015:2, referert til i Røthing, 2020, s. 53) foreslås det en vektlegging av normkritiske perspektiver i utarbeiding av relevante læreplaner, lærerutdanninger og undervisningsopplegg. I praksis burde normkritisk undervisning «åpne opp elevenes perspektiver og mulighetshorisonter framfor å reproducere forståelsesmåter og normer som er begrensende» (Røthing, 2020, s. 57). Samtidig påpeker Røthing at normkritisk undervisning kan oppleves ubehagelig for elever og lærere, da undervisning som problematiserer etablerte forståelsesmåter kan føre til frustrasjon og aggresjon (Røthing, 2019). At ubehag kan oppstå i undervisningen kan og knyttes til elevers ytringer. Ifølge Røthing (2020) viser nyere forskning at «lærere kan kjenne

på ubehag og rådvillhet når elever ytrer seg negativt eller hatefullt overfor grupper av mennesker» (s. 59), og trekker frem tema som «rasisme, antisemittisme, innvandring, høyreekstremisme, transtematikk eller homoseksualitet kan skape uro og ubehag i undervisningssammenhenger» (s. 59)⁹. Røthing påpeker hvordan dette ubehaget også har pedagogisk potensiale, og at ved å undersøke dette ubehaget, og ikke rømme fra det, kan vi få bedre innsikt i hva som skaper det, og dermed bruke ubehaget som en inngang til å utvikle kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s. 59).

4.2.3. Ubefagets pedagogikk

Ubehagets pedagogikk ble først introdusert i 1999 av Boler i *Feeling Power: Emotions and Education* ved betegnelsen *Pedagogy of discomfort* (Røthing, 2020, s. 60). I boken argumenterer Boler for en pedagogikk hvor hensikten er å 1) bruke ubehag som utgangspunkt for kritiske undersøkelser av etablerte verdier, og hvordan man har lært å oppfatte andre på bakgrunn av disse og 2) bruke ubehag som en drivkraft til å utfordre egne oppfattelser, og skape endring (Boler, 1999, referert til i Røthing, 2020, s. 176-177, 179).

I følge Røthing (2019) er hensikten ved å bruke ubehag som ressurs å engasjere elever og lærere til å utfordre deres emosjonelle komfortsoner ved å håndtere tema knyttet til rasisme, sosiale ulikheter og sosial rettferdighet (Røthing, 2019, s. 44). På den måten utfordrer ubefagets pedagogikk tanken om at trygge klasserom må være et behagelig klasserom (Zembylas 2015, i Røthing, 2019, s. 46-47). Røthing argumenterer for at i litteraturen som springer ut fra Bolers *ubefagets pedagogikk* er det enighet om at ubehag er både uunngåelig og nødvendig for å skape endring, og for at læring skal forekomme, må det forekomme en *avlæring* av elevenes etablerte kunnskap (s. 46). Denne avlæringen kan være vanskelig for elevene, og det er derfor nødvendig at ubehaget brukes konstruktivt i kombinasjon med andre pedagogiske perspektiver som fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer. Dette krever og at den som underviser er klar over egne forståelsesmåter og posisjoner (s. 68). Med dette utgangspunktet vil jeg i det påfølgende kapitlet presentere et pedagogisk perspektiv med utgangspunkt i en relasjonell etikk, og som fremmer et «lærerarbeid som skaper sosiale læringsprosesser som gjør det mulig for alle å overskride rammene for seg selv og for eksisterende kunnskap» (Darder, 2017, referert til i Svendsen, 2022, s. 192)

⁹ Her viser hun til Eriksen, 2013; Røthing, 2007, 2017a; Svendsen 2014; Thomas, 2016 (Røthing, 2020, s. 59)

4.2.4. Kjærlighetens pedagogikk

Svendsen (2022, s. 192-193) hevder at undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold også krever et pedagogisk perspektiv som tar hensyn til elevens subjektiveringsprosess i et samfunn preget av diskriminering, undertrykkelse og marginalisering. Hun trekker frem kjærlighetens pedagogikk som en inngang til å skape en dialog med elevene, som også tar hensyn til deres egen identitetsutvikling. Samtidig peker hun på at denne pedagogiske tilnærmingen må kombineres med en innsikt i tradisjoner og kulturelle forestillinger som kan utløse sterke følelser og motstand.

Kjærlighetens pedagogikk er fundert i Freires frigjøringspedagogikk som har som mål at pedagogisk arbeid skal føre til sosial rettferdighet og frigjøre elevene fra eksisterende maktforhold (Darder, 2017; Freire, 2010, referert til i Svendsen, 2022, s. 193; Freire 1973;2014). Svendsens (2022) perspektiv på kjærlighetens pedagogikk er at den er fundert i en relasjonell etikk med utgangspunkt i at «vi alle er bundet opp i hverandre og at det ikke er mulig å kutte båndene til andre uten å også skade oss selv» (s. 193). Ifølge Svendsen vil interesse og åpenhet ovenfor andre ha stor pedagogisk verdi, og videre gi både elever og lærere rom til å utvikle seg. Svendsen skisserer et pedagogisk prosjekt som tar utgangspunkt i et lærerarbeid som skaper kjærlighet gjennom anerkjennelse og verdsetting av elevene i seg selv, og i relasjon til andre, og argumenterer at dette vil gi rom for læring og endring (s. 193). Samtidig peker hun på at selv om dette kan virke som en selvfølge, er det imidlertid mye som står i veien for det i den norske skolen. Hun eksemplifiserer dette ved karaktersettingspraksis og atferdsregulering som konsekvens av trakassering. Disse står i kontrast til kjærlighetens pedagogikk, men er vanskelig å komme utenom i skolen. Likevel peker Svendsen på noen områder hvor lærere kan ha god bruk for kjærlighetens pedagogikk, og viser til hvordan denne pedagogiske tilnærmingen til undervisning om kontroversielle, sensitive og emosjonelle tema kan gi «en anledning til å gå inn i utforskende dialoger med elever om mulighetene for samfunnsendring på områder som har stor betydning i deres liv» (s. 203). Hun peker videre på at dette er undervisning med potensiale for å styrke elevenes dømmekraft knyttet til seksualitet samt å fremme seksuell selvbestemmelse og kjønnsfrihet. Samtidig peker hun på at å praktisere kjærlighetens pedagogikk i møte med disse temaene krever at lærerne reflekterer over sine egne erfaringer og blir bevisste over sine egne emosjonelle investeringer (s. 194).

Mens kapittel 4.1 og 4.2 har tatt utgangspunkt i teoretiske perspektiver knyttet til hvordan man kan nærme seg undervisning om ulike syn og mangfold, vil kapittel 4.3 presentere ulike forståelsesmåter, ved å se nærmere på skillet mellom essensialistiske og konstruktivistiske forståelser av kjønn og seksualitet.

4.3. Essensialistiske og konstruktivistiske forståelsesmåter

I artikkelen *Frihet til å forme seg selv?: En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn* (Prieur, 2002) beskrives sosialkonstruktivistiske forståelsesmåter som et brudd på essensialistiske forståelsesmåter:

Å se identitet som en sosial konstruksjon betyr et brudd med en meget alminnelig forekommende oppfatning av identitet som en essens, eller en kjerne som kommer til uttrykk på bestemte måter: Man sier om lille Anna at hun liker å pynte seg fordi hun er jente, om Asta at hun er sur fordi hun er gammel, eller om Ali at han er mannsjåvinist fordi han er araber (Prieur, 2002, s. 4).

Essensialistiske forståelser blir kritisert for å være forenklede, generaliserende beskrivelser av komplekse sosiale kategorier (Prieur, 2002, s. 4-5), som tillegger de sosiale kategoriene homogene, eksklusive, og uforanderlige essenser (Prentice & Miller, 2006). Røthing (2020) argumenter for at konstruktivistisk teori er nødvendig for å forstå identitet og kjønn, og at en sentral komponent ved dette er å stille spørsmål til forenklede generaliseringer. Ifølge Røthing kan generaliseringer basert på kjønn, etnisitet, hudfarge og religiøs tilknytning alltid problematiseres. Derfor er det viktig å synliggjøre variasjon og mangfold, og ikke bare fremstillinger som bekrefter stereotyper og generaliseringer. Ved å forklare noe ut fra en konstruktivistisk tilnærming kan man forklare hvordan noe blir til og forstås innenfor de rådende diskursene.

Prieur (2002) beskriver tre teoretiske tilnærminger til konstruktivismen. Den første tilnærmingen er Bourdieus konstruktivistiske tilnærming med utgangspunkt i at atferdsmønstre (*habitus*) skapes gjennom tradisjon, reproduksjon og kontinuitet (Bourdieu, 1999; Bourdieu & Wacquant, 1996, i Prieur, 2002, s. 5). Prieur viser til hvordan Bourdieu bygger sin teori på atferdsmønstre, og ikke identitet, med utgangspunkt i at vi er «sosialt konstruerte helt i vårt innerste» (2002, s. 5). Den andre tilnærmingen Prieur representerer er Giddens og Ziehes retning hvor fokuset rettes mot *selvidentitet*, med vektlegging av

avtradisjonalisering, økt individualisering og økt refleksivitet (Giddens, 1996; Ziehe 1989, i Prieur, 2002, s. 5). Den tredje tilnærmingen Prieur representerer er den poststrukturalistiske retningen, med utgangspunkt i Butler og Foucault (Butler, 1977; 1978; Foucault, 1990, 1993, i Prieur, 2002, s. 6). Den poststrukturalistiske tilnærmingen kjennetegnes ved en forståelse av subjektet som «historisk konstruert gjennom forskjellige diskurser som angir subjektposisjoner» (Prieur, 2002, s.6).

Forskjellene mellom de ulike konstruktivistiske retningene handler om hvorvidt individets spillerom vektlegges i forholdet mellom individet og samfunnet. Men på tross av ulik vektlegging, innebærer en konstruktivistisk tilnærming det Røthing (2020, s. 110) kaller for en kulturell- og individuell relativisme som vektlegger muligheten for at det kunne vært annerledes. På den måten skiller konstruktivistiske forståelsesmåter seg fra essensialistiske forståelsesmåter ved å ha et relativistisk utgangspunkt. Selv om konstruktivisme er vel etablert i både humaniora og samfunnsvitenskap, er ikke denne forståelsen alltid gjeldende utenfor forskningsverdenen (Prieur, 2002, s.4), og kan dermed tenkes å være utfordrende å akseptere, spesielt når det kommer til kulturelle verdier og normer man tar for gitt. Av den grunn ønsker jeg i påfølgende kapittel å se nærmere på hvordan konstruktivistiske perspektiver kan bidra til en økt forståelse for hvordan en kan nærme seg ulike syn på kjønn og seksualitet.

4.3.1. Konstruktivistiske perspektiver på kjønn og seksualitet

En forståelse av at kjønn er noe man *gjør* og ikke noe man *er*, vil ifølge West og Zimmerman (1987, s. 140) henge sammen med at kjønn er noe som skapes og fortolkes gjennom gjentatt interaksjon med andre mennesker, altså gjennom sosialisering. Dette er grunnlaget for en *sosialkonstruktivistisk* tilnærming til kjønn.

I *Seksualitetens historie* fra 1995 beskriver Foucault (1995;2020) kjønn som historisk konstruert gjennom historiens rådende sosiale diskurser. Denne forståelsen av kjønn som sosialt konstruert gjennom samfunnets diskurser finner vi og hos Simone De Beauvoir i *Det annet kjønn* fra 1949 hvor hun konstaterer kjønn som noe man *blir*, og ikke noe man *er* med setningen *man er ikke født kvinne – man blir det*. En annen kjent stemme innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen til kjønn er filosof og kjønnsforsker Judith Butler. Med boken *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity* først utgitt i 1990, argumenterer hun for en anti-essensialistisk forståelse av kjønn ved å kritisere den binære to-

kjønnsmodellen som konstruerer mann og kvinne som binære motsetninger (Butler, 1990;2006).

Disse perspektivene finner vi også hos Rubin (1999) som argumenterer for en sosialkonstruktivistisk tilnærming til både kjønn og seksualitet, og at teorier om seksualitet kan forstås ut fra teorier om kjønn. Rubin argumenterer for at essensialistiske forståelser av kjønn og seksualitet knyttet til biologiske aspekter er mangelfulle, da både kjønn og seksualitet er noe som har vært, og er, i endring. Det er derfor nødvendig å anvende en sosialkonstruktivistisk tilnærming for å forstå de rådende diskursene som danner forståelser av kjønn og seksualitet (Rubin, 1999, s. 149-150). Disse diskursene kan videre henge sammen med kjønnsforventninger, som krever at kjønn til det enkelte individ burde være lesbart og i sammenheng med det som er forventet av kjønn individet kategoriseres som (Butler, 1990/2006).

I en skolekontekst kan en møte på elever som ikke innfrir disse forventningene. Det er da viktig at disse elevene møter voksenpersoner med relevant kompetanse knyttet til sosiale normer om kjønn og seksualitet (Røthing, 2020, s. 114). Et eksempel på dette kan være at disse personene har kompetanse knyttet til hvilke begreper som blir anvendt i beskrivelser av kjønn. Røthing argumenterer for hvordan et større begrepsmangfold vil kunne gi «flere muligheter til å sette ord på og forstå variasjoner i egne og andres kjønnete erfaringer, uttrykk og praksiser» (Røthing, 2020, s. 124).

De sosialkonstruktivistiske perspektivene på kjønn finner vi også i Foucaults (1995/2020) perspektiver på seksualitet, hvor seksualitet formes og skapes gjennom sosiale prosesser. Dette står da i kontrast til en essensialistisk forståelse av seksualitet som noe naturgitt og medfødt. Også ifølge Rubin (1999) er kjønn og seksualitet produkter av sosiale og historiske prosesser, og kan ikke eksplisitt forklares ut fra menneskers naturgitte drifter. Hun argumenterer for at seksualitetsdiskurser formes gjennom politiske diskurser som belønner «riktig» seksualitet, og «straffer» og «undertrykker» dårlig seksualitet. Dette kan videre belyses ved at det ifølge Rasmussen (2010) er anerkjent at det finnes spenninger mellom konservativt religiøse og mer "sekulære" perspektiver på seksualitet og kjønn både innenfor og utenfor religiøse tradisjoner. Men det finnes også ulike perspektiver innad i de ulike religiøse og sekulære tradisjonene. Derfor argumenterer hun for at det er meningsløst å forsøke å skape et definitivt muslimsk, kristent, sekulært eller skeivt perspektiv. Med dette

utgangspunktet er ikke hensikten med neste kapittel å gjøre rede for hva ulike syn kan innebære, men heller å presentere noen teoretiske perspektiver på hvordan vi kan nærme oss *ulike syn* på kjønn og seksualitet med utgangspunkt i essensialistiske og konstruktivistiske forståelsesmåter.

4.3.2. Ulike syn på kjønn og seksualitet

Professor i religionsvitenskap Dag Øistein Endsjø (2009) beskriver i boken *Sex og Religion* et mangfoldig syn på kjønn og seksualitet innad i ulike religioner, og at det derfor er viktig å også studere de mer marginale fenomenene, for å korrigere stereotypiske oppfatninger. Ifølge Endsjø (2009, s. 18-19) vil forholdet mellom religion og seksualitet variere i ulike fortolkningsstradisjoner, og det vil være ulikt for enkeltindivider hvor mye religion påvirker seksualitet. For noen vil seksualitet være noe som kommer ved siden av deres religiøse ståsted, mens for andre vil religiøse retningslinjer for seksualitet være såpass internalisert at de anses som naturlige. Kulturelle og regionale forskjeller vil påvirke forholdet mellom seksualitet og religion, og dette påvirker syn på kjønn og kjønnsroller (Endsjø, 2009).

Ifølge Rubin (1999, s. 150) har vestlige kulturer ofte sett på seksualitet som en farlig og negativ kraft knyttet til synd. Særlig fra kristne tradisjoner ble samleie sett på som en nødvendighet mellom mann og kone, men ble ellers behandlet med stor mistanke. Selv om dette ikke nødvendigvis er tilfellet i vestlige samfunn i dag, mener hun at noe av dette henger igjen. Hun beskriver et verdiseksuelt hierarki basert på religiøse, psykologiske og populære verdier som har en funksjon i ideologiske systemer på samme måte som rasisme, etnosentrisme og religiøs sjåvinisme (s. 152). På den måten kan den religiøse tradisjonen spille en rolle for hvilke seksuelle verdier og diskurser som er rådende. Likevel påpeker hun at kan det oppstå gnisninger rundt hva som anses som «naturlig» og «bra» seksualitet i et samfunn, kontra de religiøse tradisjonene. For eksempel, positivt syn på masturbasjon i vestlige samfunn, mens mange religiøse tradisjoner forbyr det (Endsjø, 2009, s. 40). Et annet eksempel fra en skolekontekst kan knyttes til syn på seksuell orientering. For eksempel er det ikke ulovlig å være homoseksuell i Norge, og holdninger til likekjønnede relasjoner har endret seg betydelig de siste 30-40 årene (Røthing, 2020, s. 115). Men homofiendtlige holdninger forekommer imidlertid fortsatt i skolekonteksten, og ifølge Røthing kan elevers bruk av begrepet «homo» som skjellsord knyttes til elevenes tradisjonelle forestillinger om maskulinitet og det å være gutt på. På den måten kan disse ytringene forstås som uttrykk for

noe som bryter med tradisjonelle normer på hva kjønn og seksualitet *er*. Ifølge Røthing kan dette også innebære en synliggjøring av kjønns mangfold, om det blir håndtert riktig (s. 120).

At det finnes ulike syn på kjønn og seksualitet kan knyttes til ulike fortolkningstradisjoner og diskurser. En viktig distinksjon kan gjøres mellom essensialistiske perspektiver som ser på kjønn og seksualitet som noe uforanderlig og generaliserbart, og konstruktivistiske perspektiver som anerkjenner at kjønn og seksualitet skapes og fortolkes. Ved å undervise om disse temaene ut fra et konstruktivistisk utgangspunkt kan man inkludere ulike makt- og normkritiske perspektiver i undervisningen, og nærme seg mangfold med utgangspunkt i en fortolkende tilnærming til undervisning om ulike syn.

5. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg for datainnsamling. I kapittel 5.1 vil jeg først diskutere min egen forforståelse, situering i feltet og refleksjoner rundt forskerrollen. Så vil jeg presentere hvilke forberedelser som ble gjort i forkant av datainnsamlingen, utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg i kapittel 5.2 gjøre rede for analyseprosessen, før jeg i kapittel 5.3 vil diskutere forskningens troverdighet. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5.4 gjøre rede for forskningsetiske refleksjoner knyttet til datahåndtering og ivaretagelse av forskningsdeltakerne.

Fordi målet med oppgaven er å undersøke de enkelte lærernes erfaringer gjennom deres egne uttalelser, falt valget på en kvalitativ metode. Kvalitative data skiller seg fra kvantitativ metode ved at formålet er å søke kunnskap gjennom ord, og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I denne oppgaven ønsker jeg derfor å utvikle kunnskap som bidrar til å forklare læreres erfaringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, ut fra den sosiale og historiske konteksten lærerne befinner seg i.

5.1. Forberedelser og forforståelser

5.1.1. Situering i feltet og forskerrollen

Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse (Krogh, 2014, s. 49)

Noe som kan påvirke mine valg knyttet til denne oppgaven er min egen forforståelse basert på erfaringer som elev, student og lærer. Interessen min for tema knyttet til kjønn og seksualitet, og erfaringer og fordommer fra undervisning jeg selv har gjennomført som lærer, kan ha en påvirkning på hva jeg finner, og hvordan jeg tolker disse funnene. Dette kan videre ha spilt en rolle for interaksjonen mellom meg som forsker og deltakerne, ved at kjennskap til det man studerer kan redusere den sosiale avstanden mellom intervjueren og intervjupersonen (Thagaard, 2013). Dette kan videre ha spilt en rolle for hvordan jeg fremtrer som forsker, hva jeg spør om, og hvordan jeg videre tolker datamaterialet. Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning, fordi forskeren er det viktigste redskapet ved innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Fordi jeg selv har utdanning, og erfaring med undervisning, i KRLE kan jeg relatere meg til lærerne, og de erfaringene de beskriver. Dette kan ha påvirket min forståelse av deltakernes

erfaringer, og hindret ny innsikt. Det kan også tenkes at deltakerne hadde forholdt seg til meg på en annen måte om jeg ikke hadde denne erfaringen, eller var student på et studie tilknyttet en lærerutdanning. Thagaard (2013) legger frem noen grep som både styrker forskerens integritet og videre kan føre til at deltakernes svar blir autentiske. Hun legger særlig frem hvordan en burde unngå å la egne verdier komme frem i intervjusituasjonen. Derfor ble det viktig at selv om jeg har min forforståelse, verdier og perspektiver, forsøkte jeg å være bevisst på at disse ikke kom frem i intervjusituasjonen. Et annet punkt her kan også være hvordan maktforholdet mellom forsker og deltaker kan ha noe å si for hvordan deltakerne svarer (Thagaard, 2013). Det er derfor viktig at forskeren skaper en tillitsvekkende intervjusituasjon, hvor forskeren fremstår som lyttende og åpen, uten å avkrefte eller bekrefte svarene. At deltakeren er aktiv og snakker mye er ifølge Thagaard (2013) et tegn på at deltakeren ikke føler seg underordnet forskeren. Dette opplevde jeg var tilfellet i de åtte intervjuene jeg gjennomførte.

For å utvide egne perspektiver og skape et grunnlag for hvor denne oppgaven kunne plasseres i feltet hadde jeg tidlig i prosessen et møte med Rosa kompetanse¹⁰, hvor de delte erfaringer knyttet til hvordan de møter lærere, samt erfaringene deres med å holde kompetansehevede kurs om kjønns- og seksualitetsmangfold. I møtet diskuterte vi aktuelle temaer, tidligere forskning og mulige kilder jeg kunne bruke. Det kom særlig frem at de fokuserte mye på, og ønsket mer forskning på, *interseksjonalitet*. Senere deltok jeg også på et webinar hvor tre forskningsrapporter om hvorvidt seksuelle- og reproduktive helserettigheter blir belyst i ulike utdanninger ble lagt frem. En av rapportene tok for seg lærerutdanningene (Svendsen & Furunes, 2022), og jeg benyttet da muligheten til å diskutere med forskerne hva de tenker om det nye kompetansemålet i KRLE som tematiserer ulike syn, og utdanningenes svar på disse. For å få innsikt i hvordan man kan forstå lærernes erfaringer knyttet til det nye kompetansemålet samt undervisning om kjønn og seksualitet i skolen, har jeg også hatt uformelle samtaler med seksualitetsundervisningstemaet i organisasjonen Sex og Politikk, hvor vi blant annet snakket om uke 6. Tidligere erfaringer og samtaler med forskere og organisasjoner innenfor feltet har gitt meg økt innsikt i kompleksiteten i de fenomenene jeg

¹⁰ Takk til Omar Orhan Akhtar og Miriam Pedersen for at dere tok dere tid til å møte meg og viste en interesse for oppgaven min. Rosa kompetanse tilbyr faglig bistand og undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold i ulike sektorer. Se mer på: [Rosa kompetanse – FRI – Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold \(foreningenfri.no\)](https://foreningenfri.no).

studerer i dette prosjektet. Dette har og har gitt meg en indikasjon på hvordan min forskning kan være relevant for det feltet jeg befinner meg i.

5.1.2. Rekruttering og utvalg

Ifølge Thargaard (2013) kan rekruttering til en kvalitativ studie være krevende, da en slik studie ofte baserer seg på deltakeres villighet til å dele personlige og nærgående tema. Av den grunn vil seleksjonsmetoden som benyttes ofte baseres på at man forsøker å finne et utvalg deltakere som på den ene siden befinner seg innenfor de fenomenene en ønsker å studere, og på den andre siden er *tilgjengelige* og *villige* til å stille som deltaker. Denne utvalgsmetoden defineres som et tilgjengelighetsutvalg (Thargaard, 2013, s. 56).

Jeg startet rekrutteringsprosessen med å kontakte KRLE-lærere gjennom sosiale medier, og ved å kontakte rektorer på diverse ungdomsskoler. Jeg tok også kontakt med bekjente om de kjente noen KRLE-lærere. Når jeg hadde startet intervjuprosessen, hørte jeg videre med deltakerne om de visste om andre som kunne tenke seg å delta, og på den måten ble utvalget videre basert på *snøballmetoden* (Thargaard, 2013). Noen svakheter ved å benytte snøballmetoden er ifølge Thargaard (2013, s. 56-57) at en ofte får deltakere som befinner seg innenfor samme miljø og nettverk, og derfor kan ha lik opplevelse. Man kan også få et utvalg som føler seg ganske trygge på det som skal studeres, og derfor kan gi informasjon om situasjoner der utvalget føler de mestrer fenomenene. På den måten blir det en skjevhet ved at personer som ikke er villige til å delta, kunne beskrevet helt andre sider ved fenomenene. Denne skjevheten blir da viktig å ta med i drøftingen av funnene.

Utvalget endte til slutt opp med åtte lærere, som alle beskriver en interesse for tematikken. Derfor vil det bli presisert at funnene som blir presentert kun er basert på *dette utvalgets* erfaringer, og derfor kun er representativt for dette utvalget. Det trekkes derfor ikke noen konklusjoner om hvorvidt dette er representativt for hvordan alle KRLE-lærere erfarer å undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet. Likevel vil dette utvalget kunne gi en indikasjon på hva som kan være relevant for videre forskning av disse fenomenene. Som nevnt tidligere kan en svakhet ved snøballmetoden være at utvalget består av deltakere innenfor samme miljø og nettverk. For å få den bredden i dataene som jeg ønsker er ingen av disse deltakerne fra samme skole, og de fleste er i ulike kommuner, og ulike landsdeler samt fra både by- og bygdeskoler. Likevel vil ikke geografisk plassering presenteres, da formålet

med å ha lærere fra ulike skoler og steder i landet ikke er for å sammenligne ulike kommuner, men for å skape en variasjon i utvalget.

Videre vil tid og ressurser sette en begrensning for utvalgets størrelse, og i samråd med veileder kom jeg derfor frem til at jeg ønsket minst åtte-ni deltakere. Når jeg hadde rekruttert syv deltakere og intervjuet fem av dem, hadde jeg et utvalg der de fleste var mellom 40 – 50 år og hadde rundt 20-25 års erfaring. Dette passet med kriteriene jeg hadde satt med tanke på at jeg ønsket lærere som hadde utdanning i KRLE, samt noen års undervisningserfaring. Fordi jeg så en tendens som indikerte at lærerutdanningen deres ikke hadde tematisert kjønn og seksualitet, så jeg det som hensiktsmessig å også intervju en nyutdannet lærer i tillegg til de syv jeg allerede hadde rekruttert. Ulempen med å intervju en nyutdannet lærer kan være at vedkommende ikke har lang undervisningserfaring, og dermed lite erfaring med å undervise om tematikken jeg tar utgangspunkt i. Det viste seg at dette ikke stemte, og at selv om erfaringene til vedkommende ikke var basert på mange års undervisningspraksis, kunne vedkommende gi flere beskrivelser på erfaringer knyttet til oppgavens tematikk.

Etter å ha transkribert, lest gjennom og gjennomført første koding av datamaterialet kom jeg frem til at jeg hadde nådd et metningspunkt ved at det var bredt og variert nok til å kunne belyse de fenomenene jeg ønsket å studere. Nedenfor er en tabell med en oversikt over forskningsdeltakerne. Navnene er fiktive, men er ment for å uttrykke det sosiale kjønn deltakerne identifiserer seg med. En skjevhet i utvalget er at de fleste definerer seg som cis-kvinne¹¹, og det legges til at det kunne ha vært nyttig om utvalget viste til en større kjønnsvariasjon. Alle deltakerne er født og oppvokst i Norge. Dette kan også spille en rolle for hvilke funn som kommer frem, og det kan tenkes at lærere med minoritetsbakgrunn mulig kunne ha beskrevet andre erfaringer. Jeg spurte ikke deltakerne om deres religiøse ståsted, men det kom frem at minst én av deltakerne definerer seg som kristen. Jeg har valgt å ikke fokusere på deltakernes kjønn, seksuelle orientering, etnisitet eller religiøse ståsted, men ønsker heller ikke å utelukke at dette er faktorer som kan spille en rolle for hvordan lærerne erfarer å undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet, og derfor kunne vært relevant for videre forskning av disse fenomenene. I tabellen har jeg også inkludert arbeidserfaring, varigheten på intervjuene og deltakernes alder.

¹¹ Med cis-kvinne refererer jeg til personer som identifiserer seg med kjønn de fikk tildelt ved fødsel, som i denne konteksten var kvinner. Også Kjetil og Eirik definerer seg som cis-menn. For mer informasjon om ulike seksuelle orienteringer, kjønnsidentiteter, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika se: [Lhbt+-ordlista](#) | [Bufdir](#)

Deltaker	Erfaring	Varighet	Alder
Lisa	22 år	53 min	40-50 år
Kjetil	24 år	70 min	40-50 år
Eirik	10 år	60 min	40-50 år
Eva	20 år	40m	40-50 år
Nora	23 år	45 min	40-50 år
Helene	1 år	70 min	20-30 år
Ida	28 år	30 min	50-60 år
Mina	10 år	40 min	30-40 år

Figur 4 Oversikt over deltakerne

5.1.3. Intervjuguide og gjennomføring

Det kvalitative forskningsintervjuet kan deles inn i syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for tematisering ved å gjøre rede for hva som er oppgavens formål. Dette beskriver Kvale og Brinkman (2015) som undersøkelsens *hva* og *hvorfor*, og danner videre utgangspunktet for valg av metode. Derfor gjorde jeg videre rede for valg av kvalitativt intervju som innsamlingsmetode, samt rekrutteringsprosessen som endte med et beleilighetsutvalg på åtte KRLE-lærere. I denne delen av oppgaven vil jeg videre gjøre rede for *hvordan* intervjuet ble gjennomført og forberedelsene som ble gjort i forkant. Dette er det Kvale og Brinkman (2015) beskriver som forskningens andre og tredje stadiet; planlegging og intervjuing.

Utformingen av intervjuguiden tok utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og tok utgangspunkt i lærernes erfaringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, lærernes forståelse av det nye kompetansemålet, samt hvilke forutsetninger lærerne har for å undervise om det nye kompetansemålet. I den første delen av intervjuet spurte jeg lærerne om deres erfaringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, med utgangspunkt i hva som engasjerer dem, og hva de trekker frem som utfordrende. Videre spurte jeg lærerne om hvordan de forstår det nye kompetansemålet, og om dette fører til en endring for undervisningen. Dette fulgte jeg videre opp dette med å stille lærerne spørsmål knyttet til lærernes forutsetninger. Med oppsummeringsspørsmålene hadde

jeg til sammen 29 spørsmål, med utgangspunkt i et semi-strukturert intervju. På den måten fikk jeg en mer dynamisk samtale med deltakerne og lyttet bedre til det de sa. Dette førte også til at jeg klarte å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Ved å ha en ikke-strategisk tilnærming til intervjuet kan man også argumentere for å ta bedre etiske hensyn til deltakeren, ved å anse deltakeren som et unikt menneskelig vesen, og ikke som et middel for å nå et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189).

Jeg tok lydopptak av intervjuene ved bruk av Diktafon-appen til UiO.. Som en følge av at lærerne befant seg på ulike plasser i Norge, ble noen av intervjuene gjennomført digitalt. Dette var både tids- og kostnadsbesparende og gjorde det mulig for meg å ha et variert utvalg. Ved avtale av tidspunkt for intervjuet ble det klart at noen av lærerne hadde mye erfaring fra digital undervisning og følte seg komfortabel med et digitalt intervju. Men noen av lærerne uttrykte imidlertid at de ønsket at intervjuet ble fysisk, og da prøvde jeg å nå deres ønsker så godt som mulig, med de mulighetene jeg hadde.

Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt én dag i forveien til deltakerne. Det kan være fordeler og ulemper ved å sende spørsmålene på forhånd, men fordi en del av spørsmålene handlet om tidligere erfaringer, og derfor krever en viss refleksjon, antok jeg at svarene ville bli mer utfyllende hvis deltakerne fikk se spørsmålene i forkant av intervjuet. Dette ble bekreftet ved at en av deltakerne, som ikke hadde rukket å se gjennom intervjuguiden, og uttrykte at det hadde vært en fordel om vedkommende hadde lest gjennom den. I starten av dette intervjuet kunne derfor ikke vedkommende si så mye om tidligere erfaringer, men dette ble imidlertid endret i løpet av intervjuet, og det kunne virke som deltakeren trengte å «varme opp» og reflektere litt over spørsmålene før vedkommende kunne beskrive sine erfaringer. Dette intervjuet viste meg hvordan min rolle som forsker spilte en rolle for hvilke svar jeg fikk. Ved å gi deltakeren mer tid, opplevde jeg at vedkommende kunne beskrive sine erfaringer mer utfyllende enn om jeg hadde stoppet intervjuet tidligere. Dette gjorde meg mer bevisst på min egen rolle som forsker, og at hvordan jeg forholder meg til deltakerne kan påvirke hvilke svar jeg får.

5.2. Analyseprosessen

Ifølge Kvale og Brinkman (2015) starter analysen i første fase, ved tematiseringen. De beskriver syv faser i det kvalitative forskningsintervjuet, og viser til hvordan forskeren må være bevisst på at analysearbeidet er gjennomgående i hele forskningsprosessen. I

forskningens første fase bestemmer man seg for hva man vil forske på, og allerede her gjør forskeren seg opp noen tanker om hvilken data som kan bli samlet inn, med den forforståelsen og de perspektivene forskeren allerede har. I kapittel 5.1 diskuterte jeg derfor hvordan forskerrollen kan spille en rolle for forarbeidet og gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet. Videre vil jeg i dette kapitlet presentere og diskutere hvordan dette også kan spille en rolle for hvordan det innsamlede datamaterialet blir systematisert og fortolket. Utgangspunktet for dette er Ankers (2020) *fire analysefaser*, og Braun og Clarkes (2006) perspektiver på *tematisk innholdsanalyse*.

Anker (2020, s. 63-101) deler analysefasen inn i fire faser. I den første preliminnære analysefasen innhenter man datamaterialet. Her får forskeren sine første inntrykk, og gjør seg opp noen tanker om hva som kommer frem. Den andre analysefasen går ut på å systematisere datamaterialet. I denne fasen skal man gå gjennom den innsamlede dataen, og kode og kategorisere. I analysefase tre går man gjennom kategoriene man etablerte i analysefase to og leter etter spenninger og mønstre. Det er i denne fasen man danner grunnlaget for det teoretiske rammeverket, for så å drøfte og sammenligne funnene med de teoretiske perspektivene man har valgt.

Mens analysefase en ble presentert i kapittel 5.1, plasserer jeg videre transkriberingen av datamaterialet som en tidlig del av fase to. Derfor vil jeg videre først gjøre kort rede for mine transkriberingsvalg før jeg så vil gjøre rede for hvordan jeg videre systematiserte og kategoriserte datamaterialet. Jeg transkriberte datamaterialet ved bruk av transkripsjonsprogrammet f4, hvor jeg brukte de samme formateringene og innstillingene på alle intervjuene. Underveis i transkriberingsprosessen skrev jeg notater og tanker med mulige koder og kategorier. Her startet prosessen med å finne mulige tema, med utgangspunkt i en *tematisk innholdsanalyse* (Braun and Clarke, 2006). Etter å ha lyttet og lest gjennom transkripsjonen av alle intervjuene var det særlig noen overordnede tema som kom frem. Tematisk analyse er en empirinær analyseform der innholdet i et spesifikt materiale analyseres ved å lete etter og analysere tema (Anker, 2020, s. 6). Etter å ha lett etter tema ved å ha lest gjennom transkripsjonene og notatene ble det utformet et utgangspunkt for en kodebok. Denne kodeboken ble utgangspunktet for den første kodingen, som ble gjennomført ved bruk av dataprogrammet NVivo. Den første koderunden hadde derfor utgangspunkt i det Thagaard (2013) kaller for *empirinær koding*, hvor det er datamaterialet, og ikke teori, som står i sentrum. Videre tok jeg utgangspunkt i de kodene jeg hadde etablert, og lette etter

mønstre og spenninger, for å videre etablere teori som kunne belyse disse. Dette kan ses i sammenheng med Ankers tredje analysefase, og dannet videre utgangspunktet for en ny teoridrevet koding (Thagaard, 2013). For eksempel ble underkodene «normkritikk» og «mangfold» lagt til i koden «undervisningsperspektiver», med utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Kvale og Brinkman (2015) beskriver analyseprosessen som flere runders behandling av det innsamlede datamaterialet, noe som også ble tilfellet ved bearbeidingen av dette datamaterialet.

Tematisk innholdsanalyse skiller seg fra kvantitativ innholdsanalyse ved at kontekst er vel så viktig som hyppighet i begreper. På den måten kan tematisk innholdsanalyse også gi informasjon om det som ligger i det *uttalte* (Anker, 2020), og gi innsikt i menneskelige tankeprosesser. For eksempel kan spørsmål vedrørende lærernes erfaringer, mulig gi innsikt i andre faktorer enn de faktorene de selv beskriver. Anker (2020) legger imidlertid til et problematisk aspekt ved tematisk innholdsanalyse. Ved å trekke ut deler ut fra et større datamateriale, kan man bare si noe om delene, og ikke helheten. Hun legger derfor til at man som forsker burde møte dette ved å veksle mellom små enheter og større sammenhenger, for eksempel ved å gjennomføre flere koderunder, og undersøke samspillet mellom de ulike kodene, og helheten. Dette kan eksemplifiseres ved at jeg i analyseprosessen fant at koder som «kompetanse» og «ressurser» samt «stor interesse» og «utfordringer» kunne samles under et tema, og dermed ses i en større sammenheng:

Koder	«kompetanse» «ressurser» «stor interesse» «utfordringer»
Tema	Motivasjon og forutsetninger

Figur 5 Eksempel på sammenheng mellom koder og kategorier

Ved videre bearbeiding av datamaterialet fant jeg at disse kodene kunne knyttes til lærernes motivasjon og forutsetninger for å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE. Det er i denne fasen man finner eksempler og går gjennom de enkelte utdragene for å sjekke relevansen de har til forskningsspørsmålene, og teorien (Braun og Clarke, 2006). For eksempel fant jeg at «utfordringer» kan ses i sammenheng med både motivasjon og forutsetninger, og selve undervisningen. Derfor valgte jeg å belyse «utfordringer» i to kapitler. For mens *utfordringer ved undervisningen* (6.2) har som hensikt å diskutere om lærernes forutsetninger samsvarer med det som kommer frem i tidligere forskning og rapporter. Vil *utfordringer og ubehag ved*

undervisningen (7.2) presentere *hva* lærerne finner utfordrende og ubehagelig, og diskutere dette både i lys av tidligere forskning og teori.

5.3. Forskningens troverdighet

5.3.1. Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som er mye omdiskutert når det kommer til kvalitativ forskning (Anker, 2020), og handler om hvorvidt forskningen kan sies å være pålitelig. Dette knyttes særlig til spørsmål rundt forskningens etterprøvnbarhet, som går ut på om forskningen hadde gitt de samme resultatene om den hadde blitt gjentatt av annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabiliteten til et kvalitativt prosjekt handler derfor om hvorvidt oppgaven er utført på en etterrettelig måte, hvordan forskeren redegjør for sine valg knyttet til hele prosessen og gjennomføringen av det kvalitative prosjektet, og hvorvidt prosjektet kan sies å være transparent (Anker, 2020). I denne oppgaven økes reliabiliteten derfor ved at intervjuguiden legges til, samtidig som reliabiliteten svekkes av at det ble stilt oppfølgingsspørsmål. For at leseren skal forstå forskerens valg kan det derfor diskuteres hvorvidt et semi-strukturert svekker reliabiliteten, men på den andre siden ville et strukturert intervju også kunne påvirke interaksjonen mellom intervjuer og deltaker, og svarene til deltakerne. Ifølge Kvale og Brinkman (2015) vil et for stort fokus på vilkårlig subjektivitet i kvalitativ forskning motvirke kreativ tenkning og variasjon, og av den grunn argumenterer de for at et semi-strukturert intervju gir bedre betingelser for dette. En annen måte å øke reliabiliteten på er å vise til eksempler. Anker (2020) viser til hvordan forskeren burde ta med leseren inn i forskningsarbeidet og diskutere valgene som er tatt, og utfordringer som har dukket opp. Denne oppgavens transparens økes dermed ved at jeg i oppgavens metodedel tar leseren med på hele forskningsprosessen, og presenterer og diskuterer mine valg. Videre vil dette diskuteres med tanke på forskningens validitet.

5.3.2. Validitet

Validitet brukes som et kriterium for å diskutere hvorvidt oppgaven svarer på de fenomenene som undersøkes (Anker, 2020). I denne sammenheng vil oppgavens validitet handle om hvorvidt resultatene er gyldige nok til å kunne besvare problemstillingen. En bred forståelse av validitet som begrep vil derfor gå ut på om en faktisk studerer det en er ment å studere (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkman (2015, s. 278) argumenterer for at validering burde flyttes fra en avsluttende inspeksjon av forskningen, til en gjennomgående kontroll av alle delene. De argumenterer for at validiteten også vil avhenge av de teoretiske forutantakelsene til problemstillingen, og derfor ikke bare handler om metode, men hele prosessen. For eksempel argumenterer de for at selve intervjugjennomførelsens validitet kan knyttes til intervjuerens troverdighet og gjennomføringsevne. At det ble gjort opptak av intervjuene kan styrke validiteten knyttet til datamaterialet, da datamaterialet kan høres gjennom flere ganger og ikke kun baseres på hukommelse. Videre kan intervjuets validitet diskuteres med tanke på hvilke spørsmål jeg stilte. Ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 281) vil undersøkelsens innhold og formål være viktig når man skal måle validitet. De argumenterer for at *hva* og *hvorfor* spørsmål burde komme før *hvordan*, og at en på den måten kan kontrollere svarenes gyldighet ved å kontrollere og utdype deltakernes besvarelser. Dette beskriver de som *kontrolleffekten*, hvor forskeren må være bevisst på besvarelsenes gyldighet knyttet til om deltakerne svarer det de tror forskeren vil høre. Dette kan eksemplifiseres ved at en av lærerne jeg intervjuet uttrykte at det var skummelt å skulle bli intervjuet, fordi kompetansen deres ble satt på prøve. For å ivareta deltakeren gjorde jeg det klart at mitt mål var å spille på lag med lærerne, og at kritiske perspektiver i oppgaven eventuelt ville bli rettet oppover i systemet, og ikke mot deltakerne. Frykten for å bli testet kan ha ført til at deltakeren ga meg svar vedkommende trodde jeg ville høre, og som stiller vedkommende i et positivt lys. I forkant av intervjuet forsøkte jeg å gjøre lærerne trygge ved å sende et grundig informasjonsskriv hvor rettighetene deres ble begrunnet, og med mulighet til å kontakte meg om de hadde spørsmål.

Videre foreslår Kvale og Brinkman (2015, s. 307) noen retningslinjer forskeren kan reflektere over ved intervjurapportering. Noe av det de presenterer er hvordan bruk av sitater fra intervjuteksten burde fremgå av at forskeren kontekstualiserer sitatene samtidig som sitatene relateres til rammene som ligger til grunn. Intervjuguiden beskriver konteksten for besvarelsene, og av den grunn vil også temaene som presenteres i oppgavens siste kapitler, ha en klar sammenheng med denne. For å bevare deltakernes integritet ved bruk av sitater blir det også skilt mellom hva som er forskerens egne tolkninger av intervju svarene, og hva som er deltakernes besvarelser (Anker, 2020). Videre må forskeren gjøre rede for sin forståelse, og tolkning av sitatenes relevans for oppgaven, og ifølge Kvale og Brinkman (2015) er det derfor sentralt at leseren gjøres oppmerksom på forskerens forforståelse, perspektiver og bias.

Forskerens perspektiv og erfaring kan på den måten spille en rolle når det gjelder hvilke sitat som tas med, og hvordan funnene videre blir fortolket og analysert. Det vil derfor kunne stilles spørsmål til hvorvidt mine erfaringer og motivasjoner fra da jeg selv var elev og lærer kan spille en rolle for hvilke funn jeg finner særlig sentrale. En forventning om at lærerne vil uttrykke en utfordring knyttet til føringer, kompetanse og elevsammensetninger kan for eksempel ha påvirket hvordan jeg har sett etter funn som bekrefter mine forhåndsoppfattelser. For å motvirke dette, ble avvikende funn som viser til ulike oppfattelser og erfaringer tillagt stor vekt. For å styrke oppgavens validitet gjorde jeg derfor leseren oppmerksom på min motivasjon, erfaringer og situering i feltet. Dette vil kunne gi leseren mulighet til å avdekke hvordan eventuell bias kan ha påvirket resultatet. Validiteten vil derfor være avhengig av at jeg selv retter kritikk mot, og er bevisst mine valg. At jeg i de foregående kapitlene har presentert og diskutert min forforståelse, gjennomføring og datainnsamling og analyseprosessen vil på den måten bidra til å styrke validiteten ved at leseren tas med gjennom prosessen.

5.3.3. Overførbarhet

For å diskutere overføringsverdien til kvalitative studier må en først stille spørsmål til hva som er målet med kvalitativ forskning. Ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 289) vil oppgavens overføringsverdi være knyttet til funnenes generaliserbarhet. De viser til at en vanlig innvending mot kvalitative studier er at den ikke er generaliserbar, men argumenterer mot dette da målet til kvalitativ forskning ikke nødvendigvis er at den skal generaliseres. Ifølge Kvale og Brinkman (2015) vil kvalitativ forskning handle om å utvikle kunnskap som bidrar til å forstå verden ut fra den sosiale og historiske konteksten studien befinner seg i. På den måten kan kvalitativ forskning sies å ikke være generaliserbar, men ifølge Anker (2020, s. 110) betyr ikke dette at forskningen ikke er overførbar. Ved å trekke inn teori i analysen og se oppgaven i lys av tidligere forskning vil funnene kunne bidra med kunnskap som beskriver diskursene i den sosiale og historiske konteksten forskningen befinner seg i. Et eksempel på dette kan være hvordan funn som indikerer at lærerne er misfornøyde med betingelsene for undervisningen i form av formell kompetanse, retningslinjer og oppfølging kan være interessant politisk sett, og mulig gi grunnlag for videre forskning og videre endringsarbeid for å forbedre betingelsene. Samtidig tar jeg i denne oppgaven utgangspunkt i et relativt nytt kompetansemål, og det kan tenkes at de erfaringene lærerne beskriver kan overføres og sammenlignes med fremtidige studier som tar for seg denne tematikken.

5.4. Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk er ifølge Haugen og Skilbrei (2021) noe forskeren må ha med seg gjennom hele forskningsprosessen. At forskeren evner å reflektere over etiske vurderinger sørger for at forskningen kan sies å være forsvarlig, fremmer forskningens kvalitet og unngår ulovlighet rundt forskningspraksisen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 15). Jeg har fulgt Norsk Senter for forskningsdata (NSD) sine forskningsetiske retningslinjer for ivaretagelse av forskningsdeltakere.. Om deltakerne ikke hadde noen innvendinger og ønsket å delta, skrev de under på et samtykkeskjema før intervjuet startet. Det ble presisert at samtykket kunne trekkes når som helst og at oppbevaring av data fulgte NSD sine retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å sikre deltakernes konfidensialitet ble UiO sin diktafon-app knyttet til UiO nettskjema brukt til både opptak og oppbevaring av intervjuene. På den måten ble deltakernes personlige informasjon adskilt fra intervjuopptakene og transkripsjonene.

I denne oppgaven har jeg delvis rekruttert ved bruk av snøballmetoden. Thagaard (2013) argumenterer for at det burde gjøres en etisk refleksjon rundt manglende informert samtykke ved bruk av en slik metode. Hvis forskerens kontaktpersoner foreslår deltakere som ikke selv er klar over at de blir foreslått, kan dette føre til en konflikt mellom kontaktperson og mulig deltaker, og sette deltakeren i en ubehagelig situasjon om forskeren skulle kontakte dem uten at de har gitt samtykke til det. Fordi noen av deltakerne ble rekruttert gjennom denne metoden, måtte jeg være bevisst på hvilke etiske refleksjoner som burde ligge til grunn for denne fremgangsmåten. Derfor ble det gjennom samtale med kontaktpersoner avklart at de først måtte innhente tillatelse fra den som blir foreslått, før jeg kunne etablere kontakt med vedkommende. På den måten hadde vedkommende samtykket at det var en interessere for å delta, og samtykket til at jeg som forsker kunne ta kontakt.

Del 2: Presentasjon og diskusjon av funn

I del 1 av oppgaven presenterte jeg mine valg knyttet til tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg satte også oppgavens tematikk i en kontekst ved å drøfte *føringer* og *ressurser* for undervisningen, og ved å presentere relevant forskningslitteratur. Videre presenterte jeg noen teoretiske perspektiver med utgangspunkt i religionsfaglige-, og makt- og normkritiske perspektiver, samt ulike forståelsesmåter. I det siste kapitlet i del 1 gjorde rede for og diskuterte mine metodiske knyttet til innsamlingen og bearbeidningen av oppgavens datamateriale.

I del 2 av oppgaven vil jeg presentere og diskutere hvilke funn datamaterialet viser, ved å se på hvordan lærerne jeg har intervjuet beskriver sine forutsetninger for, og erfaringer med, å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE. Dette gjøres i to hovedkapitler; kapittel 6 *Motivasjon og forutsetninger*, og kapittel 7 *Ulike forståelsesmåter og utfordringer*. Mens jeg i kapittel 6 vil diskutere lærernes forutsetninger for å undervise om det nye kompetansemålet, vil jeg i kapittel 7 drøfte hvordan lærerne forstår det nye kompetansemålet, og hva de beskriver som utfordrende og ubehagelig ved undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn, slik det nye kompetansemålet foreskriver.

6. Motivasjon og forutsetninger

Tidligere forskning viser både engasjement og vegring blant lærere knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet (Stubberud et al., 2017; Støle-Nilsen, 2022; Svendsen, 2022). I dette kapitlet diskuteres forutsetninger lærerne jeg har intervjuet har for å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE etter innføringen av LK20. I kapittel 6.1 vil jeg undersøke hvilke forutsetninger lærerne har for denne undervisningen ved å diskutere hvorvidt deres erfaringer samsvarer med det som kommer frem i tidligere forskning og rapporter. Videre vil jeg i kapittel 6.2 og 6.3 diskutere lærernes forutsetninger ved å se nærmere på deres selvopplevde kompetanse og tilgjengelige ressurser.

6.1. Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE: Engasjement eller vegring?

6.1.1. Engasjement, interesse og nysgjerrighet

Ifølge Thagaard (2013) kan en svakhet ved å rekruttere deltakere gjennom et beleilighetsutvalg være at utvalget består av personer med en særlig interesse for tematikken. Dermed kan det tenkes at de lærerne jeg har intervjuet, kan ha et større engasjement enn andre KRLE-lærere. På den andre siden kan en interesse for tematikken belyse muligheter for undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, ved å gi noen indikasjoner på *hva* som engasjerer lærerne ved denne undervisningen:

Jeg synes det er gøy. Jeg har ikke så mye jeg kan si, men det er et tema som treffer elevene veldig. (...) elevene er veldig engasjert, det er sjeldent man får høre "dette var morsomt", men det får man nesten alltid høre når det er disse temaene så det er veldig gøy (**Eva**)

Jeg opplever det som lærerikt om meg selv, og interessant og givende for det er veldig mye tanker, men jeg føler det gir meg noe og er viktig å ha med (**Helene**)

Flere av lærerne forteller at elevene er nysgjerrige og engasjerte ved undervisning om kjønn og seksualitet. I likhet med andre lærere beskriver Eva et elevengasjement, og forteller at hun selv synes undervisning om kjønn og seksualitet er «kjempemorsom». Helene opplever også undervisningen som interessant og givende på et personlig plan. Lisa forteller også at hun «*syntes egentlig alt som har med kjønn og seksualitet er morsomt*», og legger særlig vekt på «*caser som elevene skal diskutere*» som en spennende måte å undervise om kjønn og seksualitet på. Dette begrunner hun, i likhet med andre lærere, med at elevene «*engasjerer seg*» ved bruk av denne type undervisningstilnærminger. Mina har en lignende oppfatning, og forteller «*jeg syntes det er veldig gøy, egentlig det meste som går på dette*», og beskriver

elevene som «nysgjerrige (...) spørrende og utforskende». Også Nora fremhever at «det er gøy når elevene er nysgjerrige». Flere av lærerne beskriver tematikken som spennende, morsom og gøy. Særlig fremhever de at elevenes nysgjerrighet og engasjement er noe som motiverer dem til å undervise om denne tematikken.

6.1.2. utfordringer ved undervisningen

6.1.2.1. Lærernes forutsetninger

Lærernes svar endrer seg imidlertid noe ved spørsmål om hvordan de opplever å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE etter innføringen av LK20. Engasjementet som ble presentert i kapittel 6.1.1 beskriver et lærer- og elevengasjement særlig knyttet til etisk refleksjon rundt kjønn og seksualitet. På den andre siden er det ingen av lærerne som konkretiserer dette engasjementet til å gjelde undervisning knyttet til *kunnskap om ulike syn* på kjønn og seksualitet. Det kan derfor tenkes at det er denne endringen fra etikk til kunnskap om *ulike syn* de finner særlig utfordrende. Likevel må ikke det ene erstatte det andre, da de fleste lærerne som beskriver utfordringer ved undervisningen, også gir uttrykk for engasjement og interesse. For eksempel forteller Lisa at undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet i KRLE «er spennende, men litt vanskelig», og peker særlig på at forutsetningene hennes for undervisningen er for dårlige ved å presisere at «dette kan jeg ikke noe om». Dette kan ses i lys av tidligere forskning som knytter lærernes kapasitet til å undervise om kjønn og seksualitet til mangel på opplæring, og ikke manglende interesse (Hulme Chambers et al., 2017). Det kommer frem i Lisas beskrivelser at hun frykter at hun ikke har nok kunnskap om ulike syn på kjønn og seksualitet, og at det kan medføre at «mangfoldet forsvinner». Dette er og en usikkerhet jeg finner hos flere av de andre lærerne som beskriver utfordringer knyttet til hvorvidt deres undervisning «dekker bredt nok» (Mina), og om de «får synliggjort alle perspektivene» (Kjetil). At lærerne synes det er vanskelig å vite om de får frem mangfoldet, kan ses i lys av at KRLE-faget generelt blir utfordret med tanke på hvorvidt det har tilstrekkelig representasjon (Skeie, 2017), og vil bli diskutert videre i kapittel 6.2 *lærernes kompetanse* og 6.3 *tilgjengelige ressurser*.

6.1.2.2. Elevmangfold, meningsmangfold og uenighet

Mens samtlige av lærerne beskriver både engasjement og utfordringer knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, kan Eiriks svar indikere at dette engasjementet ikke gjelder alle lærere. På spørsmål om det er noe i undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE han synes det er gøy å undervise om gir han følgende svar:

Det er ikke nødvendigvis så gøy, jeg synes det kan være ordentlig vanskelig alle disse temaene da. Jeg vet ikke om det er noen av temaene jeg synes er så gøy å undervise om egentlig, men mest viktigheten av det og plikten til å prøve å gjøre så godt man kan da. Jeg har ihvertfall opplevd det som skummelt. Det spørres mye på sammensetningen, både hvis det er noen som du vet er sårbare grupper selv, eller noen som du vet potensielt kan såre andre med sine meninger eller at de kan være litt marginaliserte i noens syn da. Jeg opplever nok det at jeg ville brukt en del tid på å forberede dem på undervisningen enn andre tema. Jeg tenker det er såpass viktig og krevende å undervise godt om **(Eirik)**

Eirik forteller at han synes tema som angår kjønn og seksualitet er krevende. Han forteller hvordan han tidligere har opplevd det som *skummelt* å skulle undervise om kjønn og seksualitet, og knytter dette særlig til elevsammensetningen. Samtidig påpeker han at tematikken er viktig, og at han føler en plikt til å utføre god undervisning. Eirik frykter at undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE kan føre til ubehagelige situasjoner hvor elever potensielt kan bli utsatt for diskriminerende ytringer av medelever, og at han derfor vil bruke god tid på å forberede elevene på tematikken. Videre forteller Eirik at hans usikkerhet knyttet til tematikken tidligere har ført til at han har rådført seg med kollegaer om hvorvidt klasserommet var «*trygt nok*»:

Vi hadde en diskusjon om hvorvidt de opplevde at klasseromsmiljøet var trygt nok til å ta opp tema som homofili for eksempel, det er ikke sikkert jeg hadde turt å ta det alene, så den kollegiale støtten var veldig fin og lærerik og viktig for at jeg skulle undervise om dette **(Eirik)**

Tidligere forskning viser at lærere føler de får lite støtte fra kolleger og skoleledere i deres undervisningspraksis (Stubberud et al., 2017). Eiriks fortellinger indikerer at denne støtten kan være viktig for at lærere skal føle seg trygge nok til å undervise om tema de synes er utfordrende. Dette kan ses i lys av tidligere forskning som viser at lærere vegrer seg for å undervise om kjønn og seksualitet av frykt for at meningsmangfoldet i klasserommet skal komme til uttrykk, og skape uenighet mellom elevene (Iversen, 2017; Johannessen & Røthing, 2022; Røthing, 2019, 2020). I likhet med Eirik peker også Helene på utfordringer knyttet til meningsmangfold. Hun beskriver at klassemiljøet kan «*bli litt klikkete og gjengete*», og fremhever at dette særlig gjelder elever med minoritetsbakgrunn. Hun frykter at undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet kan føre til at «*meningene kanskje blir forsterket, og at det blir større skille mellom elevene*», som kan føre til at «*det kan oppstå uenighet i klassen*». Helenes fortellinger indikerer at det kan oppstå spenninger mellom 1) majoritets- og minoritets elever, 2) elever og fagstoffet:

De er jo veldig kritiske, så derfor er jeg veldig påpasselig med å si at det ikke er så svart-hvitt, og at religionene og mennesker utvikler seg hele tiden. At det er ikke slik at de som er religiøse er dårlige mennesker fordi de har den eller den troen, men elevene er jo kritiske, spesielt religionskritiske (**Helene**)

Helene beskriver ikke tematikken som vanskelig grunnet usikkerhet rundt hennes egen kompetanse og trygghet, slik andre lærere gjør, da hun «er såpass komfortabel i rollen», men fordi temaene i seg selv kan utfordre elevenes egne meninger og posisjoner, og dermed føre til at temaet oppleves som kontroversielt for elevene (Anker & von der Lippe, 2017; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Helene og Eirik beskriver hvordan meningsmangfoldet (Johannessen & Røthing, 2022) blant elevene kan komme til uttrykk ved at elevene på den ene siden kan ha 1) reaksjoner mot det som undervises, som videre kan føre til 2) motreaksjoner mot elevene som reagerte. Som følge av dette kan undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet føre til at det oppstår uenighet i klassen (Iversen, 2017). Dette kan videre diskuteres med tanke på om faget skal ta hensyn til elevenes egne posisjoner og synspunkter (Vestøl, 2017), og dermed utfordre skillet som tilsier at elevene skal få *kunnskap om* og ikke *mene* noe om kjønns- og seksualitetsmangfold (Røthing & Svendsen, 2009; Støle-Nilsen, 2017, 2022; Svendsen, 2017).

I likhet med Helene og Eirik er det flere av lærerne som beskriver utfordringer ved å skulle undervise om ulike syn i klasser med elevsammensetninger med religiøst- og kulturelt mangfold. Dette samsvarer med Støle Nilsens (2022) og Svendsens (2022) beskrivelser av hvordan lærere peker på kulturelt og religiøst mangfold som utfordrende knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet. Videre indikerer det at også lærerne jeg har intervjuet ønsker mer fokus på seksualitet i en mangfoldig og flerkulturell skole, samt. hvordan man på den ene siden kan ivareta alle, men samtidig bygge toleranse (Sex og Samfunn, 2022, s. 15). På den andre siden kommer det frem i Kjetils fortellinger at undervisningen også kan være utfordrende med homogene elevsammensetninger. Kjetil påpeker at han på den ene siden ønsker å utfordre elevenes forutinntatte forestillinger ved å vise elevene at «*det finnes flere ting mellom himmel og jord enn det kanskje de er oppdratt på da*», men at seksualitet «*er jo veldig personlig*» og at han derfor er usikker på om skolen «*er riktig plass å drøfte høylytt dette med religion knyttet til det rent seksuelle*». Kjetil føler seksualitetsundervisningen «*kanskje er gått litt for langt inn i skolen, at skolen har fått mandat på dette som egentlig går på helse*», og stiller spørsmålet «*Ja, hva er seksualitetsundervisning i skolen, det lurte jeg litt*

på av og til» som underbygger argumentet om at det trengs klarere retningslinjer for hva som inngår i en helhetlig seksualitetsundervisning, samt hvordan lærerne kan implementere kjønns- og mangfoldstilnærmingen i deres undervisning (Stubberud et al., 2017).

Det kommer frem i lærernes fortellinger at de fleste har både interesse og engasjement knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, men at vegring og usikkerhet knyttet til undervisningen særlig kommer frem når de skal undervise om *ulike syn* på kjønn og seksualitet. Vegringen lærerne beskriver baseres særlig på utfordringer knyttet til ulike elevsammensetninger, meningsmangfold og uenighet i klassen, som vil bli diskutert videre i kapittel 7.2, samt lærernes forutsetninger for å undervise om, og håndtere, ulike syn på kjønn og seksualitet.

6.2. Lærernes kompetanse

I dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan lærerne opplever sin egen kompetanse knyttet til å skulle undervise om det nye kompetansemålet. Hvordan de opplever sin egen kompetanse vil ses i lys av hvordan deres formelle kompetanse med utgangspunkt i lærerutdanningenes dekking av temaene, kompetanseheving som følge av arbeidsplassenes tilrettelegging for faglig påfyll og kurs, og kompetanse som følge av deres personlige interesse for tematikken.

6.2.1. Svakhet ved lærerutdanningen?

Tidligere forskning kritiserer lærerutdanningenes tematisering og dekking av seksualitetsundervisning, og etterlyser blant annet kunnskap om kropp og helse, og kjønns- og seksualitetsmangfold (Stubberud et al., 2017), kunnskap om seksualitet og seksuell vold (Goldschmidt-Gjerløw, 2021) og normkritiske perspektiver (Røthing & Engebretsen, 2019; Svendsen, 2022). Ifølge Goldman og Coleman (2013) vil lærerutdanningenes tematisering av seksualitetsundervisning være avgjørende for at lærerne ikke gjentar den undervisningen de selv fikk ved egen skolegang. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i det som kommer frem i lærernes svar på spørsmål som angår hvordan de opplever at lærerutdanningen ga dem kompetanse til å undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet, slik kompetansemålet foreskriver. Mens Ida og Eva svarer «*ingenting*», svarer Lisa og Nora: «*nå er jo det så lenge siden at, jeg kan ikke huske at det var veldig viktig da*» (Lisa), og «*Nei, ikke som jeg husker. Men det er jo en stund siden*» (Nora). De tre ble utdannet omtrent samtidig, og da er det ikke så overraskende at Kjetil som også tok sin utdanning for rundt 20 år siden forteller: «*Nei,*

altså hva skal jeg si, det var jo ikke fokus egentlig. Dette var jo ikke noe tema i min lærerutdanning»

Ida, Eva, Lisa, Nora og Kjetil forteller dermed at deres utdanning ikke ga dem noe kompetanse til å undervise om det nye kompetansemålet, og knytter dette til at det er lenge siden de ble utdannet. Eva forteller videre «*men det har jo skjedd mye i verden siden da også*», og viser til hvordan dette kan ha blitt endret i nyere tid. Mina forteller at hun fikk «*ganske lite*» kompetanse, og i motsetning til de andre lærerne har hun og Eirik tatt *Praktisk-pedagogisk etterutdanning* (PPU). Mina forteller at et årsstudium i KRLE ga henne noe kompetanse om religioner, men i likhet med Eirik, forteller hun at kjønn og seksualitet ikke ble tematisert i utdanningen:

Ganske lite. Jeg tok jo krle årsstudium på UIA, vi fikk vel egentlig bare mest kunnskap om de forskjellige retningene, og lite om et sånn stort tema som også er veldig flerfaglig og tverrfaglig. Så svært lite fra årsstudium i krle (**Mina**)

Jeg kan bare si at ut fra det vi har snakket om håper jeg det er mer fokus på det i dag enn når jeg tok utdanningen. Jeg tror og håper at det er mer i dag, både på lærerutdanningene og ppu. Jeg vil tro at hvis noen tar lærerskolen får man mer innenfor enkelte fag, så jeg håper samfunnsfag, krle, osv. får mer knyttet innenfor enkelte fag da (**Eirik**)

Lærernes kritikk av egen utdanning var en av grunnene til at jeg valgte å også intervju en yngre, nylig utdannet lærer, for å undersøke om det faktisk er mer fokus på kjønn og seksualitet i lærerutdanningen i dag. De fleste lærerne var ferdig utdannet mellom 10 og 25 år siden, og som Eva sier, så har det skjedd mye på den tiden. Blant annet viser Svendsen (2022) til hvordan begrepssammenstillingen *kjønns- og seksualitetsmangfold* er blitt til som følge av stadige samfunnsendringer, som byr på utfordringer for lærere som ønsker å holde seg oppdatert. Lærerne jeg har intervjuet speiler et kompetansebehov ved lærerutdanningene, og de håper dette behovet blir dekket for nyutdannede lærere. Nyere forskning indikerer at dette behovet fortsatt er gjeldende (Svendsen & Furunes, 2022), og kan ses i lys av svarene til Helene. Helene ble ferdig utdannet i 2021, og hadde jobbet 1,5 år i skolen da vi snakket sammen høsten 2022. På spørsmål om hvilken kompetanse hun fikk om ulike syn på kjønn og seksualitet fra lærerutdanningen svarer hun følgende:

Vi hadde et tema om kjønn og seksualitet, og dette med identitet og noe om overgrep og noe workshops kanskje, men ikke noe som var direkte knyttet til religionsdelen av det. Vi hadde noe tverrfaglige tema, så det var jo fint, og noe som kan brukes i flere

fag da (...) Vi hadde noe med det å møte elever fra andre kulturer og religioner, så der var vi litt inne på det, men det burde vært mer om det (...) Men jeg synes ikke lærerutdanningen lærer deg nok til hvordan du kan lære det bort (...) jeg føler jeg har ganske god kompetanse i dette. Mye av det som er bra er dog kanskje selvlært ut av interesse, og ikke nødvendigvis fra studiene, og det er jo dumt da (**Helene**)

I likhet med de andre lærerne forteller Helene at utdanningen ikke ga henne tilstrekkelig kompetanse til å undervise i det nye kompetansemålet, men opplever i likhet med andre lærere, at hun likevel har god kompetanse om tematikken grunnet egen interesse. Dette kan ses i lys av Hulme Chambers et al. (2017) som finner at lærernes kapasitet til å undervise om seksualitet var knyttet til mangel på opplæring, og ikke mangel på interesse. De argumenterer for at politiske føringer forbedrer seksualitetsundervisningen, og kan bidra til bevilgning av midler til mer opplæring. Eirik beskriver hvordan han «*håper*» lærerutdanningene vil støtte lærerne bedre i fremtiden. Med utgangspunkt i forskningen til Hulme Chambers et al. (2017) kan det «*håpes*» at *mer fokus* på en helhetlig seksualitetsundervisning både internasjonalt (UNESCO, 2018), og nasjonalt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016) vil kunne bidra til mer midler for lærerutdanningens tematisering av kjønn og seksualitet. Her vil jeg vise til hvordan lærernes svar kan ses i lys av rapporten som presenteres av Svendsen og Furunes (2022), som peker på hvordan lærerutdanningenes seksualitetsundervisning kan forbedres gjennom: 1) sterkere forankring i rammeplanene for lærerutdanningene, 2) kompetanseløft blant lærerutdannere, og 3) utvikling av fagspesifikke dimensjoner i de fleste lærerutdanningsfagene. Særlig vil jeg trekke frem sistnevnte i tilknytning til det nye kompetansemålet, med utgangspunkt i det mulighetsrommet Svendsen og Furunes presenterer: utvikling av fagspesifikk undervisning i lærerutdanningenes K/RLE-fag knyttet til «*seksuelle rettigheter, samt ulike religiøse og sekulære verdiperspektiver på kjønns- og seksualitetsnormer*» (Svendsen & Furunes, 2022, s. 44).

6.2.2. Liten mulighet til faglig påfyll

Mens kapittel 6.2.1 diskuterte hvorvidt lærerne føler utdanningen deres ga dem tilstrekkelig kompetanse til å undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet, vil jeg videre diskutere hvordan arbeidsplassene støtter lærerne, og om de legger til rette for faglig påfyll og kompetanseheving om lærerne skulle ønske det. For eksempel forteller Kjetil at «*det hadde vært interessant å være på noe kurs eller noe om det*», men på spørsmål om arbeidsplassen hans har lagt til rette for kompetanseheving forteller han:

Nei, og det tror jeg ikke staten heller kommer til å legge til rette for, noen gang. De tror jo at verden løser seg hvis alle bare tar etterutdanning i norsk, engelsk eller matematikk, så følger alle de andre fagene etter. Det synes jeg er trist. At slike viktige fag blir tilsidesatt i etterutdanning (...) Jeg tror ikke arbeidsgiver på noen måte hadde støttet meg til videreutdanning eller noe slikt (**Kjetil**)

I likhet med Kjetil er det også flere av de andre lærerne som forteller at de gjerne kunne tenke seg muligheten til å dra kurs eller til å ta etterutdanning i tematikken. Også Lisa forteller at:

Det hadde jo vært fint om jeg hadde hatt utdanning i det, og be om det, altså ta sånn videreutdanning innenfor krle da, det hadde vært veldig fint. Lærte masse når jeg tok 30 stp. i samfunnsfag, selv om det var nettstudium (...) Det skulle jeg gjerne hatt i krle, og hvis det var sånn at vi kunne dratt på kurs, det hadde vært veldig fint (**Lisa**)

Videre spurte jeg lærerne om de hadde jobbet med det nye kompetansemålet i det faglige arbeidet på skolen. Mens Ida svarer «*nei, det har vi ikke*», forteller andre lærere at det har blitt lagt til rette for arbeid knyttet til andre deler av den nye læreplanen:

Helene: Vi har jobbet litt med overordnet del og LK20, og skal jobbe mer med det fremover fordi det er mange lærere, både gamle og nye, som sliter litt med den, det er mange store begrep. Ikke noe som er tilknyttet dette spesifikke målet, men heller hvordan man skal tolke og bruke kompetansemålene generelt.

Eva: Nei, det er mer i sin helhet, men, nei det kan jeg ikke si vi har gjort. Når vi har jobbet med det i skolen er det mer at vi skal bli skolert i den nye læreplanen, så jeg føler heller ikke jeg har fått gå i dybden på noen av kompetansemålene på en måte. det er jo ikke det at vi har laget undervisningsopplegg for eksempel, som hadde vært nyttig.

Lisa: det er veldig sånn at skolen legger til rette for at vi skal lage tverrfaglige opplegger og sånn, men veldig lite sånn altså det som handler om å jobbe konkret med kompetansemålet det må vi som lærere som jobber på samme trinn sette oss sammen og finne ut av det, så det er ikke noe som har kommet ovenfra da (...) jeg synes det er lite av det som skjer går konkret på det faglige da, det er mer sånn overordnet nivå egentlig

Skeie (2022) argumenterer for at den nye læreplanens ulike deler kan by på nye spennende muligheter for undervisningen, men også utfordringer knyttet til at det er mange valg som skal tas. Særlig trekker han frem hvordan samarbeid med andre fag i tverrfaglige prosjekter knyttet til den *overordnede læreplanen* av læreplanen krever en del pedagogisk, og faglig kompetanse av lærerne for at fagenes perspektiver ikke skal forsvinne i vage tverrfaglige prosjekter. Lærerne uttrykker et ønske om mer faglig arbeid med de ulike målene, samt mer fokus på *hvilke* metoder som kan anvendes i forbindelse med ulike kompetansemål. Dette var

også et ønske som kom frem i Helenes kritikk av lærerutdanningen, ved at hun ønsket mer fokus på *hvordan* hun kan undervise om tematikken. Mens de fleste andre lærerne forteller at arbeidsplassen ikke har lagt til rette for kompetanseheving utover å jobbe tverrfaglig med den overordnede delen av læreplanen, forteller Eirik at han ved to arbeidsplasser har gjennomført kurs med *Rosa kompetanse*¹²:

Jeg husker vi hadde ganske tidlig at etter vi hadde hatt besøk av Rosa kompetanse så hang vi opp flere ting, både pride og co-exist, som har med flere religiøse... det husker jeg at jeg har gjort før og, hengt opp i klasserommet og, bokstavelig talt flagge litt da (...) jeg husker en ting som rosa kompetanse fokuserer på, eller gjorde ihvertfall. at hvordan man sier "de av oss som er det", å ha en sånn inkluderende måte, og snakk trygt. det er jo noe som jeg tenker er fint å bruke uansett da. og da blir det kanskje litt sånn lettere å snakke mer både nøytralt og inkluderende. At vi alle sammen er forskjellige. At vi alle er et fellesskap da (**Eirik**)

Eirik beskriver kursene fra Rosa kompetanse som «*nyttige*», men at de til sammen bare er «*en time eller to*», og at han derfor skulle ønske det var «*mer fokus på det*». Nora forteller at skolen hadde besøk av Harry Benjamin Ressurssenter¹³ som var «*innom og snakket med alle lærerne om utfordringene for trans-personer*», og at dette var nyttig da de viste «*til ulike nettressurser på tema og slike ting*». Hun forteller videre at skolen «*ikke spesifikt*» har lagt til rette for kompetanseheving knyttet til kompetansemålet, men at fokuset heller rettes mot et «*behov i skolen*» som følge av et større kjønns- og seksualitetsmangfold blant elevene.

6.2.3. Lærernes selvopplevde kompetanse

Mens de forrige kapitlene diskuterer lærernes formelle kompetanse med utgangspunkt i utdanning, faglig oppfølging og kompetanseheving, vil jeg i fortsettelsen diskutere hvordan lærerne *selv* opplever sin egen kompetanse, på tross av lite støtte fra utdanningen og arbeidsplassen. Videre vil jeg diskutere lærernes selvopplevde kompetanse ved å ta utgangspunkt i følgende spørsmål: *Hvordan opplever du din egen kompetanse for å undervise om dette kompetansemålet?*

Svarene på dette spørsmålet indikerer at lærerne opplever sin egen kompetanse noe ulikt. Som jeg har vist til tidligere, forteller Lisa at det første hun tenkte da hun så det nye kompetansemålet var: «*dette kan jeg ikke noe om*», og uttrykker derfor at hun synes det er

¹² Jeg har tidligere referert til *Rosa kompetanse* i kap. 5.1.1 *situering i feltet og forskerrollen*

¹³ Harry Benjamin Ressurssenter er en pasient- og brukerorganisasjon for personer og pårørende til personer som opplever kjønnsdysfori, kjønnsinkongruens og kjønnsidentitetsutfordringer. Se mer på: [Hjem - HBRS](#)

utfordrende at det ble innført et kompetansemål som hun selv ikke har tilstrekkelige forutsetninger for å skulle undervise om. I likhet med Lisa forteller også Ida og Eirik at det nye kompetansemålet utfordrer deres kompetanse:

Når det er så spesifikt dette med syn på kjønn og seksualitet skulle jeg ønske jeg hadde mer kompetanse innenfor flere livssyn og religioner da **(Ida)**

Det er veldig slik både og, jeg føler jeg har mye kunnskap og slikt, men akkurat det med å vite hva som funker og metodikk og slikt, det er jo ... det har mye med relasjon å gjøre. Sånn overall så tror jeg at jeg føler meg like trygg som gjennomsnittet av lærere på det tror jeg, men likevel er det jo et tema som er utfordrende **(Eirik)**

Mens Ida peker på kunnskap om ulike syn, viser Eirik til en kompleksitet ved at han på den ene siden føler seg trygg på kunnskapen, men samtidig er utrygg med hva som funker best med tanke på undervisningsmetodikk. Han beskriver undervisningen som «*ordentlig vanskelig*», «*utfordrende*» og «*ikke nødvendigvis så gøy*». Ønsket om kompetanseheving som Lisa og Ida uttrykker, samt kompleksiteten i Eiriks refleksjoner samsvarer med funn fra rapporter og tidligere forskning (Anker & von der Lippe, 2017; Sex & Samfunn, 2022; Stubberud et al., 2017). Det er imidlertid ikke alle lærerne som opplever at de mangler kompetanse. Nora påpeker at «*en må jo lese seg litt opp selv og se på ting og slikt*» men på spørsmål om hun ønsker kompetanseheving på disse temaene svarte hun «*nei, ikke som jeg har tenkt over*». Hun forteller imidlertid at det blir spennende å «*se i nye læreverk og finne gode diskusjonsspørsmål (...) det følger jo med slikt da, men det gjør det jo med alt som er nytt*». I likhet med Nora svarer også Eva at «*nei, jeg føler ikke at jeg trenger det egentlig, jeg føler det gikk veldig bra sist*», på samme spørsmål. Også Mina opplever sin egen kompetanse som god, og peker på hvordan hun har en fordel ved at hun er en yngre lærer:

Jeg føler meg trygg til å undervise om det, men det er jo ikke alle lærere som gjør (...) Men jeg ser jo og at om 30 år til, hvis jeg jobber fortsatt på grunn av økt arbeidsmengde på grunn av pensjon, så er det ikke sikkert at elevene er så interessert i hvilke svar jeg kan gi heller. (...) det blir nok vanskeligere for de som nærmer seg 60 å kunne gi elevene svar som er interessante nok. Så det blir en utfordring fremover **(Mina)**

Mina forteller hvordan hennes alder er en styrke når det kommer til å drive relevant undervisning, og å kunne gi elevene interessante svar på det de lurer på. Hun vektlegger særlig undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold, men beskriver ikke hvordan hennes alder påvirker hennes kompetanse knyttet til å ta andres perspektiver ved undervisning om ulike syn. På dette punktet kommer imidlertid en av de mer erfarne lærere på banen:

Det har vel med at man blir eldre og får mer livserfaring selv så ser man, altså når jeg gikk ut av lærerskolen så hadde jeg ikke den kompetansen som jeg har nå etter å ha levd i 24 eller 26 år til, det å lære å se og å ta andres perspektiv, det tar tid faktisk. Å opparbeide seg kunnskap, ja jeg underviser nok annerledes nå enn da jeg tok lærerutdanningen (**Kjetil**)

Ifølge Kjetil har han en fordel ved at han har opparbeidet seg erfaring, og derfor har mer kunnskap som kan gjøre det lettere å ta andres perspektiv. Samtidig peker han på at han har sin «ryggsekk», og at det å skulle gjøre rede for ulike syn «*utfordrer kompetansen min da, men jeg prøver jo å vinkle temaene så bredt og åpent som mulig*». I likhet med Eirik som beskriver kompetansen sin som god, men fortsatt ønsker mer kompetanse, kommer det også frem en kompleksitet i Kjetils svar på hvordan han opplever sin egen kompetanse. På spørsmål om han synes det var noen tema han syntes det var vanskelig å undervise om svarte han «*ikke i det hele tatt*», og det kan tenkes at dette er rettet mot interesse og ikke kompetanse, når han også forteller følgende om undervisningens tematikk:

Det engasjerer meg som person. jeg trodde jo ikke at konflikter til homofili i indre bygger, og prester sine syn og slik, at folk jeg kjenner blir så gal av troen sin, der er de blinde altså, så kanskje derfor emnet engasjerer meg og da. Det gir meg kanskje kompetanse at jeg lytter og prøver å følge med, når man leser i media så snapper en jo opp kunnskap om det man bryr seg om (**Kjetil**)

I likhet med andre lærere forteller Kjetil at kompetansen hans for å undervise om denne tematikken skyldes egen interesse, og ikke lærerutdanningen eller arbeidsplassen.

6.2.4. Egen interesse, eget ansvar

Ifølge Goldman og Coleman (2013) vil lærerutdanningenes tematisering av seksualitetsundervisning være avgjørende for at lærerne ikke gjentar den undervisningen de selv fikk ved egen skolegang. At lærerne knytter sin egen kompetanse til interessen de har for tematikken har allerede kommet frem. På den måten vil nok trolig en del av lærerne si seg uenig i Goldman og Coleman (2013) sine funn, da de selv opplever sin kompetanse som god på tross av manglende formell kompetanse. Ida uttrykker at hun ønsker mer kompetanse, men beskriver likevel at det kan være andre faktorer som spiller inn på undervisningen:

Hva skal jeg si, jeg har jo ikke mye formell kompetanse, som jeg nevnte, så jeg, samtidig så ser jeg nok at jeg har et ønske om å drive relevant undervisning, så jeg ser det nok i kraft av at jeg er ganske dedikert i jobben min, så skal jo ikke jeg si at jeg vurderer min egen kompetanse som dårlig, men jeg har nok ikke det beste

utgangspunktet siden det er så lenge siden jeg studerte, og det finnes jo helt sikkert yngre lærere som er racere i forhold til å søke opp kilder på nettet, ikke sikkert jeg er den beste der, men jeg bruker ganske lang tid på å finne gode ressurser på å finne noe som kan brukes (**Ida**)

Ida beskriver at hennes dedikasjon til jobben spiller inn på hvordan hun opplever sin egen kompetanse, og hvordan undervisningen tilnærmes. Hun uttrykker at verken lærerutdanningen eller arbeidsplassen har lagt til rette for kompetanse tilknyttet det nye kompetansemålet, men at hun selv bruker tid på å opparbeide seg den kompetansen hun trenger, slik at hun kan gi elevene den undervisningen de trenger. Hvis ikke utdanningene og arbeidsplassene støtter, og legger til rette for at lærerne skal få den kompetansen de trenger, kan det tenkes at dette krever mye av lærerne, ved at det må ta dette ansvaret selv. For eksempel beskrev jeg tidligere at Eirik synes tematikken er krevende og vanskelig, men har en «plikt» til å utføre god undervisning. Dette kan videre diskuteres med hvordan Kjetil opplever sin egen kompetanse. For selv om Kjetil forteller at hans eget engasjement kan være grunnen til at han opplever at han har god kompetanse, forteller han også at:

Min egen kunnskap da, knyttet til, det er jo ikke alltid så lett å lese seg opp hva de ulike religionenes synspunkter er, det er et tema som er veldig lite beskrevet sånn som du spør det nå (...) at man ser, det er kunnskapen man trenger som lærer da, men du finner ikke informasjonen noe sted da sånn konkret, så det blir litt mangelfullt av og til (...) ellers har det egentlig bare vært læreravhengig det temaet, rett og slett (**Kjetil**)

I likhet med Kjetil forteller også Mina at hun er interessert i tematikken og opplever sin egen kompetanse som god, grunnet denne interessen. Samtidig peker også hun på noen utfordringer når ansvaret om å holde seg oppdatert, og ha oppdatert kompetanse, blir opp til den enkelte lærer:

Mina: ja, akkurat dette med legning og seksuelle preferanser blir det jo noe nytt hele tiden. det jo litt vanskelig å holde seg oppdatert. (...) også tror jeg det er veldig opp til hver enkelt lærer hva de gjør for noe.

Lærernes svar kan indikere at de står i en utfordrende situasjon om å holde seg kunnskapsmessig oppdatert på et felt i stadig endring, slik Svendsen (2022) viser til. Røthing (2020) peker på at selv om lærere flest underviser ut fra gode intensjoner, forekommer det undervisningspraksiser som kan føre til «andregjøring, ekskludering og reproduksjon av negative stereotyper» (Røthing, 2020, s. 10). Hun argumenterer derfor for et behov for tydeligere retningslinjer, kompetanseheving og støttesystemer som gjør undervisning om

mangfold mer tilgjengelig for lærerne, og knytter dette til utvikling av *kritisk mangfoldskompetanse*. Viktigheten av kritiske perspektiver presiserer hun videre ved at «*mangfold refererer til en kompleksitet som nødvendigvis setter relasjoner, maktforhold, privilegier, ubehag og sårbarhet i spill, og som følgelig krever teoretiske perspektiver som kan fange opp dette og gi innganger til å behandle det faglig i ulike situasjoner i utdanningsfeltet*» (Røthing, 2020, s. 156). Med utgangspunkt i Røthings argument for behovet for en *kritisk mangfoldskompetanse*, vil jeg videre diskutere hvorvidt ressursene lærerne har tilgjengelig legger til rette for en undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet i KRLE, som også bidrar til synliggjøring og refleksjon rundt mangfold og maktforhold.

6.3. Tilgjengelige ressurser

Hvilke ressurser har lærerne, og hvordan føler de at ressursene de har tilgjengelig dekker det nye kompetansemålet? I dette kapitlet vil jeg drøfte lærernes erfaringer med, og holdninger til, de nye læremidlene i KRLE. Sentralt for dette kapitlet er spørsmålet om hvorvidt ressursene lærerne har til rådighet støtter deres undervisning, eller om de bruker andre ressurser for å dekke det læremidlene ikke dekker. Derfor vil jeg og diskutere hvilke andre ressurser lærerne eventuelt fremhever.

6.3.1. Nye læremidler

Som følge av nye læreplaner, oppstår det et behov for nye, oppdaterte læremidler som dekker nye kompetansemål. At dette behovet ikke alltid blir dekket (Vik, 2021), er også noe som kommer frem i mine funn:

Jeg synes temaet er spennende og utfordrende, og det kan være litt frustrerende, men det handler ikke om det kompetansemålet, men om faget generelt, jeg synes ikke ressursene alltid står i forhold til det, at de er litt vage også (**Ida**)

Flere av lærerne forteller at ressursene ikke alltid «*står i forhold til*» kompetansemålene. Ida og Mina jobber begge ved skoler hvor de ikke har fått nye fysiske lærebøker. Mina er kritisk til at skolens økonomi ikke dekker innkjøp av nye lærebøker, og mener det fører til at «*de aller fleste lærerne på skolen synes det er ganske kaotisk i forhold til undervisningsmateriell*». Hun frykter at KRLE ikke vil bli prioritert om skolen skal gå til innkjøp av nye fysiske læremidler, og at de derfor må bruke andre digitale ressurser, fordi ressursene de har til rådighet kommer til kort: «*Skolen min synes jeg heller ikke er superbra,*

jeg synes det er litt tynt det som står der. Så det blir til at jeg prøver å lete opp avisartikler på en måte». Mina forteller at skolen hun jobber på har tilgang til Cappelen Damms digitale ressurs *Skolen min*, men at hun ofte ender opp med å bruke andre ressurser, grunnet dårlig dekning av kompetansemålet. Også Ida synes nettressursen til Cappelen Damm *«fort blir veldig overfladisk»* og nok er ment som et *«supplement til bøkene»*. På spørsmål om det er noe læreplanverket kunne gjort for å støtte lærerne bedre ved fagfornyelsen svarer hun:

Ja, jeg tenker kanskje at jeg skulle ønske mer ressurser var klare før vi skulle gjennomføre denne fagfornyelsen. Nå høres det ut som jeg er helt avhengig av lærebok, det er jeg ikke og jeg synes det på mange måter kan være befriende å slippe å ha lærebok også, for jeg ser hvor fort det er å bli fastlåst til den, og bruker den slavisk om man synes den er god eller ikke så bare går man videre på neste side. Så den friheten der synes jeg på en måte er spennende, men igjen dette med, når det er så spesifikt dette med syn på kjønn og seksualitet skulle jeg ønske jeg hadde mer kompetanse innenfor flere livssyn og religioner da **(Ida)**

Ida uttrykker et ønske om at flere læremidler var klare før fagfornyelsen tredde i kraft, da det stiller lærerne i en utfordrende situasjon om de skal undervise om kompetansemål som ikke blir dekket av ressursene de har til rådighet. I likhet med flere av de andre lærerne, peker Ida også på hvordan hun lener seg mer på læremidlene når egen kompetanse ikke strekker til. Hun beskriver fordeler og ulemper ved å lene seg på en lærebok, og i likhet med Kjetil som også bruker Cappelen Damm og forteller at *«vi har jo ikke noe læreverk som støtter oss noe voldsomt i dette arbeidet»*, føler ikke Ida at ressursene fra Cappelen Damm dekker kompetansemålet. Også Lisa forteller at Cappelen Damm *«var litt forsiktige med å skulle si så veldig mye om at det var ulike syn i de ulike religionene»*. Hun kritiserer læremidlets fremstillinger av ulike syn, og viser til et eksempel hvor læremidlet *«trakk frem kristendom, og jeg tror det var negativt syn på homofili i kristendom da, men ikke så mye andre»* og at det virket som læremidlet var *«litt redde for å si at i den religionen var det sånn, og i den var det sånn»*. Hun forteller at hun er redd for at læremidlets fremstillinger kan føre til at *«mangfoldet forsvinner»*, og beskriver læremidlets dekning av kompetansemålet som utilstrekkelig grunnet at hun ikke etterpå følte hun *«kunne gjøre rede for det kompetansemålet ber om»*.

Lisa har derfor også sett litt på innholdet i andre læremidler, og så for eksempel at *«det var ganske ulikt hvordan de hadde lagt opp lærestoffet på Cappelen Damm og Aschehoug»*. Hun forteller at det virker som Aschehoug *«skrev mer konkret om syn innenfor de ulike religionene, så de svarte sånn sett mer på kompetansemålet»* men at læremidlet *«går jo ikke*

voldsomt i dybden». Hun peker også på at det er utfordrende hvordan Aschehoug beskriver «*at kristendom og buddhisme har et negativt syn på seksualitet, at det er noe man helst skal prøve å unngå, hvis det er mulig*». At ulike syn på kjønn og seksualitet fort kan bli «negative» er og noe Helene er skeptisk til. Hun jobber ved en skole som bruker Aschehougs *Store spørsmål*, og i likhet med Lisa synes hun det er en god bok, men at læremidlets dekning av kompetansemålet er «*noe overfladisk*». Hun peker på at hvorvidt lærerne føler de nye læremidlene er tilstrekkelige, vil være avhengig av lærernes tolkning av kompetansemålet, og eksemplifiserer dette ved at: «*noen lærere tenker at ja da sammenligner vi homofili og da dekker boken det, mens hvis man skal gå bredere så dekkes det kanskje ikke*» (Helene). Hun trekker frem at selv om hun selv ikke føler at Aschehougs læremiddel dekker kompetansemålet, kan det være at andre lærere gjør det. Jeg finner at det kommer frem ganske like oppfatninger av læremidlene. Både Ida, Lisa, Mina og Kjetil peker på at Cappelen Damms *Skolen min* ikke dekker kompetansemålet i den grad de skulle ønske. Dette samsvarer med det jeg fant i min gjennomgang av de ulike læremidlene. Lisa og Helene trekker frem Aschehoug som en god bok, men at bokens fremstillinger kan være noe «*overfladisk*» og at de frykter en unyansert negativ fremstilling av de ulike religiøse synene. I likhet med Lisa og Helene trakk jeg også frem bokens negative og noe generaliserte fremstilling av ulike syn i min analyse. Særlig fant jeg at selv om læremidlet legger opp til noe kunnskap om ulike syn, legges det ikke opp til refleksjon rundt mangfold og individuelle oppfatninger.

I motsetning til de andre lærerne bruker Eva og Nora Gyldendals digitale læremiddel *Horisonter: KRLE i Skolestudio*. Eva forteller at «*skolestudio er veldig bra*». Og i likhet med Eva er også Nora positiv til *skolestudio* og forteller at læremidlet «*har en fin innfallsvinkel til å presentere uten at en tar noens side*». Nora forteller at læremidlet representerer ulike religioner på en objektiv måte, og påpeker at læremidlenes fremstillinger burde «*ha en slik respekt for at selv om i vårt samfunn i dag kan det se ut som noe, så er det ikke automatisk at det er slik*», da «*en må forstå at dette er vanskelige tema og man må være lite bastant på at slik er det*». Samtidig peker Eva på at hun er kritisk til at læremidlet er heldigitalt, og forteller at «*det er fint med blanding da (...) for meg å rote i skolestudio og sånn for å hjelpe dem, er mye vanskeligere enn om man har en bok for å få oversikten*». Hun tuller svaret litt bort, og påpeker at det kan jo og være at hun er «*for gammeldags*», men som jeg diskuterte i starten av dette kapitlet, deler Eva denne kritikken også med andre lærere, derav også en yngre lærer.

Intervjuene viser at lærerne bruker ulike læremidler. Lærerne som bruker Cappelen Damm *skolen min*, og Aschehougs *Store Spørsmål: krle 8-10* forteller at læremidlenes fremstillinger av ulike syn på kjønn og seksualitet blant annet er preget av «overfladiske», «forenklete» og «negative» syn, uten å legge opp til refleksjon rundt mangfold og variasjon. Tidligere forskning argumenterer for at det forekommer en *selektiv kulturalisering* i lærebøkene fremstilling av ulike syn på kjønn og seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, 2011), hvor majoritetens seksualitet blir fremstilt som positiv når den knyttes til det «norske» og sekulære, mens negativ seksualitet blir relatert til «de andre». Lærernes svar på spørsmål om hvordan nye læremidler dekker det nye kompetansemålet, kan indikere at dette fortsatt er noe som forekommer. Da særlig i utgivelser fra Cappelen Damm og Aschehoug. Selv om det er Gyldendals heldigitale læremiddel *Horisonter: KRLE i Skolestudio* som kommer best ut både i lærernes svar, og min analyse av læremidlene, peker imidlertid flere av lærerne på at de er kritiske til at skolen ikke har fysiske lærebøker, og at digitale læremidler burde komme i tillegg til en fysisk lærebok. Ønsket om en fysisk lærebok er særlig tydelig ved undervisning i kompetansemål som utfordrer lærernes kompetanse.

6.3.2. Nettressurser

Ved undervisning om kompetansemål som utfordrer lærernes kompetanse, peker flere lærere på at de bruker internett¹⁴ til å søke opp informasjonen læremidlene ikke dekker. Dette kan eksemplifiseres ved å se på første gangen Lisa skulle undervise etter den nye læreplanen:

Jeg visste jo ikke, altså jeg visste litt om kristendommen og Islam, men det var ikke sånn at jeg visste så mye om synet innenfor dette i hinduisme, buddhisme, jødedom og sånne ting. Så da fikk jeg dem til å gå på religion.no tror jeg. For da bare googlet jeg meg frem til hvor man kan finne ut noe om det. Så gikk de dit og skulle velge seg to religioner og skulle finne ut av hvilket syn de har på seksualitet og kjønn, også skulle de skrive litt om det og presentere for en liten gruppe (**Lisa**)

Lisa forteller at fordi hun tvilte på egen kompetanse knyttet til undervisning i det nye kompetansemålet, samt mangel på nye læremidler, ba elevene om å bruke nettressursen religioner.no¹⁵ for å finne informasjon om ulike syn på kjønn og seksualitet i ulike religioner. At lærere bruker internett i religionsundervisningen er og noe som kommer frem i tidligere forskning (Anker & von der Lippe, 2017; Toft & Broberg, 2018), som viser at lærere bruker

¹⁴ Toft og Broberg (2018) bruker begrepet «media», men fordi lærerne viser til digitale nettressurser har jeg valgt å presisere dette ved å bruke begrepene «internett» og «nettressurser».

¹⁵ Se mer på: [Religioner.no](https://religioner.no) | [For deg med interesse for religion og livssyn.](https://religioner.no)

internett for å kontekstualisere og legitimere undervisningen ved å relatere undervisningens innhold til samfunnet. Dette samsvarer med det Ida forteller:

Men jeg tenker jo at det er såpass mye fokus på det i media (...) det er lett å finne små filmsnutter, artikler, ting som er relevante. Og det synes jeg er fint å kunne undervise noe som er en del av mediebildet (...) finne relevante undervisningsfilmer for eksempel, for jeg tror det er så mye mer levende for elevene, å høre noen fortelle en historie, enn å lese det i en tekst. Jeg synes NRK har veldig mye bra, jeg har også tv2skole elevkanalen, der ligger det og en del bra, men jeg synes læreverkene har sviktet litt på akkurat de tingene der (**Ida**)

Ida synes læreverkene kommer til kort i deres tilnærminger til ulike religioner og livssyn, ved at de ikke gjør lærestoffet «levende», relevant og dagsaktuelt for elevene. Dette er også noe som kommer frem hos flere av de andre lærerne, og kan forstås i lys av Toft og Brobergs (2018) påpeking om at nettressurser er en viktig del av religionsundervisningen. Samtidig peker de, i likhet med andre forskere, på en utfordring knyttet til at ukritisk og tilfeldig bruk av internett i undervisningen kan føre til unyanserte negative representasjoner av religioner, og da særlig Islam (Anker & von der Lippe, 2017). Derfor påpeker de at det trengs et tydelig mandat for hvordan lærerne skal forholde seg til, og anvende, internett i sin undervisning.

6.3.3. Uke 6

I likhet med andre lærere knytter Ida undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet til den tverrfaglige prosjektuken *Uke 6*¹⁶: «Vi har jo uke 6 hvor hele skolen de siste årene, hvert år, har hatt deler eller hele uken som tverrfaglig». I likhet med Ida forteller også Eirik at hans skole bruker opplegg fra Uke 6, og at uken legger opp til et tverrfaglig fokus på kjønn og seksualitet: «I og med at naturfagslærerne har tatt seg av det litt mer tekniske, biologiske, har vi fulgt det opp litt med andre tilnærminger når vi har hatt om de temaene da».

At flere av lærerne har kjennskap til, og bruker opplegg fra *Uke 6* kan ses i sammenheng med at skolen har et tverrfaglig ansvar for undervisning om kjønn og seksualitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016), og at den normkritiske og inkluderende *kjønns- og mangfoldstilnærmingen* har fått større plass i skolens læreplaner (Støle-Nilsen, 2022). Samtidig viser rapporten til Stubberud et al. (2017) at seksualitetsundervisning knyttet til Uke 6 fortsatt legger størst vekt på *helsetilnærmingen*, og at kjønns- og mangfoldstilnærmingen ikke har fått det gjennomslaget hos lærere som aktører i feltet skulle ønske, og at det derfor er

¹⁶ For mer informasjon om *Uke 6*: <https://sexogpolitikk.no/>

et behov for klarere retningslinjer for hvordan lærerne kan implementere denne tilnærmingen i undervisningen (Stubberud et al., 2017). At Eirik følger opp med andre tilnærminger til undervisningen, kan muligens ses i lys av at han har «*fått rosa kompetanse-kurs på to arbeidsplasser*» og beskriver kursene som «*veldig nyttig og fint*». Jeg har tidligere i oppgaven referert til *Rosa kompetanse*, i forbindelse med situering i feltet, og i kapitlet som diskuterte lærernes selvopplevde kompetanse. Basert på Eiriks svar, kan det tenkes at Eirik har fått mer kunnskap om ulike tilnærminger til hva som inngår i en helhetlig seksualitetsundervisning, samt hvordan man skal møte kjønns- og seksualitetsmangfoldet som følge av blant annet disse kursene. Dette kommer til uttrykk ved at Eirik, som nevnt tidligere, bruker formuleringen «*de av oss som er det*» ved undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. Han forteller at denne formuleringen er noe han lærte på et av disse kursene, og er ment for å være inkluderende. Rosa kompetanse er en ekstern aktør som holder kompetansehevingskurs om kjønns- og seksualitetsmangfold, blant annet for å gjøre lærerne bedre rustet til å undervise om kjønn og seksualitet. Deres fokus er derfor rettet mot å øke kunnskapen til lærerne, da det er lærerne de holder kurs for, og ikke elevene.

6.3.4. «Representanter»

Særlig i forbindelse med *Uke 6*, peker flere lærere på at skolen inviterer eksterne aktører for å opplyse elevene om kjønns- og seksualitetsmangfold. Bruk av eksterne aktører i forbindelse med seksualitetsundervisning, kan ses i lys av rapporten til Sex og samfunn (2022) hvor det kommer frem en økende bruk av eksterne aktører ved undervisning om kjønn og seksualitet. Dette kan ses i lys av at lærerne jeg har intervjuet forteller at de har hatt besøk av eksterne «aktørene» som «representerer» en kjønns- eller seksuell minoritet på sin skole, som indikerer at de blir invitert for å bidra med et perspektiv lærerne ikke føler de selv kan gi. Et ønske om å få besøk av «representanter» for kjønns- og seksualitetsminoriteter til denne undervisningen, er noe som kommer frem hos Mina og Eva. For mens Mina forteller at hun har hatt gode opplevelser, og at disse besøkene har «*gitt litt mer kompetanse*», peker Eva på et ønske som ikke har blitt innfridd:

Vi har prøvd å få skeiv ungdom til å komme på besøk, men de kommer aldri, de har avlyst hos oss tre ganger, så jeg har gitt opp. Jeg har en gutt som er homofil, og en jente som er hen, hun har sluttet da, men vi følte det var lurt å få inn noen, eller ha prosjektarbeid, men vi fikk ikke det til fordi de ikke kunne komme **(Eva)**

Evas ønske om å få besøk av *Skeiv ungdom*¹⁷, kan forstås som et uttrykk for en usikkerhet rundt hvordan hun skal møte kjønns- og seksualitetsmangfold blant elevene. Hun viser til hvordan de har diskutert på skolen at det «*var lurt å få inn noen, eller ha prosjektarbeid*» som følge av å ha disse elevene i klassen. Dette kan ses i lys av rapporter og tidligere forskning som viser at lærere uttrykker et behov for mer kompetanse om kjønns- og seksualitetsmangfold (Sex & Samfunn, 2022; Svendsen, 2022), samt at det trengs klarere retningslinjer for hvordan lærerne kan implementere kjønns- og mangfoldstilnærmingen i deres undervisning (Stubberud et al., 2017). Mens Eva uttrykker et ønske om å få inn en «representant» som kan gi et perspektiv hun ikke kan, forteller Kjetil om en situasjon hvor et besøk av en «representant» førte til negative reaksjoner.

Jeg har vært med på, et år hadde vi (representant) på besøk, og det ble jo avisoverskrifter og munnhoggeri (**Kjetil**)

Kjetil beskriver hvordan et besøk av en ekstern «representant» for en minoritet knyttet til kjønns- og seksualitetsmangfold førte til sterke reaksjoner både på innsiden og utsiden av skolen han jobber på. Han beskriver elevsammensetningen ved skolen som ganske homogen, hvor de fleste er fra «kristne hjem». Normkritiske forskere har kritisert hvordan det hentes inn «representanter» for kjønns- og seksuelle minoriteter, da denne praksisen kan føre til ytterligere andregjøring av det «representanten presenterer, samt at det hentes inn «representanter» uten pedagogisk kompetanse (Kumashiro, 2002; Bromseth og Wildow, 2007, refefert til i Stubberud., et al, 2017). Denne kritikken blir tydeliggjort i eksemplet til Kjetil, da dette besøket førte til reaksjoner som tilsier at denne representanten ble sett på som noe «annet». Dette besøket førte også til en synliggjøring av at det finnes et *meningsmangfold* (Johannessen & Røthing, 2022) rundt kjønn og seksualitet på, og i samfunnet rundt, skolen Kjetil jobber på. På den måten kan Kjetils beskrivelse knyttes til at det vedkommende presenterte kunne oppleves som *kontroversielt* (Anker & von der Lippe, Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022), på tross av at undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold ikke i seg selv er et kontroversielt tema i den norske skolen, da den har en sterk tverrpolitisk forankring (Støle-Nilsen, 2022).

¹⁷ Skeiv ungdom er en ungdomsorganisasjon som jobber for å opplyse og ivareta mangfold, og forebygge diskriminering. Se mer på: <https://skeivungdom.no/>

Dette kan videre ses i lys av Anker og von der Lippes (2017) argumentasjon om at føringene for hvordan lærere kan undervise om tema som kan oppfattes som kontroversielle er for dårlige, og at lærerne derfor trenger mer kompetanse knyttet til hvordan de skal implementere også disse temaene i undervisningen. Kjetil forteller at han er usikker på om han synes skolen skal undervise om alle tema, og synes at om du som forelder vil «*forklare dine barn ditt religiøse eller politiske ståsted knyttet til seksualitet, så må du få lov til å formidle det*». Ifølge Anker og von der Lippe (2017) vil temaer som kan oppleves kontroversielle bli tatt opp av elevene uansett. De argumenterer derfor for at lærerne trenger konkretisering i læreplaner, samt. kompetanse for hvordan temaene burde fremstilles i undervisningen. Dette underbygger igjen argumentet for at det trengs tydeligere retningslinjer for *hva* undervisningen skal inneholde, samt *hvordan* den kan, og burde, implementeres i undervisningen (Sex & Samfunn, 2022; Stubberud et al., 2017; Støle-Nilsen, 2022; Svendsen, 2017, 2022).

7. Ulike forståelsesmåter og utfordringer

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på læreres forståelser av det nye kompetansemålet som behandler undervisning om kjønn og seksualitet innenfor KRLE-fagets ramme. I kapittel 7.1 vil jeg diskutere hvordan lærerne jeg har intervjuet, forstår kompetansemålet, og hvilke endringer de mener at det innebærer sammenlignet med LK06/13. I kapittel 7.2 vil jeg presentere og diskutere hva lærerne beskriver som utfordrende og ubehagelig ved undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn.

7.1. Forståelser av kompetansemålet

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan lærerne forstår og operasjonaliserer det nye kompetansemålet som foreskriver at elevene skal *«gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn»*

(Kunnskapsdepartementet, 2019a). Jeg vil blant annet diskutere om det nye kompetansemålet oppfattes som et brudd på, eller videreføring av, tidligere kompetansemål. Jeg vil se lærernes forståelse og implementering av det nye kompetansemålet i lys av Goodlads læreplannivåer (Goodlad, 1979), hvor den forståtte- og operasjonaliserte læreplanen vil ses i lys av *ideenes læreplan* og den *formelle læreplanen*. Ettersom den største endringen kompetansemålet fører med seg er at undervisningen ikke lenger eksplisitt knyttes til etisk refleksjon, men og til *kunnskap om ulike syn* på kjønn og seksualitet (Røthing, 2021), vil jeg særlig diskutere hvilken kunnskap lærerne vektlegger i sin undervisning etter innføringen av LK20.

7.1.1. Kunnskap om kjønn og seksualitet

7.1.1.1. Kjønnssidentitet, kjønnsmangfold og kjønnsroller

Det som kommer tydeligst frem i lærernes vektlegging i undervisningen knyttet til det nye kompetansemålet, er at elevene skal utvikle kunnskap om *kjønnssidentitet*. Eirik forteller at *«det med kjønnssidentitet har kommet for fullt de årene jeg har undervist»*, og at det nye målet skal gi elevene kunnskap om *«ulike syn på ulike kjønnssidentiteter»*. Denne endringen Eirik beskriver kan ses i lys av at *kjønns- og seksualitetsmangfold* er en begrepsammenstilling som har vokst frem som følge av transpersoners rettighetskamp, og som speiler raske samfunnsendringer i det politiske feltet som omhandler kjønn og seksualitet (Svendsen, 2022), og kan dermed ses i lys av at lærerne trekker frem dette fordi det er samfunnsaktuelt,

men ikke nødvendigvis er presisert i målet. For i likhet med Eirik er *kjønnsidentitet* også noe de andre lærerne vektlegger:

Jeg tenker at det handler både om dette med kjønnsroller, men også synet på dette med, har vi, altså er det bare mann og kvinne, eller, ja å også komme inn på dette her med trans, så *kjønnsidentitet* da. (...) Jeg syntes jo egentlig at det er viktig at de lærer, eller på en måte lære å akseptere da, mangfold, selvfølgelig (**Lisa**)

Det har jo vært mer fokus på dette med *kjønnsidentitet*, kan man si, mens tidligere så var det mer fokus på legning og ulike samlivsformer (...) dette her med ulike forhold til kjønn, alt fra de som tenker at kjønn er fra biologien sitt to-kjønn, til de som er mer åpne for alternative syn, de tingene her blir jo også debattert (**Ida**)

I tillegg til å fremheve *kjønnsidentitet* vektlegger også Lisa og Ida *kjønnsroller*, *samlivsformer* og *kjønns mangfold*. Ida beskriver på den ene siden at *kjønnsidentitet* har blitt mer synliggjort, og at det før var mer fokus på *ulike samlivsformer*, men videre beskriver hun at dette med samlivsformer ikke har forsvunnet, men knytter det til *kjønnsroller* og ikke *seksuell orientering* ved å fortelle at «*det har jo kommet inn det her med samlivsformer også*». Og at samlivsformer videre kan ses i lys av at man skal være «*omsorgspersoner*», og hva det vil si å være «*en far og en mor, hvilke roller de har*». Men selv om samtlige av lærerne trekker frem *kjønnsroller* og *samlivsformer*, er det ikke disse temaene som kommer tydeligst frem i lærernes svar på spørsmål om hvordan de forstår det nye kompetansemålet. Derfor er det heller ikke det jeg vil vektlegge mest.

For mens Lisa i sitatet over peker på at hun ønsker at elevene skal lære å «*akseptere kjønns mangfoldet*», indikerer Idas svar at ulike syn på *kjønns mangfold* utenfor «*biologien sitt to-kjønn*», er noe hun tenker kan diskuteres i klasserommet. Idas beskrivelser kan ses i lys av det Støle-Nilsen mener er et viktig skille mellom at «*elevene skal få mene noe om kjønns- og seksualitets mangfold fremfor at de skal få kunnskap om temaet*» (Støle-Nilsen, 2022, s. 44). Dette skillet er også noe som trekkes frem av andre forskere (Røthing & Svendsen, 2009; Svendsen, 2017), som er kritiske til undervisning som legger opp til at noens seksuelle orientering eller *kjønnsidentitet* skal være gjenstand for debatt, da dette kan føre til «*diskriminering og seksuelle og kjønnsmessige stereotyper og normer*» (Støle-Nilsen, 2022, s. 45).

Min forståelse av det som kommer frem i lærernes svar er at et kompetansemål som foreskriver at elevene skal ha kunnskap om og reflektere over *ulike syn* på kjønn og

seksualitet (Utdanningsdirektoratet, 2019) potensielt kan sette lærerne i en utfordrende posisjon ved at de på den ene siden skal forholde seg til syn som ikke vil akseptere alles kjønn eller seksualitet, samtidig som de selv ønsker å fremme en aksept for kjønns- og seksualitetsmangfold, slik Lisa beskriver. Samtidig kan skillet mellom å skulle *mene noe* og *ha kunnskap* om kjønns- og seksualitetsmangfold (Støle-Nilsen, 2022) virke noe uklart. Kjetil forteller at undervisning som representerer kjønn utenfor tradisjonelle kjønnsnormer nok vil føre til at elevene sier «*at det ikke er riktig, og at til mann og kvinne ble man skapt*». Dette kan videre ses i sammenheng med at samtlige lærere forteller at de synes *trans* er et utfordrende tema. For eksempel forteller Eva «*jeg synes jo det er vanskelig å skjønne trans*». En lignende usikkerhet finner jeg hos Mina som forteller «*når det er snakk om for eksempel trans, jeg kan jo ikke kjenne meg igjen med de følelsene*». Eva, Mina og Kjetils svar kan dermed ses i lys av at undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold i skolen kan oppleves utfordrende for lærerne, da tematikken springer ut fra et felt hvor det er utfordrende å holde seg kunnskapsmessig oppdatert, grunnet stadige endringer (Svendsen, 2022). Deres svar kan også ses i lys av tidligere forskning som peker på utfordringer knyttet til hvordan lærere forholder seg til, og nærmer seg kunnskap om, transpersoner (Røthing, 2020).

I likhet med andre konstruktivistiske standpunkter (Foucault, 1995/2020; Butler 1990/2006, Rubin 1999), argumenterer Røthing (2020) for at det er nødvendig med en konstruktivistisk tilnærming når det kommer til å forstå hvordan identitet og kjønn blir til, og forstått, innenfor de rådende diskursene, og at en *avlæring* av etablert kunnskap kan være nødvendig for at det skal være mulig å skape endring og nye forståelser. Røthing beskriver hvordan denne avlæringen kan være utfordrende for den enkelte, og krever at en er klar over egne forståelsesmåter, fordommer og posisjoner. Kjetils eksempel kan indikere at elevene har en essensialistisk forståelse av kjønn som to essensielle og uforanderlige binære kategorier (Prentice & Miller, 2006). Dette kan forstås i lys av Prieurs (2002) påpekning av at sosialkonstruktivistiske forståelser av kjønn ikke alltid er gjeldende utenfor forskningsverdenen, selv om de er veletablert i både humaniora og samfunnsvitenskap. Det kan tenkes at undervisning om kjønn derfor kan sette læreren i en utfordrende situasjon både med tanke på elevenes, og deres egne forforståelser, da sosialkonstruktivistiske forståelsesmåter kan innebære et brudd med både læreres og elevens forståelsesmåter (Prieur, 2002).

7.1.1.2. Normkritikk og inkludering

I utredningen *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2, referert til i Røthing, 2020, s. 53) legges det frem et forslag som vektlegger normkritiske perspektiver i skolen. Målet er at normkritiske perspektiver skal utvide elevenes perspektiver framfor å reproducere begrensede ekskluderende forståelsesmåter og normer. Seksualitet og kjønn er sentrale temaer innen normkritiske perspektiver, og kan følgelig være nyttig for undervisning og kunnskap om *kjønnsidentitet*, og i arbeidet med å utvikle *kritisk mangfoldskompetanse* og *normbevissthet* rundt hvordan normer skapes og opprettholdes, og videre burde utfordres (Björkman et al., 2021; Kumashiro, 2002, Røthing, 2019, 2020).

Flertallet av lærerne forteller at de ikke selv har hatt elevsammensetninger med elever som definerer seg som noe annet enn det kjønn de ble tildelt ved fødsel. Lisa forteller imidlertid at «*nå har jeg for eksempel da en ikke-binær og en som er trans*». Hun beskriver imidlertid hvordan det i hennes klasse har gått «*problemfritt*», og knytter det særlig til at elevene har «*kompetanse om det og viser en slags toleranse og åpenhet*». Videre presiserer hun at undervisning om mangfold er viktig grunnet «*jeg vet jo at det kan være et problem i noen klasser da*». Dette kan ses i sammenheng med at Nora peker på at holdninger mot transpersoner kan endres «*når en møter utfordringene, hvis man kommer tett på at noen i klassen er trans eller noe slikt*». Dette kan diskuteres med det som kommer frem i Eiriks svar. Eirik forteller at han nå jobber på en skole med holdninger som tilsier at «*mangfold er bra, positivt og spennende*» og forteller at det er et stort kjønns- og seksualitetsmangfold i elevgruppen. Han fremmer formuleringer som «*de av oss som er det*» ved undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold, for å «*viser at vi alle sammen er forskjellige. At vi alle er et fellesskap*», men påpeker at undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold vil oppleves ulikt basert på elevsammensetningen: «*jeg tror nok jeg hadde turt mer her enn jeg gjorde i de tidligere klassene, fordi jeg opplever at det er mer generell åpenhet her*». Lærernes svar kan være en indikasjon på at elevsammensetning, samt kunnskap om kjønnsnormer og normkritikk kan tenkes å påvirke hvordan lærere og elever forholder seg til undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. Dette kommer jeg tilbake i kapittel 7.2.

7.1.1.3. Seksualitet og seksuell orientering

Samtlige av lærerne trekker frem at undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE har endret seg i tråd med at samfunnet endrer seg. Denne endringen mener Eirik kommer tydelig frem i det nye kompetansemålets vektlegging av *seksualitet*:

Før så var det jo at man skulle reflektere over etiske spørsmål innenfor samlivsformer også videre, det er jo ulike tema, dette med familie og venner, sånn sett er jo dette med heterofili og homofili blitt litt utdatert, denne todelingen kanskje, nå har det blitt ekskluderende for andre typer seksualiteter da, jeg synes at for det meste gjenspeiler endringen da (**Eirik**)

Eirik påpeker at kompetansemålet legger til rette for en undervisning som fremmer at kjønns- og seksualitetsmangfold ikke kun handler om hvorvidt noens seksuelle orientering defineres som *heterofil* eller *homofil*, men at den også skal romme at det finnes andre måter å uttrykke sin seksualitet på¹⁸. I likhet med Eirik trekker også Lisa frem *seksualitet*, og forteller at hun «*tenker at det er mye forskjellig. At det handler jo om seksuell orientering, men og om etikk rundt seksualitet*»:

Og når det gjelder det med seksualitet så tenker jeg også at det å ha tanker rundt, på en måte, hva som er etisk oppførsel da, rett og slett å diskutere litt sånne caser (**Lisa**)

Lisa fremhever også *etiske diskusjoner* rundt hvordan man skal oppføre seg mot hverandre som viktig ved undervisning om seksualitet i KRLE. Hun forteller videre at hun har brukt et opplegg som går på *grensesetting* som gikk ut på «*det med grensesetting og liksom bare hvordan man oppfører seg mot hverandre og selvfølgelig det med språkbruk, synes jeg er viktig*». Dette er tema som ikke kommer frem hos noen av de andre lærerne, og det kan tenkes at fordi Lisa også underviser i samfunnsfag som tematiserer *grensesetting* tydeligere i fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019b) kan være en årsak til at hun også velger å tematisere dette også i KRLE. Dette kan underbygge at samtlige lærere peker på at undervisningens innhold vil være avhengig av lærerens motivasjon, kompetanse og vektlegging (jf. kapittel 6.2.4 om kompetanse, og 6.3.1 om nye lærebøker), og eksemplifiseres ved at Lisa videre forteller at:

Men det jeg tenker at jeg vil jo fortsette å undervise om de tingene jeg synes er viktige da, selv om det jo er kommet et nytt kompetansemål, for innenfor, det er jo mange kompetansemål som handler om etikk, og der kan man også trekke inn det som har med seksualitet og kjønn å gjøre (**Lisa**)

I motsetning til Lisa er ikke *seksualitet* mye representert i lærernes svar på hvordan de forstår kompetansemålet, og hvilke temaer de vektlegger i undervisningen. Likevel kommer *seksualitet* og *seksuell orientering* til syne i svarene deres på andre spørsmål, og da særlig i

¹⁸ Se mer om seksuell orientering på [Lhbt+-ordlista | Bufdir](#)

forbindelse med *ulike syn* på seksualitet i ulike religioner og livssyn, og elevers ytringer og reaksjoner. Sistnevnte vil jeg komme tilbake til senere når jeg diskuterer utfordringer og ubehag ved undervisningen. Videre vil jeg i neste kapittel diskutere lærernes forståelse av *ulike syn* på kjønn og seksualitet ved å se nærmere på hvordan kompetansemålet skal bidra til at elevene får kunnskap om ulike religioner og livssyn.

7.1.2. Kunnskap om religioner og livssyn

7.1.2.1. Religionsmangfold og representasjon

Det nye kompetansemålet foreskriver at elevene skal ha *kunnskap om ulike syn* på kjønn og seksualitet i kristendommen, ulike religioner og livssyn. Denne tematiseringen av ulike syn beskriver lærerne både som spennende og utfordrende:

Samtidig så er det så stort mål, hva er seksualitet i kristendommen liksom? Det er jo to milliarder ulike meninger om det (...) Jeg tenker at man må ihvertfall være bevisste på at det er et stort mangfold i de ulike religionene. Det er jo ganske spennende, at for eksempel innenfor kristendommen har du noen som ser slik på det, og noen som ser slik på det (**Eirik**)

Eirik fremhever at undervisningen burde synliggjøre *mangfold*, og eksemplifiserer dette ved at det kan være mange ulike meninger også innad i ulike religioner. Dette mangfoldet beskriver han som spennende, og forteller videre at det er viktig i undervisningen å «*få frem mangfoldet da i et land, religion, livssyn, det ser jeg på litt som en selvfølge*». I likhet med Eirik, peker flere av lærerne på viktigheten ved å få frem *mangfoldet* i undervisning om religioner. Samtidig er det nettopp dette flere beskriver som utfordrende ved det nye målet:

Jeg synes jo det er vanskelig fordi man kan jo ikke ta alle muslimer eller kristne under ett, her må en jo bare presisere og si at det fins mye meninger om dette, det kan fort bli stigmatiserende og tydelige bokser med de ulike religionene (**Nora**)

Nora forteller at hun er redd for at undervisningen skal bli stigmatiserende og generaliserende, om man ikke presiserer meningsmangfoldet som finnes innad i de ulike religionene. Dette samsvarer også med kritikken samtlige lærere har mot noen av de nye læremidlenes tematisering av ulike syn (jf. 6.3.1), hvor det blant annet ble uttrykt en frykt for at læremidlenes fremstillinger kan føre til at *mangfoldet forsvinner* og at det blir en *re-essensialisering* av religionene (Lisa). I likhet med samtlige lærere forteller Eirik og Nora at elevene burde gjøres bevisst på *mangfold*, for å unngå å skape generaliserte oppfatninger av ulike syn. På den andre siden forteller Mina at hun «*braker grupper, uten at det er negativt*

ment, men vi prøver å generalisere (...) men det er ikke alltid lett å generalisere innenfor dette heller, da det er så mange nyanser». Hun begrunner dette videre med å fortelle at elevene «*bruker jo grupper selv, gjerne før jeg har begynt å gruppere. Så jeg tenker selv om vi bruker grupper er ikke det nødvendigvis negativt*». Mina forteller dermed at hun generaliserer for å forstå «andre», og for å bygge videre på den kunnskapen elevene har om ulike «*grupper i samfunnet*».

At Mina generaliserer for å forsøke å forstå «andre» kan ses i lys av at Smith mener sammenligning er en «*uunngåelig kognitiv prosess, som ligger til grunn for all menneskelig forståelse*» (Smith, 1990; 2004, referert til i von der Lippe & Undheim, 2017, s. 21). Von der Lippe og Undheim, (2017) argumenterer for at en sammenlignende tilnærming *kan* bidra til å gjøre det ukjente mer kjent, men at tilnærmingen også krever en bevisstgjøring på hvilke forutsetninger og verdssystemer sammenligningen baseres på. Denne bevisstjøringen kommer særlig frem i Kumashiros (2002) antidiskriminerende undervisning, hvor han påpeker at undervisning *om* andre kan føre til ytterligere generalisering om en ikke også bevisstgjøres sin egen posisjon, privilegier og maktforhold. At samtlige lærere frykter at undervisning om ulike syn kan føre til generalisering, kan ses i lys av Jacksons (1997, 2016) kritikk av at religionsundervisningens utgangspunkt kan være essensialiserende og generaliserende. Et eksempel på dette er kritikken av *verdensreligionsparadigmet*, fordi den kan bidra til å formidle forenklete, essensialistiske forståelser av religioner basert på eksterne og intern maktdynamikk, som underkommuniserer mangfoldet som finnes innad i religionene og samfunnet generelt (Anker, 2017; Geaves, 2005; Owen, 2011). Jackson (1997, 2016) argumenterer derfor for at religionsundervisningen burde ha en fortolkende tilnærming basert på representasjon, fortolkning og refleksivitet.

7.1.2.2. Ta andres perspektiv

Skeie (2022) argumenterer for at kompetansemålet kan ses i lys av kjerneelementet som foreskriver at elevene gjennom undervisningen skal ha kunnskap nok til å *kunne ta andres perspektiv* ved at de *utvikler mangfoldskompetanse* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I kapittel 7.1.2.1 diskuterte jeg hvordan kompetansemålet skal gjøre elevene bevisst på mangfold mellom, og innad i, de ulike religionene, samt at ulike fremstillinger og representasjoner av ulike syn kan være preget av maktforhold. Dette ønsker jeg videre å diskutere i lys av læreplanens føringer som tilsier at elevene skal lære seg å ta andres perspektiv ved å vise til en bekymring Eirik uttrykker:

Man kan jo aldri garantere for om noen har en agenda hvor kanskje en person er kristen, og ønsker å fremstille det som mer enhetlig enn det er (**Eirik**)

Eiriks beskrivelse kan ses i lys av Freires argument om at skolens undervisning vil være preget av maktforhold og derfor sjelden være helt nøytral (1973/2014). Ifølge opplæringsloven skal undervisning om ulike religioner og livssyn «presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (referert til i Kunnskapsdepartementet, 2019). Men Eirik frykter at undervisningen kan være preget av lærerens egne posisjoner og meninger, og derfor videre kan påvirke hvilke didaktiske valg læreren tar. Denne bekymringen fører Eirik videre, ved å også stille spørsmål ved sin egen nøytralitet når det kommer til kompetansemålets føringer knyttet til «*at det skal være toleranse, men samtidig så skal man forholde seg til mindre tolerante meninger*». Å skulle være nøytral i møte med «intolerante» perspektiver er en bekymring flere lærere trekker frem ved undervisning om ulike syn:

Jeg tror at når fokuset blir veldig på hva synet er i religioner så kan det bli negativt (...) altså jeg prøver jo å finne litt positive ting i alle religionene og ha et nøytralt og åpent syn på alle religionene, på tross av at jeg ikke er troende selv, men at det på dette punktet kan være litt vanskelig, da det kan virke utelukkende negativt (**Helene**)

I likhet med andre lærere er Helenes oppfatning at «*de fleste religioner har ganske negative syn på kjønn og seksualitet*», og frykter derfor at kompetansemålet vil føre til at «*religionskritikken vil kicke inn mer hos elever som er kritiske og negative i utgangspunktet*». Hun forteller at hun derfor er opptatt av «*å poengtere at alle har religion på sin egen måte og at det er individuelt og personlig og at alt moderniseres*». Dette kan ses i lys av at von der Lippe og Undheim (2017) argumenterer for at religionsundervisning krever at lærere har religionsdidaktisk kompetanse, for at kunnskapen elevene tilegner seg ikke skal føre til nye fordommer. På den andre siden kan det tenkes at bekymringen lærerne uttrykker muligens også kan medføre en underkommunisering av negative syn på kjønn og seksualitet. Jeg ønsker i lys av dette å diskutere et eksempel hvor Kjetil ikke underkommuniserer et syn, men forteller at det å skulle ta andres perspektivet på kjønn og seksualitet kan være utfordrende:

At jeg som lærer skal kunne ta perspektivet til en sjiamuslimsk far og si at omskjæring er det eneste riktige i vår kultur, det er et perspektiv som er vanskelig for meg å ta, men jeg kan opplyse om at det skjer, og at det er viktig å opplyse om at det skjer, men å gå i dybden på det har jeg ikke kunnskap om, eller ønske om å formidle så mye om (**Kjetil**)

Kjetil forteller at han synes det er viktig å opplyse elevene om disse temaene, men synes det er utfordrende å skulle ta et perspektiv til noe han er sterkt imot. Han knytter dette temaet til Islam, men forteller samtidig at han ikke ønsker å gå i dybden på temaet, grunnet for lite kunnskap om det. Det er verdt å bemerke at Kjetil jobber ved en skole hvor det er lite sannsynlig at elevene selv er omskåret. Dette kunne imidlertid mulig ha vært annerledes om han jobbet ved en skole med et større kulturelt og religiøst mangfold. Dessuten viser Kjetil til en praksis som ikke nødvendigvis er foreskrevet av religiøse tradisjoner, men noe som foregår «på tvers av etniske og kulturelle skillelinjer, og blir vanligvis knyttet til kontroll over kvinnelig seksualitet» (Amnesty International, 1998). Dersom Kjetil hadde hatt en annen elevsammensetning, kunne denne fremstillingen potensielt ha ført til reaksjoner fra elever med muslimsk bakgrunn, da de mulig ikke ville kjent seg igjen i Kjetils fremstilling, slik tidligere forskning viser (Allen og Quinlivan, 2018, Johannesen & Røthing, 2022). På den andre siden kan det også tenkes at denne fremstillingen kunne ha gått ut over minoritets elever, som kan ses i lys av at tidligere rapporter viser at lærere ønsker «klarere retningslinjer om hva som skal gjennomgås, og fokus på seksualitet i den flerkulturelle skolen, hvordan man skal ivareta alle og samtidig bygge toleranse» (Sex & Samfunn, 2022, s. 15).

7.1.3. Ny læreplan - videreføring eller brudd?

Lærerne forstår det nye kompetansemålet noe ulikt, og i dette kapitlet vil jeg diskutere særlig to synspunkter på det nye kompetansemålet: 1) det nye kompetansemålet er en videreføring av læreplanens gamle mål i (LK06/13), eller 2) det nye kompetansemålet medfører et brudd med føringene i den gamle læreplanen.

7.1.3.1. Videreføring

På spørsmål om den nye læreplanen har endret noe for hvordan de underviser uttrykker samtlige at den nye læreplanen ikke medfører store endringer:

Eva: Jeg syntes jo at det har vært inni kompetansemålet, at jeg ville undervist om det før den nye læreplanen, så det har ikke endret så mye. Jeg syntes jo, altså det kan jeg jo bare si om læreplanen sånn generelt sett at jeg syntes den er ganske lik som den gamle

Kjetil: Jeg tror ikke det har endret noe, men kanskje utvidet perspektivet, eller utvidet begrepet. Men jeg tror ikke det har noe med kompetansemålet, men mer av erfaring hvor viktig det er å synliggjøre dette, det burde ikke være et læringsmål man hopper over

Nora: En del mål har vel blitt annerledes, men jeg opplever ikke at det er så stor forandring, og det tror jeg ikke de andre lærerne føler heller

Mina: Vi har jo blitt enda mer bevisst i forhold til den overordnede delen når det kommer til folkehelse og livsmestring (...) det er vel den delen som kanskje har påvirket oss mest, ikke nødvendigvis formuleringen og at kompetansemålet er blitt bitte granne annerledes, men det er den overordnede delen som styrer det

Eva, Kjetil, Nora og Mina opplever ikke at det kompetansemålet medfører store endringer, og snarere er en videreføring av tidligere kompetansemål. Kjetil forteller at han synes kjønn og seksualitet er et viktig tema. Han knytter endringer han gjør i undervisningen til egne erfaringer og interesser, og ikke til læreplanens føringer. Samtidig peker Mina på at selv om hun ikke opplever kompetansemålet som noe nytt, fører den nye læreplanen med seg noen endringer fordi kompetansemålene henger sammen med den overordnede delen av læreplanen. Dette kan ses i sammenheng med Skeies (2022) beskrivelser av at de ulike delene av læreplanen hører sammen, og er dynamiske. Ifølge Skeie kan dette imidlertid også by på utfordringer ved at fagets perspektiver fort kan forsvinne i tverrfaglige prosjekter, om ikke lærerne har nok pedagogisk og faglige kompetanse knyttet til de mange valgene som skal tas.

7.1.3.2. Brudd

Det kommer frem at lærerne jeg har intervjuet *oppfatter og operasjonaliserer den formelle læreplanen* noe ulikt (Goodlad, 1979). Mens noen av lærerne oppfatter den nye læreplanen som ganske lik den gamle, mener andre at den største endringen er knyttet til forholdet mellom de ulike delene av læreplanen, og ikke nødvendigvis til de fagspesifikke kompetansemålene. Dette gjør seg imidlertid ikke gjeldende i de andre lærernes perspektiver. Mens Ida på den ene siden peker på at «*det er jo først i den nye læreplan at det kommer ganske eksplisitt til uttrykk at det er noe med kjønn og seksualitet*», forteller både hun og Eirik at den største endringen er at det er så «*spesifikt*» dette med *kunnskap om ulike syn* i ulike religioner og livssyn. Det er særlig to mangfoldsperspektiv som kommer til uttrykk her. Det første perspektivet går ut på at elevene skal lære om kjønns- og seksualitetsmangfold, mens det andre perspektivet handler om at syn på kjønn og seksualitet også er preget av mangfold. Samtlige av lærerne peker også på at den største endringen er at undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE ikke lenger knyttes eksplisitt til *etikk*, men og til *kunnskap*, som blir påpekt av Røthing (2021) og Skeie (2022). Denne endringen finner jeg i Eiriks forståelse,

når han også forteller at «*jeg har tenkt på det tidligere som et etisk spørsmål, ikke som et religionsspørsmål*». Dette er derimot ikke en endring alle er like positive til:

Det var bedre slik det var i den gamle læreplanen da at det var etikken (...) Jeg tror at når fokuset blir veldig på hva synet er i religioner så kan det bli negativt, mens hvis du gjør det mer etisk kan det kanskje bli mer balansert, for nå er det veldig knyttet til religionene, og da blir det mer negativt (**Helene**)

Jeg er ikke så veldig positiv til den egentlig. Og det går jo mer på min kompetanse på det. Dette er jo noe jeg følte, dette kan jeg ikke noe om (...) Og at det kanskje kan være at læreren må være så innmari flink da, til å balansere, så det ikke blir sånn, man skal jo ikke legge skjul på hvordan ting er, men samtidig så må man jo tenke på at det er mange ulike syn (**Lisa**)

Helene og Lisa er ikke særlig positive til det nye kompetansemålet, og fremhever at de synes det var bedre når undervisningen var rettet mer mot etikk, og ikke kunnskap. De fremhever hvordan det nye kompetansemålet setter de i en didaktisk utfordrende situasjon hvor de skal undervise om «*negative syn*» og «*ikke legge skjul på hvordan ting er*», og frykter det kan bli vanskelig å *balansere* mellom ulike syn og mangfold. Dette knytter de særlig til den samme endringen Ida og Eirik fremhever; at målet knyttes så spesifikt til ulike syn i religioner og livssyn. Flere av lærerne peker på denne endringen som utfordrende. I kapitlet om lærernes selvopplevde kompetanse (6.2.3) kom det frem at Lisa og Ida skulle ønske de hadde mer kompetanse om ulike syn på kjønn og seksualitet, og at Eirik ønsket med kompetanse knyttet til undervisningsmetodikk. Dette samsvarer noe med Helene (i 6.2.1), som skulle ønske undervisningsmetodikk knyttet til denne tematikken var mer tematisert i utdanningen. Likevel opplever Helene kompetansen sin som god. De fire andre lærerne, som ikke synes kompetansemålet medfører noe endring for undervisningen, opplever heller ikke at de trenger mer kompetanse for å skulle undervise om dette kompetansemålet (6.2.3). Likevel vil jeg påpeke at også disse lærerne beskriver situasjoner hvor kompetansen deres blir utfordret. Dette knytter jeg til at de har ulike forståelser av kompetansemålet som følge av uklare retningslinjer for hva undervisningen skal inneholde, samt ulike ressurser og elevsammensetninger. At de ikke synes det nye kompetansemålet medfører noen endring for undervisningen, velger jeg å knytte til en inkonsistens i hvordan de vurderer det nye målets kompleksitet. Dette kan ses i lys av at Helene forteller at «*det som er vanskelig med kompetansemålet er at jeg føler det er litt åpent for tolkning for hver enkelt lærer*», og Kjetil som beskriver undervisningens vektlegging som «*læreravhengig*». Dette ble eksemplifisert i kapittel 7.1.1.3 ved at Lisa forteller at hun vil «*vil jo fortsette å undervise om de tingene jeg*

synes er viktige da».

7.1.3.3. *Mening eller Kunnskap?*

Samtidig som samtlige av lærerne er negative til det nye kompetansemålet forteller Ida på den andre siden at denne endringen også kan gi en ny mulighet for vurdering i KRLE:

På en måte synes jeg det er bra også, for jeg synes det er vanskelig å gi karakter på holdninger, egentlig. Så sånn sett tenker jeg det, jeg liker bedre at det er kunnskap for da blir det mer målbart og da kommer ikke jeg i skade for å komme med min subjektive oppfatning, selv om det selvfølgelig ligger i dette her med at vi bruker skjønn når vi vurderer (**Ida**)

Ida trekker frem hvordan *kunnskap* er mer målbart enn *holdninger*, og at det nye målet derfor kan medføre nye muligheter for vurdering i faget. Dette kan videre diskuteres i lys av hva som er skolens, religionsfagets, og videre det nye kompetansemålet formål. For mens Skeie trekker frem *danning* som det viktigste utgangspunktet for religionsundervisningens formål, kan undervisningens formål videre diskuteres i lys av Biestas (2009) kritikk av undervisning med vekt på kun *målbare* resultater, og ikke *meningen* med undervisningen. Ifølge Biesta bør derfor undervisningens formål kunne diskuteres med utgangspunkt i at undervisningen kan være kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende.

Lærerne jeg har intervjuet fremhever at elevene gjennom det nye kompetansemålet skal få kunnskap om kjønns- og seksualitetsmangfold, religiøst- og kulturelt mangfold og normer. At elevene skal få kunnskap om mangfold kan ses i lys av at undervisningen kan være *kvalifiserende*, ved at den kan gi elevene kunnskaper, forståelser og ferdigheter som gjør dem til demokratiske samfunnsborgere i et samfunn preget av mangfold. Undervisningen kan også være *sosialiserende* ved at elevene gjennom undervisningen internaliserer rådende diskurser og normer. For eksempel kan undervisningen være sosialiserende knyttet til hvordan LHBTIQ-rettigheter¹⁹ tematiseres og fremstilles i undervisningen. Samtidig kan undervisningen også være *subjektiverende*, ved at elevene lærer seg å reflektere og stille kritiske spørsmål til rådende diskurser og normer, og potensielt frigjøre seg fra dem (Biesta, 2009), som er formålet med pedagogiske perspektiver med utgangspunkt i Freires (1973/2014) *kritiske pedagogikk* (Bromseth & Darj, 2010; Kumashiro, 2002; Røthing, 2019, 2020; Svendsen, 2022).

¹⁹ Se mer på «likestilling og ikke-diskriminering» på: [Lhbt+-ordlista | Bufdir](#)

Utfordringene lærerne trekker frem med kompetansemålet kan videre ses i lys av at undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold kan oppleves som kontroversielt, sensitivt og emosjonelt for noen elever, og derfor også burde ta hensyn til «elevenes subjektiveringsprosess i et samfunn der marginalisering, diskriminering og undertrykkelse er realiteter de må forholde seg til» (Svendsen, 2022, s. 192), samt hvorvidt lærerne skal ta hensyn til elevenes subjektive oppfatninger og *ulike syn* på kjønn og seksualitet (Jackson, 1997/2004; Vestøl, 2017; Støle-Nilsen, 2022). Dette kan ses i sammenheng med at lærerne gir uttrykk for usikkerhet rundt hvordan de skal forholde seg til skillet mellom *kunnskap* og *mening* i en undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet (Støle-Nilsen, 2022; Svendsen & Røthing, 2009), i et klasserom hvor meningsmangfold og ulike syn kan komme til uttrykk.

7.2. utfordringer og ubehag ved undervisningen

I hvilke situasjoner mener lærerne at undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet kan føre til utfordringer og ubehag for elevene og seg selv? I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva lærerne beskriver som utfordrende ved undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet. Mens jeg i kapittel 7.2.1 vil diskutere hvordan undervisningens tematikk kan oppleves ulikt som følge av at lærerne underviser i klasser med ulike elevsammensetninger, vil jeg i kapittel 7.2.2 trekke frem situasjoner hvor meningsmangfold, uenighet i klassen og spenninger mellom diskriminering og «norske normer» kommer til uttrykk som følge av undervisningen. Til slutt vil jeg i kapittel 7.2.3 diskutere lærernes synspunkter på om kjønn og seksualitet er et kontroversielt tema i KRLE.

7.2.1. utfordringer ved ulike elevsammensetninger

Tidligere presenterte jeg hvordan Eirik (7.1.1.2) forteller at hans opplevelser knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet vil være avhengig av elevsammensetningen. Dette kan indikere at lærernes ulike erfaringer med undervisningen kan ha en sammenheng med at de underviser i klasser med ulike elevsammensetninger. I dette kapitlet ønsker jeg derfor å diskutere hva lærerne beskriver som utfordrende med utgangspunkt i hvordan de beskriver elevsammensetningen i deres klasse. Lærerne beskriver tre ulike elevsammensetninger: 1) homogene elevsammensetninger, 2) elevsammensetninger med kjønns- og seksualitetsmangfold, og 3) elevsammensetninger med kulturelt- og religiøst mangfold. Fordi utfordringene i sistnevnte særlig kan knyttes til muslimske elever, har jeg valgt å erstatte *kulturelt- og religiøst mangfold* med *elever med muslimsk bakgrunn*, da dette blir mer presist

for lærernes beskrivelser. Med *homogene elevsammensetninger* tar jeg utgangspunkt i klasser med lite mangfold, dette gjelder både kjønns- og seksualitetsmangfold, og kulturelt- og religiøst mangfold.

7.2.1.1. Homogene elevsammensetninger

Mens det tidligere har kommet frem at lærere ønsker mer kunnskap om hvordan de skal møte og ivareta religiøst og flerkulturelt mangfold i elevsammensetningen knyttet til helhetlig seksualitetsundervisning (Sex & Samfunn, 2022; Støle-Nilsen, 2022; Svendsen, 2022), viser Ida og Kjetil at det også kan være utfordrende å skulle gjennomføre denne undervisningen i klasser med mer homogene elevsammensetninger:

Vi snakker jo om et ganske homogent samfunn, (sted) sånn sett er vel kanskje ikke det stedet du blir eksponert for mest mulig alternative måter å leve på, så (...) er det kanskje såpass fremmed at da er det vanskelig å få noe god samtale rundt det (...) for noen elever kan det virke litt truende. Det blir litt med hva slags verdensbilde du har og hvordan du er vant til å se på dette med å leve sammen, så det kommer undervisning som forstyrrer eller bryter med det de er opplært i så kan jo det være vanskelig for noen elever, og kanskje spesielt her på (sted) ser jeg for meg (**Ida**)

Jeg har noen elever som kommer fra byen og er litt mer «urbane», og har kanskje litt mer venner knyttet til andre miljøer enn de som bare holder seg i (sted) da, og de har nok en litt lettere tendens til å ta andres perspektiver. De møter de kanskje på karate eller andre plasser og at det er med på å åpne øynene deres for andre mennesker da. Men hvordan jeg kan gjøre det i undervisningen er at jeg må bare være bevisst på hva jeg sier (**Kjetil**)

Både Ida og Kjetil forteller at elevene deres stort sett kommer fra «*kristne hjem*», og derfor ikke er så eksponert for andre perspektiver. De jobber begge på mindre plasser, hvor de beskriver det kulturelle mangfoldet som marginalt. Kjetil peker på en utfordring ved at «*man ikke har så mye å spille på, de er jo veldig like og kommer fra ganske like hjem*», og viser videre til hvordan ungdommer som er det han kaller mer «urbane» og er med på fritidsaktivitet i byen samt «*har kanskje litt mer venner knyttet til andre miljøer enn de som bare holder seg i (sted)*» nok «*har en litt lettere tendens til å ta andres perspektiver*» fordi de blir eksponert for større mangfold. Også Nora peker på hvordan eksponering for mangfold kan ha noe å si for hvordan elevene forstår og reagerer på undervisningen ved å vise til «*jeg tror ikke det er så lett for ungdommene før det blir satt inn i virkeligheten før de blir utfordret på det selv*». Hun viser her til et eksempel på hvordan elevene kan reagere på «*dette med transpersoner*» fordi «*det kan være jo være veldig nytt*» (jf. kap. 7.1.1.2 og 7.1.1.3). I likhet med flere av de andre lærerne peker Ida, Kjetil og Nora på at en utfordring med

undervisningen kan være at undervisningens innhold kan virke fremmed og «truende» for elevenes egne forståelser og posisjoner. Selv om denne undervisningen kan være utfordrende for elevene, påpekes det et ønske om at elevene skal eksponeres for mangfold og perspektiver, og dermed bli bevisst på deres egne posisjoner. Dette kan ses i lys av at Nora ønsker å fremme at «*ulikheter ikke er skremmende, men en berikelse for fellesskapet*». Likevel kan en undervisning som utfordrer og krever en *avlæring* av elevenes etablerte kunnskap oppleves utfordrende og ubehagelig for elevene, og det er derfor viktig at læreren har kunnskap om perspektiver som kan møte dette på en konstruktiv måte (Røthing, 2020).

7.2.1.2. Kjønn- og seksualitetsmangfold

Mens Ida, Kjetil og Nora beskriver elevsammensetningen som homogen, både knyttet til kulturelt- og religiøst mangfold, og kjønn- og seksualitetsmangfold, forteller Eirik at han nå jobber ved en skole med et stort kjønn- og seksualitetsmangfold:

Her på skolen har vi et veldig stort mangfold når det gjelder dette med kjønnsidentitet og legning. Så selv om en ikke underviser i det, er det noen feller å gå i, at man glemmer seg og snakker ut fra den tilsynelatende kjønnsidentiteten for eksempel så kan jo det skape, ja såre en som føler seg, også kan det bli konflikter i klasserommet, så jeg føler det er veldig viktig da. Det er en grunn til at vi har begynt å gå med dette her (viser meg *pride*-armbånd) (...) Her hadde det jo blitt nesten flertallet og da er det sannsynlig at jeg ville undervist annerledes da (...) Der jeg er nå føler jeg mange er tolerante for annerledeshet da, mens på tidligere skoler så var det ganske krevende å stå i en del situasjoner (**Eirik**)

Eirik forteller at han opplever at elevsammensetningen har mye å si for undervisningen, og at han ved tidligere skoler har opplevd krevende situasjoner knyttet til diskriminerende elevyttringer mot kjønn- og seksualitetsmangfold. Han sammenligner ulike opplevelser knyttet til skoler med ulike elevsammensetninger. For der han tidligere har jobbet på skoler med stort kulturelt- og religiøst mangfold, jobber han nå ved en skole med stort kjønn- og seksualitetsmangfold. Han gir uttrykk for at selv om han opplever elevsammensetningen som «tolerante» og «åpne» ovenfor kjønn- og seksualitetsmangfold, er han likevel opptatt av å synliggjøre dette mangfoldet, blant annet ved å bruke *pride*-armbånd. Dette kan tenkes å ha en sammenheng med Eiriks tidligere opplevelser, og Røthings argumentasjon om at et større begrepsmangfold knyttet til kjønn «vil kunne gi «flere muligheter til å sette ord på og forstå variasjoner i egne og andres kjønnede erfaringer, uttrykk og praksiser» (Røthing, 2020, s. 124). Dette kan videre diskuteres med at Eirik også peker på en utfordring knyttet til undervisning i elevsammensetninger med et stort kjønn- og seksualitetsmangfold, og fremstillinger av kjønn:

Det er ikke så mange dager siden at jeg snakket om menn og kvinner som døde i Vietnamkrigen, og da var det noen som reagerte på at jeg gjorde det så binært (**Eirik**)

Eirik forteller at han har fått reaksjoner på undervisningen fordi han fremstilte kjønn som to binære kategorier. Denne situasjonen er ikke representativ for undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE, men kan likevel gi et innblikk i hva Eirik beskriver som utfordrende ved å skulle undervise i klasser med denne elevsammensetningen, og dermed videre ses i sammenheng med at Helene forteller: *«det er jo en veldig woke generasjon man underviser nå, som er opptatt av likestilling og frihet til å være seg selv»*. Helene forteller at de kan være utfordrende å skulle undervise om *ulike syn* når disse synene kan oppleves som negative og *«utdaterte»* for elevene. Hun forteller videre at det kan oppstå *«uenighet»* i klassen, fordi elevene kan reagere på undervisningens innhold, som videre kan føre til motreaksjoner.

Dette kan ses i lys av situasjonene på meningsbrytning og meningsmangfold som Johannessen og Røthing (2022) viser til. De peker på at klassedynamikk og elevsammensetning kan ha stor betydning for hvordan meningsmangfoldet kommer til uttrykk. Meningsmangfold kan videre ses i lys av Svendsen (2022) påpekning av at lærere ønsker å skape gode undervisningsopplevelser om kjønns- og seksualitetsmangfold og ivareta alle elevene, men samtidig er redde for å si noe feil. Denne frykten for å si noe feil, kan ses i lys av at lærere forsøker å unngå meningsbrytning og uenighet, og dermed unngår å undervise om tema tilknyttet kjønn og seksualitet (Iversen, 2017; Svendsen, 2022; Røthing, 2019, 2020). Støle-Nilsen (2022) peker på hvordan økt kunnskap om kjønns- og seksualitetsmangfold kan bidra til et inkluderende klasserom, hvor alle føler seg akseptert uavhengig av kjønn, kultur, identitet og seksuell orientering. Eiriks fortelling viser at økt kunnskap hos elevene også kan føre til at de utfordrer undervisningens fremstillinger av kjønn og seksualitet, da de utfordret hans bruk av binære kjønnskategorier i undervisning om Vietnamkrigen. Dette kan tenkes å oppleves ubehagelig, hvor grensene mellom person og fag kan oppleves uklare for den som blir utfordret (Johannessen & Røthing, 2022), og kan dermed ses i sammenheng med læreres frykt for å si noe feil. Videre ønsker jeg derfor å diskutere det som kommer frem i Eiriks fortelling i lys av Svendsens (2022) argument for at kjærlighetens pedagogikk kan hjelpe lærerne til å møte motstridende meninger og synspunkter, men at det krever at de også jobber seg gjennom sine egne emosjonelle investeringer, og blir bevisst på sine egne erfaringer. Hun argumenterer for at undervisning fundert i kjærlighetens pedagogikk krever innsikt i hvordan maktforhold påvirker

undervisningen, samt ens egne følelser, handlinger og reaksjoner. Med dette utgangspunktet mener Svendsen (2022) at kjærlighetens pedagogikk kan invitere til en utforskende dialog med elevene om maktforhold i samfunnet. Dette kan òg ses i sammenheng med mulighetene som finnes i *Ubehagets pedagogikk* (Røthing, 2019, 2020), hvor hensikten er å bruke ubehaget som ressurs for å undersøke og utfordre etablerte verdier og oppfatninger. På den måten kan også innsikt i andre pedagogiske perspektiver med utgangspunkt i Freires (1973/2014) kritiske pedagogikk gi muligheter for et pedagogisk arbeid med mål om å skape endring, og frigjøring fra eksisterende maktforhold. Eksemplet til Eirik kan dermed være en mulighet til å diskutere maktforhold rundt fremstillinger av, samt forståelser av kjønn (Butler, 1990/2006; Foucault, 1995/2020; Rubin; 1999), ved at han kan bruke situasjonen som en ressurs for å skape dialog og refleksjon, heller enn å unngå den.

7.2.1.3. Elever med muslimsk bakgrunn

Læreres ønske om «klarere retningslinjer om hva som skal gjennomgås, og fokus på seksualitet i den flerkulturelle skolen, hvordan man skal ivareta alle og samtidig bygge toleranse» (Sex & Samfunn, 2022, s. 15), særlig knyttet til muslimske elever (Svendsen, 2022) er noe som også kommer frem i mine funn. Lærerne beskriver imidlertid ulike utfordringer ved å ha muslimske elever i klassen, og hvorvidt de tilpasser undervisningen som følge av dette. For mens Mina forteller at «*vi har noen som er ganske religiøse og, de kan være bastante på sitt syn*», men likevel ikke vil tilpasse undervisningen fordi «*målet skal være det samme*», forteller Lisa at hun nok vil gjøre noen tilpasninger:

Jeg ville brukt de samme casene og sånne ting, men kanskje akkurat det med å, når man skal snakke om hvordan forskjellige religioner forholder seg til dette med kjønn og seksualitet da, så nevnte jeg jo at jeg kanskje vil være mer sånn, kanskje litt mer forsiktig hvis jeg har muslimer i klassen. Jeg vil jo ikke ønske at noen skal på en måte erte dem eller at de skal få noe på seg eller skal stå til ansvar for noe (**Lisa**)

Lisa forteller at hun vil bruke mye av de samme undervisningsoppleggene, men legger til at hun nok vil være litt mer «forsiktig» med hvordan hun representerer ulike syn om hun har elever med muslimsk bakgrunn i klassen. En bekymring rundt representasjon av syn på kjønn og seksualitet i Islam er og noe som kommer frem hos Nora som forteller «*Sånn for eksempel i Islam, det er jo litt sånn at alle er litt på hugget mot muslimer, så at man ikke setter de i noe dårlig lys og må være ganske varsom når man presenterer disse synene*». Dette kan ses i lys av at Lisa ikke vil at undervisningen skal føre til at noen «*erter dem*». I likhet med Lisa uttrykker også Helene en frykt for at undervisningen skal føre til at elevene må stå til ansvar

for hvordan «deres syn» fremstilles, og dermed får en *ansvarsbyrde* (Zine, 2017, referert til i Johannesen & Røthing, 2022):

Når vi sitter i klasserommet og diskuterer en religion som kanskje noen elever tilhører og sier at denne religionen er veldig kritisk til det og det for eksempel, så vil det være naturlig for dem å komme med oppfølgingsspørsmål, og det kan jo sette elevene i en ukomfortabel situasjon når de må svare på noe som er litt tabu for dem, og som er en holdning de har hjemmefra (**Helene**)

I likhet med Lisa og Nora frykter Helene at undervisningen kan oppleves ubehagelig for minoritets elever med religiøs bakgrunn, da undervisningens representasjon av dem kan sette dem i en vanskelig situasjon. I likhet med Lisa og Nora forteller også Helene at hun frykter undervisningen skal representere Islam på en måte som bidrar til nye, eller forsterker eksisterende, fordommer mot Islam. Samtidig påpeker hun og at det kan føre til at elevene blir spurt om ting som er «*tabu*» for dem, da hun «*har elever som sliter med sin egen seksualitet basert på sin egen religion, eller den religionen familien tilhører (...) så det å ta tak i det, på en måte som ikke går direkte på enkeltelever, kan være vanskelig*». Dette kan ses i lys av forskning som viser at elever med muslimsk bakgrunn er kritiske til at undervisning om kjønn og seksualitet skal inneholde representasjoner av Islam (Allen & Quinlivan, 2018; Johannesen & Røthing, 2022), og forskning som viser at undervisning om kjønn og seksualitet kan gå på bekostning av en kritisk og inkluderende undervisning om religion og etnisitet (Bolander & Bredström, 2021). Likevel forteller Helene, i motsetning til andre lærere, at hun ikke vil endre undervisningen basert på elevsammensetningen da hun opplever at «*undervisningen jeg har nå er tilpasset til de fleste*».

Samtlige lærere beskriver at de synes det kan være utfordrende å vite hvordan de skal representere ulike syn på kjønn og seksualitet, og hvordan elevene vil reagere på deres fremstillinger. Dette knytter de særlig til at ulike fremstillinger kan skape fordommer mot minoritets elever, og at de er redd for at undervisningen skal føre til ubehagelige situasjoner for disse elevene ved at det oppstår, slik forskningen til Johannesen og Røthing (2022) viser. Likevel vil jeg påpeke at det ikke er ivaretagelse av minoritets elever som kommer tydeligst frem når lærerne beskriver utfordrende og ubehagelige situasjoner i undervisningen. Det lærerne særlig påpeker som utfordrende og ubehagelig ved undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet er hvordan meningsmangfoldet blant elevene kan komme til uttrykk.

7.2.2. Meningsmangfold og ubehag

7.2.2.1. Spenninger og uenighet

Ifølge Rasmussen (2010) er det anerkjent at det finnes spenninger mellom konservativt religiøse og mer "sekulære" perspektiver på kjønn og seksualitet både innenfor og utenfor religiøse tradisjoner. Samtidig peker hun, i likhet med Endsjø (2009) på at det vil være meningsløst å forsøke å skape et definitivt muslimsk, kristent, sekulært eller skeivt perspektiv på kjønn og seksualitet da ulike syn på kjønn og seksualitet kan knyttes til ulike fortolkningsstradisjoner og diskurser (Rasmussen, 2010). En viktig distinksjon kan derfor gjøres mellom essensialistiske perspektiver som ser på kjønn og seksualitet som noe essensielt, uforanderlig og generaliserbart (Prentice & Miller, 2006), og konstruktivistiske perspektiver som anerkjenner at kjønn og seksualitet er noe som skapes og fortolkes (Butler, 1990/2006; Foucault, 1995/2020; Prieur, 2002; Rubin; 1999; West & Zimmerman, 1987).

Samtlige av lærerne peker på utfordringer som følge av at meningsmangfoldet i klassen kommer til syne ved undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE. Eirik forteller at han tidligere diskuterte med kollegaer om klasserommet var «*trygt nok*» til å ta opp tema knyttet til *seksuell orientering*. Dette kan ses i lys av tidligere forskning som viser at lærere vegrer seg for å undervise om tema som potensielt kan føre til at det oppstår et ubehag (Iversen, 2017; Johannessen & Røthing, 2022; Røthing, 2019; Svendsen, 2012). Samtlige lærere forteller at de frykter meningsmangfoldet mellom elevene kan føre til at det oppstår spenninger og uenighet:

Det kan oppstå uvennskap i klassen (...) Kanskje de ytrer noe som kan føre til uvennskap, som ikke nødvendigvis hadde oppstått om man ikke hadde om det
(Helene)

Helene forteller at det kan oppstå «*uvennskap*» i klassen som følge av en undervisning om ulike syn. Slike situasjoner kan ses i sammenheng med diskusjoner knyttet til hvorvidt lærerne skal ta hensyn til elevenes livssyn (Vestøl, 2017), og skillet mellom *kunnskap* og *mening* (Støle-Nilsen, 2022, s. 44), da noens identitet eller seksuelle orientering ikke skal være oppe til diskusjon. Det kan virke noe uklart hvordan lærerne og elevene skal forholde seg til dette skillet. For eksempel forteller Kjetil at «*det som er viktig å lære seg, er å ha respekt for at mange ungdommer blir dratt mellom tradisjoner og kulturer hjemme*». Det kan derfor tenkes at lærerne står i en utfordrende situasjon hvor de på den ene siden ønsker å ta vare på elevene, og samtidig bygge toleranse, slik rapporten til Sex og Samfunn (2022) viser.

I likhet med Kjetil forteller Ida at undervisningens innhold kan virke «*truende*» for elevenes synspunkter. Det kan tenkes at fordi Kjetil og Ida underviser på skoler som de beskriver som «homogene», har ikke de opplevd at det kan oppstå ubehag *mellom* elevenes synspunkter i like stor grad som Helene beskriver, men heller at ubehaget oppstår mellom elevenes livssyn og forutinntatte oppfattelser, og undervisningens innhold. Her ønsker jeg å trekke frem Callans (2016) skille mellom individuell og intellektuell trygghet. Dette skillet viser til at elevene på den ene siden trenger å føle seg trygge og respekterte som individer, men at det ikke burde være et mål at klasserommet skal være intellektuelt trygt, da dette kan forhindre viktig læring, og utvikling av nye forståelser (Flensner & Von der Lippe, 2019). Dette kan ses i sammenheng med Nora og Helenes påpekning om at vanskelige situasjoner og meningsmangfold også kan være en mulighet for å skape dialog:

For eksempel i ulike serier eller filmer vi ser, at elevene ler eller reagerer fordi de ikke helt tenker seg om, og da er det vanskelig å vite hvordan en skal håndtere det, men i krle har vi jo muligheten til å ta det opp og snakke om det. det er jo vanskelige situasjoner (...) Jeg tror at hvis en skal ha en sjanse til å møte noen av tabuene må man tørre å få frem alle sidene, hvorfor noen synes det er rart eller vanskelig (**Nora**)

Da er det kanskje noen som sier noe som kan oppfattes kontroversielt også blir de utfordret på det, så kan man ha en diskusjon på det, så blir det mer oppklaring, og etter hvert finner man kanskje ut at det ikke var så kontroversielt likevel. Og at hvis man spør de så finner man kanskje ut at ting ikke er så svart-hvitt da, at med litt nyansering er det ikke så dramatisk eller sterkt som man tenker det er (**Helene**)

Nora forteller at det er vanskelig å vite hvordan hun kan håndtere elevenes reaksjoner og ytringer, men at KRLE kan være et fag hvor det er mulig å ta tak i disse situasjonene. Dette kan ses i sammenheng med Helene som forteller at hun synes det er viktig at elevenes synspunkter blir utfordret, og at dette kan føre til at elevene endrer mening om hvilke temaer de oppfatter som kontroversielle. Hammer og Lenz (2022) peker på at et tema vil kunne oppleves kontroversielt om det er et meningsmangfold rundt det. Ifølge Helene vil elevenes opplevelser av kontroversielle tema kunne endres om deres syn blir utfordret, og i likhet med Nora peker hun på hvordan KRLE er et fag hvor dette er mulig. Dette kan videre ses i lys av Iversens (2017) understreking av at religionsundervisningen skal forberede elevene på å forholde seg til ulike fellesskap hvor det kan oppstå uenighet. Iversen argumenterer derfor for at vi trenger et religionsfag hvor uenighet anerkjennes som en ressurs.

Med utgangspunkt i Boler (1999) og Zembylas (2015) argumenterer Røthing (2019) for at *ubehag* kan brukes som en ressurs i undervisning, ved å engasjere elever og lærere til å

utfordre deres emosjonelle komfortsoner, om det brukes i kombinasjon med andre perspektiver som fokuserer på blant annet empati og toleranse. Å bruke ubehaget som en ressurs kan imidlertid være utfordrende for lærerne å begi seg ut på, om de ikke opplever at de har kompetanse og støttesystemer som kan hjelpe dem å nærme seg ubehaget (Hammer & Lenz, 2022). Johannessen og Røthing (2022) understreker at det ved denne type pedagogiske perspektiver «stilles høye krav til læreres evne til å fange opp og gjenkjenne privilegier og maktforhold mellom elevene og i deres egen posisjon, og til deres utøvelse av pedagogisk skjønn» (Johannessen & Røthing, 2022, s. 12). En mulighet for å bruke ubehag og uenighet som ressurs i undervisning om kontroversielle tema kan være å bruke *forumteater*, slik Hammer og Lenz (2022) argumenterer for. De påpeker i sin forskning at lærere ved å bruke denne metoden gikk fra å bruke makt og kontroll som middel for å stoppe og unngå uenighet, til en undervisning basert på åpenhet og tillit i relasjon til elevene. Dette kan ses i sammenheng med Svendsens (2022) perspektiver på *kjærlighetens pedagogikk* som en inngang til å møte kontroversielle tema.

Det er likevel verdt å bemerke at dette kan oppleves ulikt. Røthing (2019) understreker at individuell og intellektuell trygghet er kontekstavhengig, og at utrygghet og ubehag derfor også vil kunne oppleves ulikt. Derfor argumenterer hun for at refleksjoner rundt maktforhold også burde inkluderes. At ubehag kan oppleves ulikt, kommer til syne når Helene reflekterer over at andre lærere «*kanskje sliter mer med den type undervisning, enn det jeg gjør*». Hun sammenligner dette med hennes egne opplevelser hvor hun beskriver at «*jeg føler ikke det er noe som er ubehagelig for meg å undervise om*». Det kan imidlertid se ut som at det ikke er slik at hun aldri opplever ubehag, da hun videre forteller at «*det kan oppstå situasjoner som kan være ubehagelige, og hvor det kan være noe som er ubehagelig å undervise om*». Det kan dermed tenkes at Helenes opplevelse av ubehag ikke knyttes til tematikken, men til elevene.

7.2.2.2. Diskriminering og «norske normer»

Samtlige lærere beskriver at det har oppstått ubehag i undervisningssituasjonen på grunn av elevers diskriminerende ytringer mot homoseksualitet. Dette kan ses i sammenheng med at homofiendtlige holdninger fortsatt forekommer i skolekonteksten (Røthing, 2020). Nora forteller at elevene kan ha «*fordommer og (...) bruke homo som skjellsord eller humor*», men at de «*tenker ikke over hva det gjør*», og at hun derfor prøver «*å bevisstgjøre hvilke ord en bruker og gjøre de bevisste på at det ikke er greit å bruke de ordene*». Nora beskriver dermed hvordan «homo» brukes som skjellsord, men at elevene ikke nødvendigvis tenker over at det

er diskriminerende. Dette kan ses i lys av at Røthing og Svendsen (2009) knytter elevens bruk av «homo» til reaksjoner mot noe som bryter med deres tradisjonelle forståelser av maskulinitet og det å være «gutt». Samtidig peker Helene på at hun har hatt elever som «*har ytret med stolthet at de er homofober*», og knytter dette til elevenes religiøse ståsted:

For eksempel at noen tilhører den religionen og synes homofili er ekkelt, da har jeg sagt det at ja det er helt greit at du tror og føler det selv, men det er fortsatt ikke lov til å ytre det fordi det er diskriminerende (...) Jeg har sagt at tanker og tro er personlig, men at offentlige ytringer ikke alltid er, ja at det ikke alltid er lov å ytre alt (...) Så det kan jo skape en ganske emosjonelt ladd debatt, følelsemessig debatt. Jeg har ikke noe problem med det, men jeg ser jo at det påvirker medelever når slike ting blir ytret (**Helene**)

Helene beskriver at disse ytringene kan bli utfordrende ved at det kan oppstå en «*emosjonell ladd debatt*» mellom ulike elever. Hun forteller at hun selv ikke har noe problem med at disse ytringene kommer til syne, og at hun «*prøver å møte elevene med respekt*». Helene peker derimot på at den største utfordringen ligger i hvordan medelevene reagerer, og at «*de ser ikke hvordan jeg som lærer kan være like glad i en elev som sier homofobiske ting*». Videre beskriver hun en utfordring ved å skulle ta vare på alle elevene i slike situasjoner grunnet det «*er så mye følelser i kjønn og seksualitet (...) det er jo veldig personlig*», samtidig som hun påpeker «*at religion er så personlig og, så det kan være et litt sårt tema*». På den andre siden forteller hun at hun er opptatt av å fortelle elevene at det er ikke alt som er lov å ytre, fordi det er diskriminerende. Ifølge Røthing (2020) viser nyere forskning at lærere kan kjenne på rådvillhet og ubehag knyttet til elevens negative ytringer overfor andre mennesker. Dette kan ses i sammenheng med diskusjonene i kapittel 7.1.2.2 som tok utgangspunkt i Eiriks beskrivelse av at han synes det er utfordrende å skulle holde seg nøytral og tolerere «*mindre tolerante meninger*». Det kan tenkes at undervisning om ulike syn kan sette lærerne i en posisjon hvor de må forholde seg til «intolerante» syn som bryter med etablerte verdier og normer, og hvor meningsmangfoldet i elevgruppen kan bli synliggjort. Dette kan videre diskuteres ved å se nærmere på et spørsmål jeg stilte Eva:

Cecilie: Hvis det sitter noen i klassen som har disse synene som har foreldre som tilhører en religion, kan de føle seg som "noen andre" da? Tror du undervisningen kan føre til en «andregjøring» av ulike syn?

Eva: At deres mening ikke er bra nok liksom? Ja det kan godt være de føler, men da tenker jeg sånn at du bor i Norge rett og slett, så da syntes jeg det er fint at man underviser om hvordan det er i Norge, og at det er fint at vi har det slik i Norge, jeg er mer opptatt av å ha det perspektivet, enn det i den andre klassen hvor de syntes man burde henrette homofile liksom, det blir jo en mellomting da selvfølgelig

Den siste setningen viser til en annen klasse ved skolen hvor Eva jobber, hvor en videosnutt om Islam førte til at noen minoritets elever ytret «*at de syntes det var helt greit å drepe dem, altså homofile menn*». Hun forteller ikke om lignende situasjoner selv, så det som kommer frem i sitatet over er Evas erindringer knyttet til hva hun ville gjort i situasjonen jeg beskriver. At Eva fremhever «norskhet» kan diskuteres i lys av Staunæs (2007) funn som viser at selv om lærere har kunnskap om og aksepterer andre kulturer, bruker de elevenes bakgrunn for å forklare deres utsagn, og opprettholder dermed «skillet» mellom majoriteten og minoriteten. Hun argumenterer derfor for at *grensefigurer* kan brukes som verktøy for å forklare grenser mellom ulike identitetsmarkører, og for å forstå og utfordre maktperspektiver. For eksempel kan en elevs homofobe ytring være et uttrykk for noe annet enn etnisitet eller religiøsitet (Røthing, 2020). Dette kan ses i sammenheng med hvordan Allen og Quinlivan (2018) peker på at forståelser av *hva* vi er, eller hvor vi kommer fra, burde erstattes med en forståelse av *hvem* vi er. På den måten argumenterer de for en ikke-essensialiserende undervisning om mangfold.

I fagets kjerneelementer er det å *ta andres perspektiv* gjennom å utvikle *mangfoldskompetanse* sentralt, men det legges også frem hvordan faget skal legge til rette for *utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder* og at elevenes forståelse av religioner og livssyn skal *utdypes og utfordres* gjennom *kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Både Helene og Eva forteller om situasjoner hvor elevenes synspunkter kommer til syne og kan sette lærerne i en utfordrende posisjon hvor de på den ene siden skal tolerere og ivareta elevene, samtidig som de skal forholde seg til normbrytende og diskriminerende syn på kjønn og seksualitet, slik det kommer frem i rapporten til Sex og Samfunn (2022). Dette ønsket om å ivareta alle elevene kommer særlig frem hos Nora når hun forteller «*jeg tenker i Islam at man må jo ha respekt for det synet og da, og vite hvordan en skal undervise ut ifra at nå er en i Norge og*». Nora fremmer respekt for ulike syn, men hun fremhever og at man skal undervise ut fra at «*nå er en i Norge*». Dette samsvarer med det Eva og Helene forteller, og kan ses i lys av at en rettighetsbasert tilnærming til undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold (UNESCO, 2018), som inkluderer respekt for menneskerettighetene og likestilling, samt kunnskap om og respekt for kjønns- og seksualitetsmangfold, kan gjøre det mulig for elevene å utvikle positiv kunnskap, holdninger og verdier rundt sin egen, og andres seksualitet. Ifølge von der Lippe & Undheim (2017) skal religionsfaget bidra til at elevene klarer å møte mangfoldet som finnes i

samfunnet ved at faget skal «gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). De argumenterer for at det er i skolekonteksten elevene ofte møter det kulturelle og religiøse mangfoldet. Og derfor kan det tenkes at det er særlig i denne konteksten at elevene vil møte på ulike perspektiver, som bryter med deres egne synspunkter. Med utgangspunkt i mangfoldet som finnes blant elevene diskuterer Vestøl (2017) hvorvidt religionsundervisningen kan ta hensyn til elevenes livssyn. Han argumenterer for mulighetene som finnes i en undervisning som gir elevene mulighet til å forstå og reflektere over variasjon og mangfold ut fra deres egen posisjon i møte med religioner og livssyn, om det tydeliggjøres grenser mellom det personlige og det faglige. På den andre siden peker Johannesen og Røthing (2022) på at en utfordring ved å åpne opp for elevenes egne perspektiver er at skillet mellom det personlige og det faglige kan bli utfordret, slik det kommer frem i deres forskning. Dette kan medføre at elever som kommer med diskriminerende ytringer, kan bli ekskludert av de andre elevene. Samtidig kan, ifølge Svendsen (2022) en interesse og åpenhet for andres perspektiver ha stor pedagogisk verdi, og dermed gi rom for læring og endring. Hun argumenterer for at kjærlighetens pedagogikk kan gi «en anledning til å gå inn i utforskende dialoger med elever om mulighetene for samfunnsendring på områder som har stor betydning i deres liv» (s. 203), og styrke deres dømmekraft knyttet til seksuell selvmedbestemmelse og kjønnsfrihet. Hun peker derfor på hvordan et lærerarbeid som skaper kjærlighet kan føre til anerkjennelse og verdsetting av elevene i seg selv, og i relasjon til andre. Dette er et perspektiv hun fremmer ved undervisning om kontroversielle tema.

Lærernes fortellinger om situasjoner hvor ulike syn har kommet til uttrykk, kan indikere at kompetansemålet om ulike syn på kjønn og seksualitet stiller lærerne i en utfordrende didaktisk situasjon hvor de på den ene siden er opptatt av å fremme «norske» normer og rettigheter, og unngå diskriminering av marginaliserte minoriteter – uten at det går på bekostning av andre marginaliserte minoriteter, slik Bolander og Bergström (2021) viser til. Dette kan videre ses i lys av det som kommer frem i rapporten til Sex og Samfunn hvor det ble uttrykt et ønske om mer fokus på «hvordan man skal ivareta alle og samtidig bygge toleranse» (2022, s. 15) i en flerkulturell skole, og klarere retningslinjer for hvordan denne undervisningen skal utføres.

7.2.3. Kontroversielt tema i KRLE?

Med utgangspunkt i det lærerne beskriver som utfordrende og ubehagelig ved undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet ønsker jeg i dette siste kapitlet å diskutere hvorvidt lærerne opplever undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet i KRLE som kontroversielt. Mens Ida opplever undervisningen som kontroversiell og svarer «*Ja, jeg tenker jo det*» har Eva en annen oppfatning og svarer «*Nei, absolutt ikke*» (Eva). Helene svarer at temaet ikke er kontroversielt for henne «*personlig*», men at det «*kan oppfattes kontroversielt*» for andre. Dette kan ses i sammenheng med Eirik's svar:

Det spørres litt hvordan man definerer det, det er klart det er jo, i vårt samfunn i Norge er det jo ganske etablert at vi har mangold, og ønsker å ha det, så sånn sett er det ikke kontroversielt. men i møte med enkeltpersoner kan det være tema der folk har ganske steile motsetninger i sine meninger (...) Men det kommer så an på situasjonen, i en elevgruppe er det kanskje ikke noe som skaper store motsetninger mens i andre så er det krutt (**Eirik**)

Lærerne har ulike oppfatninger om tematikken kan beskrives som kontroversiell. Mens noen lærere svarer ganske tydelig at de synes, eller ikke synes, tematikken er kontroversiell, beskriver andre at det er situasjons- og personavhengig.

Det kan jo potensielt være motreaksjoner da. at man kanskje føler at man blir påtvunget majoritetens sitt syn på kjønn og seksualitet. Om man ikke går til motangrep, at frontene blir litt steile, at man føler seg presset og i verste fall kan det stritte imot, og at man føler at ikke noen skal komme og fortelle meg hva jeg skal tro, for jeg har lært dette hjemme (**Eirik**)

Tanken har nok streift meg at hvis det er elever som kommer fra et konservativt hjem, hva vil de si hjemme om det de har snakket om, det har hendt at jeg har tenkt (...) det har jo hendt, ikke minst i lokalpressen her nede historier om foreldre som har reagert på undervisning knyttet til kjønn da (**Ida**)

Eirik og Ida forteller at temaet potensielt kan føre til at elevene opplever det som kontroversielt, da det kan skape avstand mellom hva de har lært hjemme. Eirik forteller at det potensielt kan føre til at elevene føler de *må* reagere fordi undervisningen stritter imot deres meninger, og at det kan oppleves ubehagelig å bli påtvunget majoritetens syn. Også Ida forteller at undervisningen kan skape en avstand mellom skole og hjem, og at det tidligere har oppstått situasjoner hvor foreldre har reagert på skolens undervisning. I kapitlet om *representanter* (6.3.4.) viser jeg at Kjetil, i likhet med Ida, forteller at det kan oppstå reaksjoner på skolens undervisning om kjønn og seksualitet. Kjetil viser til en situasjon hvor ulike syn kommer til syne både utenfor og innad i skolen. Men på spørsmål om hvorvidt han

synes tematikken er kontroversiell eller vanskelig, svarer han «*nei, helt nødvendig*». Samtidig har jeg presentert tidligere hvordan Kjetil er usikker på om temaet passer inn i skolen. Det kan derfor tenkes at Kjetil på den ene siden ikke opplever temaet som kontroversielt for han å undervise om, men knytter kontroverser til reaksjoner fra andre, i likhet med andre lærere. På den andre siden kan det virke som han egentlig synes det er et kontroversielt tema, når han stiller spørsmål til tematikkens plass i skolen grunnet det er «*veldig personlig*» og at foreldre «*må få lov til å formidle*» sitt «*religiøse eller politiske ståsted knyttet til seksualitet*» til sine barn. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i et kompetansemål som sier at elevene skal kunne «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette målet viser at lærerne skal undervise om nettopp det Kjetil stiller spørsmål ved. Dette underbygger argumentet om at det trengs tydeligere føringer for hvordan undervisning om kontroversielle tema kan, og skal, implementeres i undervisningen (Anker & Von der Lippe, 2017), samt «klarere retningslinjer om hva som skal gjennomgås, og fokus på seksualitet i den flerkulturelle skolen, hvordan man skal ivareta alle og samtidig bygge toleranse» (Sex & Samfunn, 2022, s. 15).

8. Avslutning

I del 1 av oppgaven ble ambisjonen om at en helhetlig seksualitetsundervisning også kommer til uttrykk i KRLE-fagets føringer tydeliggjort. Det ble presentert forskning som tilsier et behov for *tydeligere føringer* for denne undervisningen, *kompetanseheving* som følge av dette og et forskningsbehov knyttet til undervisning om mangfold. Dette knytter jeg til behovet for utvikling av en *kritisk mangfoldskompetanse*. Med innføringen av LK20 kom et nytt kompetansemål hvor målet er at elevene både skal reflektere og *ha kunnskap* om *ulike syn* på kjønn og seksualitet i ulike religioner og livssyn. Med utgangspunkt i denne endringen valgte jeg følgende problemstilling for oppgaven: *Hvordan beskriver et utvalg lærere sine erfaringer med å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE etter innføringen av LK20?*

Denne problemstillingen ble drøftet i lys av tidligere forskning, føringer, ressurser, teori og data. Utgangspunktet for denne drøftingen er oppgavens forskningsspørsmål, som videre ble tematisert med utgangspunkt i lærernes *motivasjon og forutsetninger* (kap. 6), og *ulike forståelsesmåter og utfordringer* (kap. 7). I kapittel 8.1 vil jeg videre drøfte hovedfunnene fra kap. 6 og 7, ved å oppsummere svarene på forskningsspørsmålene. Mens kapittel 8.1.1 vil drøfte hvilke forutsetninger lærerne har, vil kapittel 8.1.2 drøfte hvordan de forstår det nye kompetansemålet. Videre vil kapittel 8.1.3 drøfte lærernes erfaringer med undervisningen. Deretter vil jeg i kapittel 8.2 drøfte disse funnenes implikasjoner. Til slutt vil jeg i 8.3 komme med forslag til videre forskning.

8.1. Avsluttende drøfting

8.1.1. Lærernes forutsetninger

Lærerne kritiserer lærerutdanningens tematisering av kjønn og seksualitet, samt arbeidsplassenes manglende tilrettelegging for kompetanseheving knyttet til nye kompetansemål. På tross av at de beskriver den formelle kompetansen sin som minimal, opplever de sin egen kompetanse noe ulikt. Særlig knytter de egen kompetanse til deres egen interesse for tematikken, og et ønske om å drive relevant undervisning. Lærerne opplever derfor at det blir opp til dem selv hvilken kompetanse de har, og hva de vektlegger i undervisningen. Dette beskriver flere som utfordrende, fordi det er vanskelig å holde seg oppdatert i et tema med stadige endringer, hvor de ikke har tilstrekkelige ressurser. Det kommer og frem hvordan lærerne lener seg mer på læremidlene ved undervisning om kompetansemål hvor de føler kompetansen deres ikke strekker til. Flere av lærerne uttrykker at læremidlenes omfang og tilnærminger til ulike syn er både minimal og generalisert. Det

kommer også frem at kompetansemålet er ulikt dekket i ulike læremidler, både med tanke på omfang, representasjon og mangfold og variasjon, og at lærerne derfor også bruker andre ressurser for å finne relevant stoff. Lærernes forhold til egen kompetanse viser en kompleksitet ved at de på den ene siden uttrykker at de opplever kompetansen sin som god, men samtidig viser til eksempler hvor kompetansen deres blir utfordret. Dette kan mulig ses i lys av at lærerne har ulike forståelser av det nye kompetansemålet, og at de dermed vurderer kompetansen sin ulikt knyttet til dette. Dette kan og mulig ses i lys av at det forekommer en uklarhet rundt undervisningens innhold, noe som indikerer et behov for klarere retningslinjer for undervisningen. Samtlige av lærerne uttrykker et ønske om kompetanseheving både med tanke på deres egen kunnskap om ulike syn, men og til hvilke metoder som best kan anvendes.

8.1.2. Forståelser av det nye kompetansemålet

Det kommer frem at lærerne operasjonaliserer det nye kompetansemålet noe ulikt, og at de som følge av dette har noe ulik tilnærming til undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet. Lærerne beskriver *kunnskap* om ulike syn på kjønn og seksualitet med utgangspunkt i at elevene både skal ha kunnskap om kjønns- og seksualitetsmangfold, og religions- og meningsmangfold. Det fremkommer en forståelse av at elevene skal lære om mangfold, og dermed utvikle mangfoldskompetanse, som også blir presisert i læreplanen. Det er derimot ulikt hvor mye disse blir vektlagt, og hva de vektlegger i undervisningen. At flere av lærerne vektlegger kjønns- og seksualitetsmangfold, heller enn religionsmangfold, kan mulig ses i sammenheng med deres egen interesse og tematikkens aktualitet, og at lærerne vil trekke frem de temaene de synes er viktige. Dette kan mulig forklare hvorfor lærerne har ulike perspektiver på om det nye målet er en videreføring av, eller brudd på, den gamle læreplanen. For mens noen lærere peker på videreføring, er andre lærere svært tydelige på at de synes det nye målet fører med seg en utfordrende endring. Lærerne som er kritiske til målet beskriver det som faglig krevende, både med tanke på at det krever mye kunnskap om ulike syn og undervisningstilnærminger, men og at det er krevende med tanke på hvilke følger undervisningen kan få. Samtlige uttrykker at det medfører et uklart skille mellom *kunnskap* og *mening*, og at de synes det er utfordrende med et kompetansemål som kan utfordre elevenes synspunkter, eller sette elevene i utfordrende situasjoner knyttet til «ansvarsbyrder». Det kan tenkes at et slikt mål er tatt inn i den nye læreplanen for å forebygge fordomsfulle generaliseringer, ved at elevene gjennom utvikling av en kritisk mangfoldskompetanse kan takle meningsbrytning, og reflektere over egne posisjoner og

privilegier. Mine funn indikerer at ulike operasjonaliseringer av målet som følge av uklare retningslinjer tvert imot også kan føre til generaliseringer, og det en av lærerne frykter blir en «re-essensialisering», av religioner og ulike synspunkter, og at problemet derfor vedvarer på tross av endringen.

8.1.3. Lærernes erfaringer med undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE

Selv om de fleste lærerne jeg har intervjuet beskriver at både de, og elevene, har en interesse og et engasjement knyttet til undervisning om kjønn og seksualitet, kan en undervisning som tar for seg *ulike syn* oppleves som utfordrende med utgangspunkt i uklare retningslinjer, lærernes kompetanse og ulike elevsammensetninger. Jeg finner en skillelinje mellom 1) lærernes engasjement og interesse for å undervise om kjønn og seksualitet, og 2) en vegring knyttet til å undervise om *ulike syn* på kjønn og seksualitet. Lærerne beskriver positive og negative sider ved elevengasjement og elevreaksjoner, hvor positive elevreaksjoner motiverer dem til å undervise om tematikken. Lærerne beskriver imidlertid også negative opplevelser knyttet til negative elevyttringer og reaksjoner.

Samtlige av lærerne beskriver utfordrende og ubehagelige situasjoner ved undervisningen. Særlig peker de på utfordringer knyttet til ulike elevsammensetninger, hvor både homogene og heterogene elevsammensetninger kan oppleve undervisningen som «truende» ovenfor deres egne forutinntatte forestillinger og posisjoner. De beskriver og utfordringer knyttet til at undervisningen kan skape et meningsmangfold mellom elevene, og føre til diskriminering og ekskludering. Lærerne uttrykker utfordringer knyttet til å vise toleranse, men samtidig forholde seg til intolerante meninger, og de viser til eksempler hvor de må forholde seg til diskriminerende ytringer. Det fremkommer særlig at samtlige lærere synes det er utfordrende å forholde seg til elever med muslimsk bakgrunn ved denne undervisningen, og frykter at deres representasjoner i undervisningen kan støte elevene, samt føre til nye fordommer. For å unngå utfordrende og ubehagelige situasjoner, forteller noen lærere at de unngår eller endrer undervisningen basert på elevsammensetningen. Flere av lærerne gir uttrykk for at de befinner seg i en utfordrende didaktisk situasjon med usikkerhet rundt hvordan de skal forholde seg til skillet mellom *kunnskap* og *mening* i en undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet, i et klasserom hvor meningsmangfold og ulike syn kan komme til uttrykk. På den andre siden peker et fåtall av lærerne at de ikke vil endre på undervisningen basert på elevsammensetningen, og fremmer meningsmangfoldet som en ressurs for å skape dialog og refleksjon mellom elevene, og at dette videre kan skape endring.

8.2. Implikasjoner

Funnene jeg drøfter i denne oppgaven har implikasjoner for hvordan undervisning om ulike syn på kjønn og seksualitet kan tilnærmes i grunnskolens KRLE-fag, og i lærerutdanninger. Det kan også tenkes at utfordringene som blir beskrevet kan ha implikasjoner for hva som kan vektlegges i utforming av kompetansehevende tiltak som tar for seg ulike pedagogiske muligheter for undervisning om ulike syn. Lærernes ulike forståelser av kompetansemålet, samt ulike forståelser av hva som inngår i en helhetlig seksualitetsundervisning underbygger argumentet om behov for klarere retningslinjer for hvordan kjønns- og mangfoldstilnærmingen burde implementeres i undervisningen (Stubberud et al., 2017), og i lærerutdanningene (Svendsen & Furunes, 2022). Samtlige av lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at de finner det nye kompetansemålet utfordrende, både med tanke på deres egen kompetanse, undervisningstilnærminger og ulike elevsammensetninger. Dette underbygger også ønsket om klarere retningslinjer for undervisningens innhold, og mer fokus på seksualitet i en mangfoldig skole (Sex og Samfunn, 2022).

Det kommer frem at det nye kompetansemålet indikerer et kompetansehevingsbehov knyttet til tilnærminger til undervisning om mangfold, samt til hvordan de skal forholde seg til, og håndtere, meningsmangfold i klasserommet. Lærerne eksemplifiserer dette ved å vise til eksempler hvor kompetansemålet kan medføre at det oppstår meningsbrytning mellom fagstoff, egne, og andres posisjoner og synspunkter. Med utgangspunkt i utfordringene og bekymringene lærerne uttrykker, vil et kompetansebehov med utgangspunkt i utvikling av en *kritisk mangfoldskompetanse* (Røthing, 2020) mulig gjøre lærerne bedre rustet til å undervise om, og håndtere, ulike syn på kjønn og seksualitet.

8.3. Forslag til videre forskning

Ettersom dette kompetansemålet er relativt nytt, kan det tenkes at lærernes erfaringer fra undervisningen, og forståelser av kompetansemålet, vil endres på sikt. Derfor kan et forslag til videre forskning være å undersøke hvordan lærere beskriver sine erfaringer når de har fått opparbeidet mer erfaring med den nye læreplanen. Et annet forslag til videre forskning vil også være å observere lærernes undervisning, samt undersøke hvordan elevene opplever denne undervisningen. Jeg valgte i å ikke fokusere på lærernes kjønnsidentitet, seksuelle orientering eller livssyn. Det kan også tenkes at dette vil påvirke hvordan de forholder seg til, og underviser om, ulike syn på kjønn og seksualitet, samt hvordan lærere og elever reagerer på intoleranse og meningsbrytning i klasserommet.

Et annet forslag til videre forskning er at lærerne uttrykker et behov for hvordan de kan implementere undervisning om ulike syn i deres undervisningspraksis. Det kan tenkes at videre forskning på tilnærminger til undervisningen kan støtte lærerne i hvordan de kan forholde seg til undervisningen og dermed gjøre dem tryggere i sin undervisningspraksis.

Et siste forslag jeg vil trekke frem er forskning som omhandler *hva* dette kompetansemålet egentlig skal føre til. Her kan det tenkes at forskning som åpner for diskusjoner om hva *kunnskap* om ulike syn faktisk er og utgjør i samfunnet, vil gi en bedre forståelse for hvorfor religionsfaget skal gi elevene denne kunnskapen.

Litteraturliste

- Allen, L. & Quinlivan, K. (2018). A Radical Plurality: Re-thinking Cultural and Religious Diversity in Sexuality Education. I L. Allen (Red.), *Sexuality Education and New Materialism: Queer Things* (s. 57-70). Palgrave Macmillan US.
https://doi.org/10.1057/978-1-349-95300-4_4
- Allen, L., Rasmussen, M. L., Quinlivan, K., Aspin, C., Sanjakdar, F. & Brömdal, A. (2014). Who's afraid of sex at school? The politics of researching culture, religion and sexuality at school. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(1), 31-43. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.754006>
- Amnesty International. (1998, 25. september, 2008). *Kvinnelig kjønnslemlestelse - et menneskerettsbrudd*. Amnesty.no. https://amnesty.no/kvinnelig-kjonnslemlestelse-et-menneskerettsbrudd?gclid=Cj0KCQjw27mhBhC9ARIsAIFsETHTze6K6aCtk86V003CTh9mTLPYMP_k6B4vAwMBmRNRwQED4zBkBz0aAknKEALw_wcB
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2017). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, (4).
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Bartschick, L. M. & Bergh, O. H. (2021). "Å sette egne grenser og forstå andres grenser" - En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole oppfatter det nye kompetansemålet i LK20 som tematiserer grensesetting.
- Beauvoir, S. d. (2005). *Det annet kjønn*. Bokklubben.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Björkman, L., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 179-195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Bolander, E. & Bredström, A. (2021). Det kritiska hoppet: Vikten av att synliggöra rasism i undervisning om värdegrundsfrågor på språkintroduktion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 163-178. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2327>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bromseth, J. C. H. & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik : makt, lärande och strategier för förändring* (Bd. 14). Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. London: Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Paideusis (Saskatoon)*, 24(1), 64.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Skolen fra Cappelen Damm*. Cappelen Damm. Hentet 10.02.2022 fra <https://skolen.cdu.no/>
- Endsjø, D. Ø. (2009). *Sex og religion : fra jomfruball til hellig homosex*. Universitetsforl.
- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural education (London, England)*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (Thirtieth anniversary edition. utg.). Bloomsbury.

- Geaves, R. (2005). The dangers of essentialism: South Asian communities in Britain and the 'world religions' approach to the study of religions. *Contemporary South Asia*, 14(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/09584930500195014>
- Goldman, J. D. G. & Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education: student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex education*, 13(3), 276-290. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.719827>
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2021). Exploring Variation in Norwegian Social Science Teachers' Practice Concerning Sexuality Education: Who Teachers Are Matters and So Does School Culture.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gyldendal Undervisning. (u.å.). *Horisonter: KRLE i Skolestudio*. Gyldendal Undervisning. Hentet 08.12.2022 fra <https://www.skolestudio.no/aktuelt/dette-er-horisonter>
- Hammer, A. & Lenz, C. (2022). Exploring teacher agency to address controversial issues in religious education - a forum theatre and action research approach. *Scandinavian journal of educational research, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2130976>
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet, H. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017–2022)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf
- Hove, O., Jørgensen, J. A., Rasmussen, J., Sandboe, M., Fernandes, F., Kielland, G. E., Nyberg, A. & Gausemel, J. (2020). *Store spørsmål : KRLE 8-10* (1. utgåva, nynorsk[utgåve]. utg.). Aschehoug undervisning.
- Hulme Chambers, A., Tomnay, J., Clune, S. & Roberts, S. (2017). Sexuality education delivery in Australian regional secondary schools: A qualitative case study. *Health Education Journal*, 76(4), 467-478. <https://doi.org/10.1177/0017896917691791>
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101-115). Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (1997). *Religious education : an interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2016). A Retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 149-160. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0011>
- Johannessen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 3-14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2022, 06.01.2022). *Seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/seksuell-orientering-og-kjonnsidentitet/id2005942/>
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Midtbøen, A. H. & Steen-Johnsen, K. (2016). Ytringsfrihetens grenser i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1-2), 21-33. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-03>
- Mjaaland, M. T., Stensgård, K. B., Thu, M. T. & Øvretveit, S. (2022). *KRLE 8 fra Cappelen Damm : Grunnbok* (Bokmål[utgave], utgave 1. utg.). Cappelen Damm.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm Time for a change. *Arts and humanities in higher education*, 10(3), 253-268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>
- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (2006). Essentializing differences between women and men. *Psychological Science*, 17(2), 129-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01675.x>
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv?: En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *KONTUR*, 6, 4-12. https://kontur.au.dk/fileadmin/www.kontur.au.dk/OLD_ISSUES/pdf/kontur_06/annic_h_prieur.pdf
- Rasmussen, M. L. (2010). Secularism, religion and 'progressive' sex education. *Sexualities*, 13(6), 699-712. <https://doi.org/10.1177/1363460710384558>
- Rubin, G. S. (1999). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. I R. G. Parker & P. Aggleton (Red.), *Culture, society and sexuality : a reader* (Social aspects of AIDS Culture, society and sexuality Social aspects of AIDS). UCL Press.
- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(5), 356-368. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>
- Røthing, Å. (2011). "De norske har det mer i seg..." Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*, 41(3-4), 67-87. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1030>
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS (Oslo)*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2021). Perspektiver på kjønn i skolen. I L. Wittek & J. Heldal (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? En undersøkelse av omfang og anvendelse i utvalgte programplaner. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>

- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen : perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sex & Samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen. En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Skeie, G. (2014). RLE som dannelsesfag. *Religion og Livssyn*, 26(3), 12-17. https://www.religion.no/files/ugd/6972da_9c6be8fc6d454377bd953007daf0aea0.pdf?index=true
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta didactica Norge*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2022). Nye læreplaner i KRLE og RE - Utfordringer for lærere i ungdomsskolen og videregående skole. *Religion og Livssyn*, 33(2021/1), 3-10. https://www.religion.no/files/ugd/6972da_9692d39c0d6c423eadeb206986145e5a.pdf
- Staubæs, D. (2007). *Køn, Etnisitet Og Skoleliv*. Samfundslitteratur. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hioa/detail.action?docID=3400757>
- Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N. & Hammeren, G. R. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen - En evalueringsrapport om bruken av seksualitetsundervisningsopplegget "Uke 6"*. Forlaget Nora.
- Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning. En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen* [The University of Bergen].
- Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen : en innføring for lærerstudenter* (1. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex education*, 12(4), 397-410. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209>
- Svendsen, S. H. B. (2017). The Cultural Politics of Sex Education in the Nordics. I L. Allen & M. L. Rasmussen (Red.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (s. 137-155). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-40033-8_7
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189-203). Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. & Furunes, M. (2022). *Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning i lærerutdanningene. En evaluering av kompetansebehov og mulige tiltak*. NTNU, Institutt for lærerutdanning. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/handle/11250/3030540>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Toft, A. & Broberg, M. (2018). Perspectives: Mediatized Religious Education. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. De Gruyter.
- UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d8d4de18-19d0-4a35-8eb2-ab5eaa5ca5d3?_=260770eng.pdf&to=139&from=1

- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Vik, M. G. (2021, 21.11.2021). *Nye læreplaner, gamle læremidler*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>
- von der Lippe, M. S. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Vedlegg 1) Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE

Bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltaker

- Kjønn
- Fødselsår, alder
- Erfaring i yrket (antall år)
- Utdanning
- Arbeidsplass og trinn
- Undervisningsfag
- Hvilke lærebøker bruker dere i krle?
- Elevsammensetning (Homogen/heterogen skole, religiøst/ kulturelt mangfold)

Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE

Lærernes erfaringer knyttet til å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE

1. Er det noe du synes det er spesielt viktig at elevene lærer når du underviser om disse temaene i KRLE?
2. Er det noen tema knyttet til kjønn og seksualitet du synes det er gøy å undervise om i KRLE?
3. Er det noen tema knyttet til kjønn og seksualitet du synes er utfordrende å undervise om i KRLE?
 - Hvis ja, har du et eksempel? Og kan du si noe om hvorfor synes du dette er utfordrende?
4. Hvordan opplever du at elevene reagerer på undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE?
5. Opplever du at elevsammensetningen har noe å si for hvordan du underviser om kjønn og seksualitet i KRLE?
 - Hvis ja, har du et eksempel?
6. Endrer du på hvordan du underviser om disse temaene basert på elevsammensetningen?
 - Hvis ja, på hvilke måter?
7. Opplever du undervisning om tema som angår kjønn og seksualitet som kontroversielt?
 - Har du noen eksempler?

LK20 - Nytt kompetansemål om kjønn og seksualitet i KRLE

I den nye læreplanen står det at elevene skal kunne "*gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn*".

8. Har den nye læreplanen endret noe for hvordan du underviser om kjønn og seksualitet i KRLE?
9. Hvilke temaer knytter du til undervisning om dette kompetansemålet?
10. Hva er dine erfaringer med å undervise om ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn, sånn som kompetansemålet foreskriver?

11. Møter du på noen utfordringer knyttet til å undervise om dette kompetansemålet?
- Hvis ja, kan du gi et eksempel?
12. Hva tenker du om at elevene nå skal gjøre rede for, og ha kunnskap om, ulike syn på kjønn og seksualitet, sammenlignet med den forrige læreplanen hvor fokuset var på etisk refleksjon?
13. Hvordan tenker du at religionskritikk henger sammen med dette kompetansemålet?
14. Hvordan tenker du man kan unngå annengjøring i sammenheng med kompetansemålet?
15. Presisering: plasseres ulike perspektiver og religiøse tradisjoner til andre steder?
16. Hvordan er arbeidsfordelingen av undervisning om disse temaene i de ulike fagene, samarbeider du med kollegaer? Underviser dere om de samme temaene, eller fordeler dere dette litt basert på kompetansemålene?
17. Jobber dere noe tverrfaglig med dette kompetansemålet?
- Hvis ja, med hvilke fag, og eventuelt hvilke andre kompetansemål og tema tenker du henger sammen med dette?

Lærerens opplevelse av egen kompetanse

18. På hvilken måte tenker du at begrepene kjønn og seksualitet hører hjemme i KRLE-faget?
19. Hvilken kompetanse ga utdanningen din deg til å undervise om tema som handler om kjønn og seksualitet?
20. Har undervisningen om kjønn og seksualitet endret seg i KRLE de årene du har vært yrkesaktiv?
- Hvis ja, hvordan har den endret seg?
21. Har skolen lagt til rette for kompetanseheving og arbeid med det nevnte kompetansemålet i KRLE?
- Hvis ja, hvordan?
22. Hvordan opplever du din egen kompetanse for å undervise om kompetansemålet?
- Hvordan kunne du forbedret kompetansen din når det gjelder å undervise i dette kompetansemålet?

Undervisningsmateriell om kjønn og seksualitet i KRLE

23. Hvordan opplever du at lærebøkene i KRLE tematiserer ulike syn på kjønn og seksualitet i forbindelse med ulike religioner og livssyn?
24. Dekker læringsbøkene det nevnte kompetansemålet?
25. Får lærebøkene frem mangfoldet i ulike religioner og livssyn?
26. Bruker du andre ressurser for å undervise om temaene?
- Hvis ja, har du noen eksempler?

Til slutt

27. Hvordan opplever du å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE?
28. Er det noe jeg ikke har spurt om som du synes jeg burde spurt om?
29. Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2) Godkjenning fra NSD

17.04.2023, 21:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
504364

Vurderingstype
Standard

Dato
10.10.2022

Prosjekttittel

Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Åse Røthing

Student

Cecilie Kristoffersen

Prosjektperiode

26.09.2022 - 19.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 19.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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 personver regelverket.

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

<https://meldeskjema.sikt.no/63274379-9ba3-44ab-aa0d-a6ac94c9820c/vurdering>

1/2

prosjektet

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 ed planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3) Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE?*

Kjære KRLE-lærer ved ungdomstrinnet. Jeg er masterstudent på studiet *Skolerettet Utdanningsvitenskap* ved Oslo Metropolitan University (OsloMet), og jeg vil gjerne invitere deg til å delta i forskningsprosjektet *Undervisning om kjønn og seksualitet i KRLE* hvor fokuset vil være på lærernes opplevelser i å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE. Nedenfor vil jeg gi deg informasjon om formålet med prosjektet, og hva du kan forvente som forskningsdeltaker.

Formål Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere opplever å undervise om kjønn og seksualitet i KRLE, og hvordan de opplever egen kompetanse knyttet til undervisning om disse temaene. Det konkrete utgangspunktet for prosjektet er det nye kompetansemålet i KRLE som sier at elevene skal kunne «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn», temaet faller også inn under den generelle delen av læreplanen. Jeg håper prosjektet kan bidra til ny kunnskap om hvordan lærere erfarer å undervise om disse temaene, og å kunne sammenligne hvordan disse erfaringene kan være i klasserom med ulike elevsammensetninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet (OsloMet)

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Jeg vil intervjuere KRLE-lærere på ungdomstrinnet som har erfaring med å undervise om tema som angår kjønn, seksualitet og religion, for å undersøke hvilke erfaringer de har knyttet til dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet mens det gjøres lydopptak. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter. Under intervjuet vil du bli stilt spørsmål tilknyttet det nye kompetansemålet knyttet til kjønn og seksualitet, med særlig fokus på din forståelse av kompetansemålet, samt dine erfaringer tilknyttet undervisning innenfor temaet. Det er ingen krav om at du har satt deg inn i temaet på forhånd, og du vil få tilsendt hele intervjuguiden i forkant av intervjuet.

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 senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Din deltakelse i prosjektet vil bli anonymisert. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Cecilie Kristoffersen, som vil ha tilgang til disse opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved månedsskiftet juni-juli 2023. Lydopptaket av deg og dine eventuelle personopplysninger vil da bli slettet og fjernet fra alle tidligere lagrede steder.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. 116

Dine rettigheter

Som deltaker i dette prosjektet har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Cecilie Kristoffersen (tlf: 95240563, mail: cecilie.kristoffersen@hotmail.no)
- OsloMet ved Åse Røthing (veileder, mail: aserot@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Simon Gogl

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Cecilie Kristoffersen Åse Røthing
(Student) (Veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju (innebærer lydopptak)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)