

MASTEROPPGAVE
M1GLU
Mai 2023

- Å være skeiv på en kristen privatskole
- En studie basert på intervjuer med unge skeive kvinner

30 stp. oppgave

Marthe Lilletun Langeland & Hedda Brita Beata Widahl



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Først og fremst vil vi rette en stor takk til våre deltakere. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig. Vi er takknemlige for deres åpenhet, ærlighet og vilje til å dele erfaringer og perspektiver med oss. Dere har gitt oss verdifulle innsikter og bidratt til å berike vårt masterprosjekt.

En spesiell takk rettes også til vår veileder, Åse Røthing, for din uvurderlige støtte, veiledning og inspirasjon gjennom hele prosessen. Din faglige kompetanse og engasjement har vært en kilde til motivasjon og vekst, og vi er svært takknemlige for alle de verdifulle tilbakemeldingene og rådene du har gitt oss.

En takk går også til våre nære og kjære for deres støtte og forståelse. Vi vil spesielt takke våre kjærester, Anja og Linnèa, for deres oppmuntrende ord, IT-hjelp og ikke minst for at dere holdt ut med oss.

Vi vil også rette en takk til Erik, som har bidratt med korrekturlesing i slutfasen av oppgaven. Vi setter stor pris på din innsats!

Sist, men ikke minst, ønsker vi å uttrykke en dyp takknemlighet til hverandre. Det har vært en utfordrende og lærerik berg-og-dal-bane, men vi kan ikke tenke oss noen andre vi heller ville ha delt denne reisen med. Etter å ha tilbrakt nesten hver dag sammen i løpet av de siste fem årene, fylt med både oppturer og nedturer, skulle det bare mangle at vi også skrev denne masteroppgaven sammen. Vi er utrolig stolte av hverandre!

Oslo, mai 2023
Marthe Lilletun Langeland & Hedda Brita Beata Widahl

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker erfaringene og opplevelsene til unge skeive kvinner som har gått på kristne privatskoler i Norge. Fokuset er rettet mot hvordan skolens kristne verdier og holdninger har påvirket deres oppfatning av eget selvbilde og identitet. For å utforske dette, har to underordnede forskningsspørsmål blitt formulert: 1) *Hvilke holdninger til seksualitet ble formidlet av skolens ansatte gjennom undervisning og skolens praksis?* og 2) *På hvilke måter har skeive kvinner som har gått på en kristen privatskole opplevd anerkjennelse - eller fravær av dette - i skolesammenheng? Og på hvilke måter har dette påvirket deres selvbilde og identitetsutvikling?*

Studien er basert på syv kvalitative, semistrukturerte intervjuer med unge skeive kvinner fra ulike deler av landet. Alle deltakerne er i aldersgruppen 20-30 år og har minimum gått tre år på en kristen privatskole. Deltakernes erfaringer og fortellinger blir analysert og diskutert med utgangspunkt i Honneths (2008) tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og solidaritet.

Funnene viser at det er et fravær av undervisning om seksualitet på flere av de kristne privatskolene våre deltagere har erfaring fra. Imidlertid ser vi at seksualitet blir berørt gjennom kristendomsundervisningen og formidlingen av «det kristne budskapet», der bibelen brukes for å formidle hva som er moralsk rett og galt. Hvordan læreren velger å bruke Gud i møte med elevene har hatt stor betydning for kvinnenes selvforståelse og identitet. Flere av kvinnene beskriver lærere som tydelig tar med seg fordømmende holdninger inn i undervisning og bruker Guds ord for å formidle at skeiv seksualitet er fundamentalt feil og syndig. Denne formidlingen påvirket også opplevelsen av inkludering i skolekulturen. De skeive kvinnene i studien beskriver hvordan de måtte tilpasse seg en heteronormativ forståelse for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen. Et viktig funn i denne studien er påvirkningen rektor som skoleleder kan ha for en hel skolekultur. En av deltakerne i studien deler en opplevelse som skiller seg betydelig ut fra de andre deltakerne. Hun beskriver en rektor som sto opp for skeives rettigheter og kritisk utfordret normene som var til stede på skolen.

Abstract

This master's thesis explores the experiences of young queer women who have attended Christian private schools in Norway. The focus is directed towards how the schools' Christian values and attitudes have influenced their perception of self-image and identity. In order to explore this matter, two additional research inquiries have been devised: 1) *What attitudes towards sexuality were conveyed by the school staff through teaching and school practices?* and 2) *In what ways have queer women who have attended Christian private schools experienced recognition - or the lack thereof - within the school environment? And how has this influenced their sense of self and development of their identity?*

The study draws upon seven qualitative, semi-structured interviews conducted with young queer women hailing from diverse regions of the country. All participants fall within the age range of 20 to 30 years and have undergone a minimum three-year tenure at a Christian private school. The experiences and narratives of the participants are analyzed and discussed using Honneth's (2008) three dimensions of recognition: love, rights, and solidarity.

The findings reveal a lack of sexuality education in several of the Christian private schools attended by our participants. However, we observe that sexuality is addressed through Christian religious education, where the Bible is used to communicate what is morally right and wrong. How teachers choose to incorporate God in their interactions with students has had a significant impact on the women's self-understanding and identity. Several women recount instances where teachers openly express judgmental attitudes in their teaching and employ religious scripture to communicate that queer sexuality is fundamentally immoral and sinful. This communication also affected their sense of inclusion within the school culture. The queer women in the study describe how they had to conform to a heteronormative framework in order to be accepted within the social community at school.

An noteworthy discovery in this study is the impact a school principal can have on the broader school culture. One of the participants in the study recounts an experience that notably deviates from the others. She depicts a principal who advocated for the rights of queer individuals and actively questioned the prevailing norms within the school.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
Del 1	1
1. Innledning og problemstilling	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Avgrensing.....	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
2. Bakgrunn og kontekst	5
2.1 Kristne privatskoler.....	5
2.1.1 Fundamentale prinsipper.....	5
2.1.2 Krav til innhold og opplæring.....	7
3. Tidligere forskning	11
3.1 Seksualitetsundervisning i norske skoler.....	11
3.1.1 Utfordringer med seksualitetsundervisning i norske skoler: Lærernes perspektiver og kompetanse.....	12
3.1.2 Elevers ønsker for seksualitetsundervisning: Fokus på de positive sidene ved seksualitet.....	13
3.2 Tidligere forskning om kristne privatskoler.....	14
3.2.1 Studier fra norsk kontekst.....	14
3.2.2 Internasjonal forskning av skeive elever på kristne privatskoler.....	16
3.2.3 Seksualitet i kristne ungdomsmiljøer.....	18
4. Teoretisk rammeverk	19
4.1 Undervisningsposisjoner i religionsfaget.....	19
4.2 Normkritiske perspektiver.....	21
4.2.1 Heteronormativitet.....	22
4.2.2 De undertryktes pedagogikk.....	22
4.3 Anerkjennelse som grunnleggende forutsetning for menneskelig egenverdi.....	23
4.3.1 Moderne utviklingspsykologi.....	25
4.3.2 Patologisk skam.....	26
5. Metode	28
5.1 Valg av og gjennomføring av kvalitative studier.....	28
5.1.1 Intervjusituasjonen.....	29
5.1.2 Utforming av intervjuguide og pilotering.....	31
5.1.3 Rekruttering og utvalg.....	32
5.1.4 Deltakere i studien.....	35
5.1.5 Gjennomføring av intervjuene.....	36
5.2 Analyseprosessen.....	37
5.2.1. Koding og kategorisering.....	39
5.3 Forskningskvalitet.....	39
5.4 Forskningsetikk.....	41

Del 2	43
6. Presentasjon av funn	43
6.1 Formidling av holdninger til seksualitet på kristne privatskoler	43
6.1.1 Bibelen som autoritet	44
6.1.2 Gud som autoritet.....	45
6.1.3 Skeiv seksualitet som «feil».....	46
6.1.4 Seksualitet, et tema man skal skjermes for.....	47
6.1.5 Seksualitet, et tema som skaper ubehag.....	48
6.1.6 «Gud elsker alle, også homofile».....	49
6.1.7 En inkluderende undervisningskultur	50
6.2 Skeiv i et kristent fellesskap	51
6.2.1 Ambivalens og utrygghet.....	52
6.2.2 Mangel på omsorg i møte med hele individet	53
6.2.3 Den usynlige heteronormativiteten	54
6.2.4 Å passe inn eller være tro mot seg selv?.....	56
6.2.5 Erfaringer med større åpenhet.....	58
6.2.6 Negative konsekvenser for selvbilde	59
7. Diskusjon.....	61
7.1 Anerkjennelse i lærer-elev-relasjoner: Betydningen av evner til å skape relasjoner.....	61
7.1.1 Den absolutte sannhet.....	62
7.1.2 Betydningen av lærerens bruk av Gud for anerkjennelse	63
7.1.3 Nestekjærlighetens begrensinger	64
7.1.4 Nestekjærlighet i praksis.....	65
7.2 Anerkjennelse av eleven som moralsk rettighetshaver i skolen	66
7.2.1 Viker skeive barns rettigheter for religionsfriheten?.....	67
7.3 Anerkjennelse av deltakernes skeive identitet innenfor rammen av et kristent fellesskap.....	68
7.3.1 Kritisk tenkning – en forutsetning for å forstå andres perspektiver	68
7.3.2 En usynlig orientering.....	70
7.3.3 Heteronormativitetens innflytelse på skolefellesskapet	71
7.3.4 Konsekvenser av manglende anerkjennelse i det kristne skolefellesskapet	72
7.3.5 Skoleledelsens betydning.....	72
8. Avslutning	74
8.1 Hovedfunn	75
8.2 Videre forskning	79
Litteratur.....	82
Vedlegg	87
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	87
Vedlegg 2: Intervjuguide	90
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	92
Vedlegg 4: Medforfattererklæring	94

Del 1

1. Innledning og problemstilling

Med utgangspunkt i syv kvalitative, semistrukturerte intervjuer skal vi i denne masteroppgaven undersøke opplevelsene og erfaringene til unge skeive kvinner som har gått på kristne privatskoler i Norge. Disse skolene opererer i samsvar med privatskoleloven (2003), som gir dem rett til statstilskudd, og godkjenning til å drive skole som et religiøst alternativ.

Skeive personer har i lang tid opplevd diskriminering og marginalisering, også innenfor utdanningssystemet. Det kan være spesielt utfordrende for unge skeive som vokser opp i kristne miljøer, der likekjønnet samliv og kristen tro har vært en kontroversiell kombinasjon. I regjeringens handlingsplan frem mot 2024 *Trygghet, mangfold og åpenhet*, fremgår det at «Flere skeive religiøse personer oppgir at det å være skeiv og forholde seg til religion kan være utfordrende. Dette skyldes at mange trossamfunn, eller individer og grupper i trossamfunnet, ikke anerkjenner likekjønnet kjærlighet og likekjønnede pardannelser» (Regjeringen, 2021, s. 61-62).

Kristne privatskoler baserer seg på et kristent verdigrunnlag, der skoleeiere ofte forholder seg til et konservativt syn på likekjønnet samliv. Dette kan gjøre det utfordrende for skeive elever å være åpne om sin identitet og oppleve en følelse av inkludering og aksept. Selv om kristne verdier og prinsipper kan gi grunnlag for inkluderende holdninger og praksis, kan enkelte tolkninger av kristendommen føre til diskriminering og ekskludering av skeive elever.

Formålet med vår masteroppgave er følgende: *å undersøke hvordan unge skeive kvinner har opplevd å gå på kristne privatskoler og hvordan skolens kristne verdier og holdninger har påvirket deres opplevelse av eget selvbylde og identitet.* For å kunne besvare problemstillingen har vi utviklet to underordnede forskningsspørsmål:

1. *Hvilke holdninger til seksualitet ble formidlet av skolens ansatte gjennom undervisning og skolens praksis?*
2. *På hvilke måter har skeive kvinner som har gått på en kristen privatskole opplevd anerkjennelse - eller fravær av dette - i skolesammenheng? Og på hvilke måter har dette påvirket deres selvbylde og identitetsutvikling?*

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika 2021–2024 uttrykkes det at «Det overordnede formålet med utdanningssektorens innsats for kjønns og seksualitetsmangfold er at tilbudet i barnehager og skole skal være genuint inkluderende for alle skeive, både barn, ansatte og foresatte. Et barnehage- og skoletilbud som ikke er inkluderende kan føre til at skeive barn og unge får redusert troen på egne muligheter, ferdigheter og egenverdi, og er et hinder for en god oppvekst.» (Regjeringen, 2021, s. 62)

Vår motivasjon for denne oppgaven er drevet av egne erfaringer med å føle oss utelatt og ikke inkludert på en kristen privat høyskole på grunn av seksuell orientering. Vi ønsker å undersøke om våre erfaringer er en del av et større mønster som barn og unge kan oppleve på lignende skoler, og hvordan disse erfaringene kan bidra til å forbedre inkluderingen og aksepten av skeive elever på kristne privatskoler.

Som fremtidige lærere er vi opptatt av å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø for alle elever, og vi tror at trivsel og læring er avhengig av at elever føler seg akseptert, uavhengig av seksuell orientering. Derfor ønsker vi å øke bevisstheten omkring og forståelsen for de utfordringene skeive elever kan møte på kristne privatskoler, og bidra til å skape en mer inkluderende og forståelsesfull skolekultur. Vi mener dette vil ha positive ringvirkninger for alle elever og styrke skolens rolle som et positivt bidrag til samfunnet.

1.2 Avgrensning

I denne masteroppgaven har vi avgrenset oss til to spesifikke områder: skolens kultur og lærerens formidling. Vi har ikke undersøkt hvordan medelevers kompetanse eller holdninger til seksualitet har påvirket kvinnenens selvbilde. Det er viktig å merke seg at denne avgrensningen ikke betyr at medelevers påvirkning er ubetydelig eller uviktig. Snarere har vi rettet vår oppmerksomhet mot skolekulturen og lærerens rolle som sentrale faktorer i kvinnenens opplevelse av anerkjennelse og utvikling av identitet i en skolekontekst.

En annen vesentlig avgrensning i vår oppgave er at vi kun har tatt utgangspunkt i kvinnenens egne erfaringer, og ikke har inkludert perspektivene til lærere og ledelse når det gjelder tematikken.

Videre har vi begrenset vårt fokus til individer som identifiserer seg som kvinner, og dermed har vi ikke undersøkt opplevelsen til de som identifiserer seg på andre måter.

Vi har også unngått en detaljert analyse av individuelle læreplaner for ulike privatskoler, ettersom disse kan variere betydelig. I stedet har vi rettet vår oppmerksomhet mot de overordnede prinsippene og kravene som utgjør fundamentet for driften av slike skoler.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil vi presentere nødvendig bakgrunnsinformasjon for å få en forståelse av oppgavens kontekst. Vi vil se nærmere på sentrale bestemmelser og prinsipper som danner grunnlaget for driften av kristne privatskoler i Norge, samt statlige krav som stiller til slike skoler.

I kapittel 3 vil vi presentere tidligere forskning som er relevant for vår studie. Vi vil se nærmere på tidligere forskning om seksualitetsundervisning i Norge, en studie om kristne ungdomsmiljøer og seksualitet, samt gjennomgå tidligere forskning om kristne privatskoler, både nasjonalt og internasjonalt.

I kapittel 4 vil vi presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil vi introdusere ulike teoretiske perspektiver og begreper som vil bli brukt til analyse og drøfting av vårt materiale. Kapitlene 2, 3 og 4 vil danne et teoretisk grunnlag for de kommende analysene og drøftingene i kapittel 7 og 8.

I kapittel 5 blir de metodiske valgene i denne masteroppgaven presentert og begrunnet. Først presenteres forskningsdesignet og dets relevans for vår problemstilling. Deretter følger en detaljert beskrivelse av hver del av metoden, inkludert rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuene og den påfølgende analyseprosessen. Kapitlet avsluttes med en refleksjon rundt forskningens kvalitet og nødvendige etiske avveininger som er tatt i betraktning.

I kapittel 6 presenteres studiens funn. Først vil vi utforske lærernes formidling av holdninger til seksualitet i klasserommet. Deretter vil vi se på hvordan disse holdningene gjenspeiles i skolekulturen.

I Kapittel 7 vil vi benytte Honneths (2008) teori om anerkjennelse som et analytisk verktøy for å analysere og diskutere våre funn i lys av de tre formene for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og solidaritet.

I kapittel 8 presenterer vi våre hovedfunn fra de tidligere kapitlene opp mot den overordnede problemstillingen. Vi vil også vurdere implikasjonene av funnene og komme med forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn og kontekst

I dette kapittelet vil vi først redegjøre for de viktigste bestemmelsene og prinsippene som ligger til grunn for driften av kristne privatskoler i Norge. Deretter vil vi se nærmere på hvilke spesifikke krav og retningslinjer staten stiller til innholdet og opplæringen i kristne privatskoler.

2.1 Kristne privatskoler

Norge er kjent for å være et livssynsåpent samfunn, som betyr at vi er et samfunn som respekterer og tolererer ulike livssyn og trosretninger. Dette er preget av en lang tradisjon der religion ses på som et fellesgode og en berikelse i samfunnet. I NOU-en *Det livssynsåpne samfunn – En helhetlig tros- og livssynspolitik* heter det at «staten fortsatt skal føre en aktivt støttende tros- og livssynspolitik, innenfor rammene av sentrale prinsipper i det norske samfunnet som demokrati, rettsstat og menneskerettighetene» (NOU 2013:1). En aktiv støttende religionspolitikk innebærer også at staten skal legge til rette for og økonomisk støtte trossamfunn, inkludert private skoler drevet av et trossamfunn. Den norske livssynskonteksten samt lovgivningen, rettspraksis rundt religion og livssyn danner derfor et viktig bakteppe for denne oppgaven. Vi har ikke mulighet til å gå dypt inn alle disse aspektene, men vi vil forsøke å redegjøre for de viktigste bestemmelsene og prinsippene som danner grunnlaget for kristne privatskolers drift og eksistens.

2.1.1 Fundamentale prinsipper

Samtlige av de kvinnene som har deltatt i dette prosjektet har tidligere gått på kristne privatskoler som er medlemmer av Kristne Friskolers Forbund (KFF). KFF er en organisasjon som representerer kristne privatskoler som er godkjent etter norsk skolelovgivning. I 2020 hadde KFF en registrert medlemsmasse på 79 grunnskoler og 37 videregående skoler, med totalt 15 813 elever (KFF, 2020). Vi vil derfor i dette prosjektet ta utgangspunkt i noen dokumenter og uttalelser fra KFF, men det er viktig å presisere at dette kun er én organisasjon, og at den ikke snakker for hver enkelt skoles praksis. Kristne friskolers forbund bygger sin virksomhet og eksistens på to grunnleggende prinsipper: det første er forankret i menneskerettigheter, mens det andre er basert på et bibelsk oppdrag (KFF, 2005).

Menneskerettstenkingen har sin forankring i det lovmessige grunnlaget der det er spesielt noen prinsipper som ligger til grunn for privatskolers eksistens. Det første er retten til *tanke-*,

samvittighets- og religionsfrihet. I Norge har både voksne og barn rett til å tro på hva man vil og alene eller sammen med andre gi uttrykk for sin religion, også i undervisning (Menneskerettsloven, 1999). Religionsfriheten skal kun begrenses av «..hensyn til den offentlige trygghet, for å beskytte den offentlige orden, helse eller moral, eller for å beskytte andres rettigheter og friheter» (Menneskerettsloven, 1999, Art 9.). Alle mennesker har også ytringsfrihet og rett til å formidle sin overbevisning (Art. 10). Religionsfriheten henger tett sammen med og danner grunnlaget for *foreldrenes rett til å oppdra barn i overensstemmelse med sin tro*. FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØKS) artikkel 13, som er inkorporert i norsk rett gjennom menneskerettsloven av 1999, slår fast:

«Konvensjonspartene forplikter seg til å respektere foreldres og, når det er aktuelt, vergers frihet, til å velge andre skoler for sine barn enn dem som er opprettet av offentlige myndigheter, forutsatt at skolene oppfyller eventuelle minstekrav til undervisningen fastsatt eller godkjent av staten, og til å sikre sine barn en religiøs og moralsk undervisning i samsvar med deres egen overbevisning.» (Menneskerettsloven, 1999)

Foreldreretten står derfor sterkt i Norge. Barn har rett til utdanning; dette er en menneskerett og nedfelt i grunnloven §109 (Grunnlova, 1814), men det er ingen skoleplikt i Norge. Derfor pålegger opplæringsloven alle foreldre i Norge å sørge for at barn i grunnskolealder får den grunnopplæringen de har rett på, enten på offentlige skoler, private skoler eller ved hjemmeundervisning (Opplæringslova, 1998). Foreldre har også rett til å bestemme over sine barns religiøse oppdragelse. Dette betyr at Norge er forpliktet til å respektere foreldres frihet til å velge andre skoler for sine barn enn de som er opprettet av det offentlige. Myndighetene har likevel fortsatt et ansvar for å forsikre seg at barn får den utdanningen de har rett på. Hvordan dette ansvaret forvaltes kommer vi inn på senere.

Det andre fundamentet for kristne privatskoler er det *bibelske oppdraget*. I en gjennomgang av de bibelske begrunnelsene trekker tidligere generalsekretær Torgeir Flateby i KFF frem at skolen skal: «Oppdra og utdanne barn og unge til gode samfunnsborgere på kulturbefalingens og nestekjærlighetens grunn», «Oppdra til levende tro» og «Gi kristne holdninger til møte med livet selv og all påvirkningen» (Flateby, 1999). Flateby trekker også frem åndsdimensjonen, som kort sagt handler om det noen ser på som kampen mellom det gode og det onde i samfunnet. Han påpeker videre at barn og unge utsettes for større og bredere påvirkning i samfunnet enn tidligere. Adferdspørsmål trekkes frem som en av disse påvirkningene:

«Adferden er sentral slik adferdsvitenskapene er det i vår tid. Det fører til at adferdsspørsmålene og adferdsfølgene er viktige: Samliv, homofili, abort, bioteknologiproblemstillinger» (Flateby, 1999).

Flateby presiserer at i møte med påvirkningene skal Bibelen være et redskap for navigering.

Videre trekker han frem at Bibelens lære handler om at noe sant og noe galt, og setter spørsmålstegn ved om dette ansvaret kan overlates til samfunnet, eller om «de kristne» og den som velger skole selv må ta ansvar (Flateby, 1999). Dette bibelske ansvaret Flateby snakker om kan settes i kontekst med Ole Øystese (1985) sin definisjon på en kristen skole: «En skole er en kristen skole i den grad den gir elevene mulighet til å forstå seg selv og verden omkring dem innenfor rammen av en kristen virkelighetsforståelse» (s. 57), der kristne skoler er viktig i elevenes dannelsingsprosess og skal «...gi elevene et forbilde og grunnmønster for hvordan de senere i livet skal kunne tenke som kristne i alle livets forhold» (Øystese, 1985, s. 64). Ifølge Øystese er all undervisning en form for livstolkning, og derfor påvirker alle skoler livssynet til sine elever. Han skiller mellom kristne og andre skoler ved å peke på at de kristne skolene har uttrykt klart og tydelig hvilket livssynsgrunnlag elevene blir formet ut ifra (Øystese, 1985, s. 60).

Med utgangspunkt i vår problemstilling kan man da stille spørsmål ved om kristne privatskoler - ut ifra den kristne virkelighetsforståelsen og det bibelske oppdrag - ser på homofili som moralsk akseptabelt, eller om dette er en negativ påvirkning fra storsamfunnet som elever skal navigeres bort ifra.

2.1.2 Krav til innhold og opplæring

Privatskoleloven regulerer etablering og drift av privatskoler i Norge. Loven er til for å sikre at elever og foreldre har et reelt valg mellom offentlige og private skoler i tråd med norsk lov om styrking av menneskerettigheter. For at en skole skal bli godkjent etter privatskoleloven §2-1 (privatskolelova, 2003), må den drive virksomheten på minst et av følgende grunnlag:

- a. Livssyn
- b. Anerkjent pedagogisk retning
- c. Internasjonalt
- d. Særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett
- e. Norsk grunnskoleopplæring i utlandet
- f. Særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemning
- g. Videregående opplæring i tradisjonshåndverksfag

Kristne privatskoler som godkjennes under grunnlaget livssyn har da rett til statsstøtte. Det statlige tilskuddet blir utbetalt per elev og tilsvarer 85 prosent av det gjennomsnittlige driftsutlegget per elev i den offentlige skolen (Privatskolelova, 2003, § 6-1).

Utdanningsdirektoratet har ansvar for godkjenning og kontroll av privatskoler for å sikre at elevene får en utdanning av tilstrekkelig kvalitet. I ØKS artikkel 13 kan man lese at privatskoler må «oppfylle eventuelle minstekrav til undervisning fastsatt eller godkjent av staten» (Menneskerettsloven, 1999). For kristne privatskoler innebærer minstekravet i ØKS artikkel 13 krav om godkjente læreplaner.

For at private skoler skal kunne tilby utdanning som er på linje med det offentlige skolesystemet, må de følge visse krav og standarder fastsatt av myndighetene. Dette betyr at privatskoler enten skal følge offentlige læreplaner, eller annen jevngod læreplan som skal gi elevene en opplæring som i art og nivå svarer til de kunnskapene og ferdighetene som formidles i offentlig skole. Kravet om en jevngod læreplan som ligger til grunn for privatskoleloven §2-3 utdypes i *forskrift til privatskolelova* kapittel 2A. Her kan man lese at skolene enten kan følge den generelle delen av læreplanen eller søke om egen generell del. Det stilles også krav om at læreplanene for det enkelte faget må inneholde: *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter* (Forskrift til privatskolelova, 2006, §2A-1). Kristne privatskoler som er godkjent på grunnlag av livssyn må også synliggjøre sitt verdigrunnlag i læreplanen, både i overordnet del og i læreplaner for relevante fag. I tillegg skal skolen synliggjøre verdigrunnlaget sitt i stiftelsesdokumentene (§2A-2). Kristne privatskoler har i likhet med offentlige skoler et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. Der skolen er en viktig arena for en livslang dannelsesprosess i utviklingen av selvstendige ansvarlige medmennesker til det demokratiske samfunnet. Prinsippet om barnets beste skal alltid være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører og angår barn. Dette prinsippet er forankret i FNs barnekonvensjon (Barnekonvensjon, 1989), som fastslår alle barns likeverd og ukrenkelige verdi. Sentrale rettigheter som «ikke-diskriminering» (artikkel 2), «barnets beste» (artikkel 3), «rett til liv og utvikling» og «barnets rett til å bli hørt» (artikkel 12) er forankret både i grunnloven §104 og implementert i privatskoleloven. I overordnet del av læreplanen kan man lese at «opplæringa skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om kristne privatskoler kan utarbeide egne læreplaner

basert på et kristent verdigrunnlag, må de fortsatt følge kravene som er fastsatt i privatskoleloven (2003) §1-1. Dette innebærer at opplæringen skal ta sikte på:

- a. å utvikle personlegdommen, talentet og dei mentale og fysiske evnene til elevane
- b. å utvikle respekt for menneskerettane, grunnleggjande fridommar og for dei prinsippa som pakta til Dei sameinte nasjonane vernar om
- c. å utvikle respekt for foreldra og den kulturelle identiteten, språket og verdiane til eleven, for dei nasjonale verdiane i det landet der eleven bur, og respekt for kulturar som er ulike hans eller hennar eigen,
- d. å førebu eleven til eit ansvarleg liv i eit fritt samfunn i ei ånd av forståing, fred, toleranse, likestilling mellom kjønna og venskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personar som høyrer til urfolk

I henhold til privatskoleloven §1-1 må opplæringen ved en godkjent privatskole ta sikte på å utvikle respekt for alle elevenes verdier, inkludert de elevene som ikke deler skolens verdigrunnlag. Dette innebærer at skolen må sikre at undervisningen er inkluderende og respektfull overfor alle elever, uavhengig av bakgrunn. Skolen har ansvar for å legge opp til en opplæring som fremmer likestilling og toleranse, og som tilrettelegger for at elevene kan utvikle sin identitet (Privatskolelova, 2003). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et rundskriv om krav til læreplaner for kristne privatskoler, *Udir-02-2011*. I rundskrivet presiseres det at det er en viktig forutsetning at skolen legger opp sin opplæring på en måte som motvirker fordommer og diskriminering, også når det gjelder likestilling mellom kjønnene og ulike samlivsformer (Udir, 2019).

Elever som går på kristne privatskoler har også rett på et trygt skolemiljø der privatskoleloven §1-1 spesifiserer at «Alle som er knytte til skolen, skal arbeide for å hindre at elevene kjem til skade eller blir utsette for krenkjande ord eller handlingar.», og at det skal legges vekt på gode samarbeidsformer mellom lærer og elev (Privatskolelova, 2003). Elever som går på kristne privatskoler har også samme rett til sosialpedagogisk rådgivning som elever i den offentlige skolen; dette utdypes i forskrift til privatskolelova (2006, § 7-2). Hver enkelt elev har rett til nødvendig rådgivning om sosiale spørsmål der formålet er å hjelpe elevene med å finne seg til rette i opplæringen og støtte dem i å håndtere personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan påvirke læringen og deres sosiale liv på skolen. Personalet på skolen er forpliktet til å møte elevene med respekt, noe som er viktig om elevene skal føle seg komfortable i veiledningsrelasjonen. §7-1 tydeliggjør også at eleven skal få den hjelpen de trenger for å utvikle seg videre uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller (Forskrift til privatskolelova, 2006). Ved

behov er også skolene pliktige til å klargjøre problemene elevene står ovenfor og kartlegge hva som kan gjøres for å hjelpe dem. Hvis det er behov for hjelp utenfor skolen skal personalet hjelpe elevene med å finne de rette hjelpeinstansene og formidle kontakt med disse.

3. Tidligere forskning

Det er så vidt vi har vært i stand til å avdekke ikke forsket mye på verken skeive elever eller undervisning om seksualitet på kristne privatskoler i Norge. Vi har imidlertid funnet relevant forskning som kan bidra til en mer overordnet forståelse av temaet. Først vil vi presentere tidligere forskning om seksualitetsundervisning i Norge, hvor vi vil se nærmere på eksisterende funn og anbefalinger innen feltet. Deretter vil vi rette oppmerksomheten mot tidligere forskning om kristne privatskoler både i nasjonal og internasjonal sammenheng. Til slutt vil vi se på en spesifikk studie som undersøker unge kvinners erfaringer med kristne ungdomsmiljøer og deres håndtering av temaer knyttet til seksualitet og identitet.

3.1 Seksualitetsundervisning i norske skoler

Rapporten «Seksualitetsundervisning i skolen» fra Sex og samfunn (2022b) viser at seksualitetsundervisningen i norske skoler ser ut til å mangle klare mål og en tydelig fordeling av ansvar når det gjelder de ulike temaene som skal dekkes, noe som kan føre til forvirring om hvordan undervisningen bør gjennomføres. Ifølge Træen (2017) er det en tendens i seksualitetsundervisningen til å fokusere mer på problemer enn de positive aspektene ved seksualitet, og at ungdom ikke får tilstrekkelig praktisk veiledning når det kommer til sex. Fokuset i undervisningen er hovedsakelig på prevensjon, mens ungdom overlates til å lære om nytelse og de følelsesmessige aspektene av sex på egen hånd. Det ser ut til å være store variasjoner i hvordan undervisningen om seksualitet i norske skoler gjennomføres, og ifølge en annen undersøkelse fra Sex og samfunn «Hva inngår i dagens seksualitetsundervisning» (2022a) er det behov for forbedring ifølge ungdom selv. Rapporten peker også på et behov for mer omfattende og helhetlig seksualitetsundervisning som tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen. For å oppnå dette fremhever rapporten at det er nødvendig å ha en felles forventning til seksualitetsundervisningen og at underviserne holder seg oppdaterte om kunnskapen på dette området (Sex og samfunn, 2022a).

Ifølge rapporten «Den eneste skeive i bygda?» beskriver deltakerne undervisningen om seksualitet som stort sett heteronormativ. Dette innebærer at undervisningen fokuserer på det som anses som normen for heteroseksuelle forhold, og at det er lite fokus på temaer som seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (Stubberud et al., 2018, s. 19-20). Dette peker også

Træen (2017, s. 301) på, og viser til at homoseksuell orientering ofte blir usynliggjort. Hun trekker også fram at voksne føler seg usikre i forbindelse med rådgivning om seksualitet, og at man derfor unnlater å tematisere temaer som homofili i frykt for å fornærme noen. Anderssen og Svendsen (2017, s. 325) viser til at mange unge kan oppleve skam eller frykt for å identifisere seg som lesbisk, homofil eller bifil. For å hjelpe dem med å forstå at det finnes alternative oppfatninger, er det viktig at voksne rådgivere ikke fremstår verdinøytrale med tanke på seksualitet, men at de viser en tydelig positiv innstilling til det. Træen (2017, s. 301) poengterer at ungdom er opptatt av hva som oppfattes som normalt, naturlig og akseptabelt med tanke på seksualitet. Det er derfor viktig å skape en trygg og inkluderende atmosfære der voksne kan møte ungdommene på deres spørsmål og bekymringer, og dele kunnskap om seksualitet og hva som anses som normalt og akseptabelt.

Rapporten fra Sex og samfunn (2022b) viste at nesten halvparten av elevene ikke var fornøyde med kvaliteten på seksualitetsundervisningen i skolen og at de hadde fått mindre undervisning enn tidligere. Dette førte til større misnøye og et ønske om flere temaer i undervisningen. Både prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner var temaer som flest elever hadde lært om, mens seksuell identitet var det temaet som færrest elever hadde fått undervisning om. Videre peker Anderssen og Svendsen (2017) på to viktige grunner til at det helsefremmende arbeidet overfor unge lhb-personer må forbedres: for det første holder de fleste unge lhb-personer sin seksuelle orientering skjult, og for det andre er det flere lhb-ungdommer med psykiske vansker enn blant heterofile ungdommer. Rapporten fra Sex og samfunn (2022a) anbefaler at skolen må lytte til elevenes ønsker og behov, slik at undervisningen kan tilpasses deres spesifikke behov og erfaringer (Sex og samfunn, 2022a).

3.1.1 utfordringer med seksualitetsundervisning i norske skoler: Lærernes perspektiver og kompetanse

I rapporten «Styrkning av seksualundervisning i skolen» (Stubberud et al., 2017) blir det presentert en evaluering av lærernes syn på seksualitetsundervisning i norske skoler. Ifølge rapporten er seksualitetsundervisningen preget av mangel på både tid og ressurser hos lærerne, noe som påvirker undervisningens kvalitet (s. 4-5). Lærernes kompetanse innen seksualitet er generelt lav og basert på egen interesse og innsats. De som deltok i undersøkelsen følte de manglet tilstrekkelig kompetanse, og hadde behov for opplæring for å gi elevene tilfredsstillende

seksualitetsundervisning. Dette fører til betydelig variasjon i undervisningen mellom lærere (Stubberud et al., 2017, s. 37-40). Disse funnene støttes også i rapport fra Sex og samfunn (2022b), hvor lærere føler at de mangler tilstrekkelig kompetanse og ønsker mer kursing, samt at undervisningen bør gjennomføres av lærere som brenner for å undervise om temaet, eller av profesjonelle som ikke har kontaktlæreransvar for elevene. I tillegg ønsker lærere fokus på seksualitet i den flerkulturelle skolen og hvordan man kan ivareta alle og samtidig bygge toleranse.

En undersøkelse fra Hind (2016) viser at kontaktlærere i grunnskolen har liknende syn på egen kompetanse innenfor seksualitetsundervisning, der kun 3 av 10 lærere føler seg tilstrekkelig kompetente til å undervise på dette området. Dette kan tyde på at det er behov for mer kompetanseheving blant lærere i norsk skole på dette området (Hind, 2016; Stubberud et al., 2017; Sex og samfunn, 2022b). Røthing (2007) påpeker at lærere også mangler kunnskap om hvordan de skal håndtere homonegativisme, og at dette kan føre til undervisning som viderefører heteroseksualitet som normativ og ønskelig. Homoseksualitet kan i denne sammenhengen bli sett på som et avvik som kun angår «de andre», som igjen kan bidra til å opprettholde homonegativisme og homofobi (Røthing, 2007).

3.1.2 Elevers ønsker for seksualitetsundervisning: Fokus på de positive sidene ved seksualitet

Ifølge en undersøkelse utført av Vildalen i 2014, ble det funnet at seksualitetsundervisningen i stor grad fokuserte på biologiske og teoretiske aspekter ved kropp og seksualitet, mens det emosjonelle aspektet ikke ble tilstrekkelig adressert. Ungdommene i studien uttrykte ønske om å lære mer om nytelse og de positive sidene ved seksualitet, samt å få mer kunnskap om forskjellene mellom jenters og gutters seksualitet (Vildalen, 2014, s. 113-114). Stubberud et al. (2018) påpeker at manglende kunnskap om LHBT-tematikk i seksualitetsundervisningen kan skape en barriere for LHBT-ungdommer når det gjelder å diskutere deres spesifikke utfordringer og behov. Derfor er det viktig at undervisningen om seksualitet normaliseres og inkluderer ulike perspektiver, slik at elevene kan utvikle en helhetlig forståelse av emnet og en positiv holdning til temaet. I likhet med funnene i Vildalens studie (2014), viser rapporten fra Sex og samfunn (2022b) at mange ungdommer ønsker en mer omfattende og helhetlig seksualitetsundervisning som tar opp ulike perspektiver og temaer. Ungdommene i studien ønsket også at

seksualitetsundervisningen skal starte tidligere, gjentas hyppigere, være en større del av skoledagen, samt at det faktisk blir åpnet for samtaler om emnet (Sex og samfunn, 2022b).

3.2 Tidligere forskning om kristne privatskoler

Som tidligere nevnt, har det så vidt vi har vært i stand til å avdekke, vært begrenset forskning på skeive elever og undervisning om seksualitet på kristne privatskoler i Norge. Spesielt finner vi at det er det mangel på forskning som tar for seg elevperspektivet direkte. Av denne grunn har vi utvidet vårt perspektiv og undersøkt forskning som berører elever ved kristne privatskoler i Norge på en mer indirekte måte. Imidlertid har vi funnet relevant internasjonal forskning om skeive elever på kristne privatskoler, noe som er relevant for vår oppgave.

3.2.1 Studier fra norsk kontekst

Flere studier undersøker hvordan ledelsen ved kristne privatskoler reflekterer rundt skolens visjon og verdigrunnlag og hvordan disse implementeres i skolen. Steinshamn (2015) har intervjuet et utvalg rektorer om deres rolle som ideologisk leder, der de reflekterte rundt temaer som rolleforståelse og påvirkning av kristen skolekultur. Steinheims (2015) funn viser at rektorer i stor grad styrer skolens kristne skolekultur, som igjen har stor påvirkning på lærere og klasseromspraksisen på skolen. I Studien «På skole med Jesus?» utført av Grimm (2012), ble det gjennomført en måling av trosrelaterte elementer og kristen kultur på kristne privatskoler.

Funnene i studien viser at det var betydelig variasjon i graden av kristne elementer og kristen kultur på skolene som ble undersøkt. Noen skoler hadde en sterk forankring i kristendommen, mens andre skoler hadde svakere tilknytning til kristne elementer. En viktig oppdagelse i denne studien som likner på Steinshamns (2015) funn, var den sterke rollen rektor spiller på skolen. Undersøkelsen indikerer at eierens valg av rektor er avgjørende for skolens kristne profil og formidling av det «kristne budskap». Et av de mest interessante funnene var variasjonen i hvor mye rektorer oppmuntret lærere til bruk av Guds ord i møte med elevene (Grimm, 2012, s. 112).

Øyvind Andre Fosse (2012) gjennomførte en analyse av dannelsesbegrepet i to læreplaner som brukes av kristne private skoler. Læreplanene gir tydelig uttrykk for hvor viktig kristendommen er for skolens praksis: «Bibelens budskap og virkelighetsforståelse får prege vår erkjennelse, sette rammer for undervisning og fellesskap ..., og ... får prege vår tenkning og lede våre handlinger» (Utdrag fra læreplan, Fosse, 2012, s. 83). Det uttrykkes flere steder at man ønsker å gi elevene en

kristen oppdragelse og undervisning. Her trekkes for eksempel frelsesbudskapet frem som en viktig del av elevens danning. Læreplanen fokuserer på at mennesket er født med en iboende synd og er avhengig av frelse for å komme inn i «guds rike» (Fosse, 2012, s. 87). Fosse (2012) undersøkte også hvorvidt læreplanene var med på å fremme elevenes kritiske tenkning. Det er ikke uttrykt eksplisitt i noen av læreplanene at elevene skal ha muligheter til å tenke kritisk rundt skolens kristne verdigrunnlag. Derimot fokuserer begge læreplanene på kritisk tenkning i møte med ulik påvirkning fra storsamfunnet. Dette kan settet i sammenheng med Flatebys forklaring av det bibelske formålet til kristne privatskoler (Flateby, 1999). Fosse (2012) presenterer påstanden om at privatskoler ofte blir beskyldt for å drive med indoktrinering. Selv om det ikke legges opp til kritisk tenkning om skolens verdigrunnlag mener Fosse at det ikke legges opp til indoktrinering av kunnskap. Dette begrunner han med læreplanens fokus på å vise respekt for andre; likevel ønsker han mer fokus på elevenes mulighet til å tenke annerledes (Fosse, 2012, s.87-91).

Vibeke Blaker Strand (2011) tar for seg statens plikt til å ivareta skoleelevers diskrimineringsvern i religiøse privatskoler, som en del av doktoravhandlingen «Diskrimineringsvernets rekkevidde i møte med religionsutøvelse» (Strand, 2011). Her drøfter Strand hvilke krav menneskerettskonvensjonene fordrer med tanke på grenser for undervisningens innhold i religiøse privatskoler, deriblant undervisning om at kun heterofil kjærlighet er moralsk tillatelig. Hun konkluderer med at den nasjonale diskrimineringslovgivningens materielle utforming og de strukturer som er etablert for å sikre at det ikke finner sted undervisning som krenker diskrimineringsvernet taper mot undervisnings- og opplæringsfriheten (s. 514). Det betyr at vernet mot diskriminering ikke etablerer noen grense for hva en lærer kan ytre seg om i religionsundervisningen ved private skoler. Strand påpeker at det nasjonale regelverket derfor er utilstrekkelig på dette feltet og sier at ingen undervisningstimer må utdefineres fra diskrimineringsvernets område og understreker at seksuell orientering må omfattes av vernet (s. 115). Strand mener også at det er manglende kontroll av kristne privatskoler og fremmer en del forslag til bedre tilsyn for å sikre at undervisningen gjennomføres i samsvar med gjeldene lover og forskrifter (Strand, 2011).

Selv om en godkjenning etter privatskoleloven (2003, §1-1) forutsetter at undervisningen skal være tilsvarende undervisningen som blir gitt i den offentlige skolen mener flere at tilsynet må

styrkes. Barneombudet anførte i sin supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter i 2009 at de var bekymret for at religiøse samfunn kan drive omfattende opplæring av barn uten at norske myndigheter har anledning til å kontrollere om opplæringen strider mot norsk lov, både i form av fysiske og psykososiale forhold (Barneombudet, 2009, s. 13). Dette resulterte i at FNs barnekomite (2010) anbefalte at norske myndigheter undersøker undervisningspraksisen og formålene til opplæringen i isolerte religiøse trossamfunn for å finne ut om de er i samsvar med barnets rett til en helhetlig, menneskerettsorientert opplæring (FNs barnekomité, 2010, s. 6). Også Stålstututvalget mener tilsyn på livssynsbaserte skoler må styrkes for å ivareta barns interesser (NOU 2013:1).

Oppsummert viser forskningen til Grimm (2012) og Steinheim (2015) at skolens kristne profil og egenart oppfattes ulikt, og at det er stor variasjon i hvilken grad skolen implementerer trosrelaterte elementer. Rektor styrer i stor grad skolens kristne skolekultur, som igjen har påvirkning på lærere og klasseromspraksis. Dette viser oss at det er stor variasjon blant kristne privatskoler, og man skal være forsiktig med å omtale dem som en homogen gruppe, selv om religionen ligger felles til grunn. Fosse (2012) sin analyse av danning i læreplaner tydeliggjør skolens fokus på å gi elever en kristen oppdragelse. Et viktig funn som vi vil ta med oss inn i diskusjonen er læreplanens fokus på kritisk tenkning i forhold til påvirkning fra storsamfunnet. Strand (2011) påpeker at det nasjonale regelverket er utilstrekkelig og ikke sikrer at det ikke forekommer undervisning som krenker og diskriminerer. Det betyr at vernet mot diskriminering ikke etablerer noen grense for hva en lærer kan ytre seg om i religionsundervisningen ved private skoler. Grimm (2012), Steinheim (2015) og Strand (2011) påpeker at det er gap i forskningen med tanke på elevperspektivet. Vi håper vår forskning kan bidra til økt kunnskap om hvordan skeive elever opplever kristne privatskolars profil og undervisning i praksis.

3.2.2 Internasjonal forskning av skeive elever på kristne privatskoler

Som nevnt i innledningen har vi ikke vært i stand til å finne noe forskning på skeive elever ved kristne privatskoler i Norge. Derfor vil vi henvise til studier fra Canada og USA.

Det er viktig å presisere at disse landene ikke har samme religionspolitikk som Norge. USA følger separasjonsmodellen, som betyr at det er et klart ideal om å skille stat og religion. Dette betyr at staten ikke finansierer religiøse private skoler, og heller ikke fører kontroll av dem (Plesner, 2016, s. 68). Canada følger også en prinsipiell skillelinje mellom religion og stat, men

finansierer fortsatt noen katolske skoler. Norge har en mer støttende religionspolitikk, og derfor kan man ikke direkte sammenligne Norge med de nevnte landene, men forskningen kan likevel bidra til økt forståelse av dataene våre.

Studien «Young, queer, and Catholic: Youth resistance to homophobia in Catholic schools» (Callaghan, 2016) viser til at flere katolske skoler i Canada ser på skeive elever som iboende psykisk syke og mener disse elevene trenger «special Catholic pastoral care». I stedet for å akseptere disse ungdommene som de er, blir de forsøkt omdirigert mot det heteroseksuelle. Dette synet blir støttet av katolske biskoper som er involvert i å utarbeide læreplaner og utdanningspolitiske dokumenter (Callaghan, 2016, s. 270-271). Med utgangspunkt i den 5 år lange studien argumenterer Callaghan (2016) for at disse elevene ikke er iboende psykisk syke eller passive ofre som trenger «special Catholic pastoral care». I stedet antyder studien hans at skeive elever blir aktivister som sterkt motsetter seg den homofobiske undertrykkelsen i skolen. Selv om katolske utdanningsledere fortsetter å benekte at religiøst begrunnet homofobi eksisterer i slike skoler, peker studien på at mennesker stadig blir mer klar over sine rettigheter og derav forventer at dette blir fulgt opp i offentlig finansierte kanadiske katolske skoler. Han viser også hvordan offentlig finansierte kanadiske katolske skoler på ulike måter fortsetter å diskriminere seksuelle minoriteter, til tross for deres beskyttelse mot diskriminering på grunnlag av seksuell orientering og kjønnsidentitet gitt av likestillingsbestemmelsen (seksjon 15) i den kanadiske Charter of Rights and Freedoms (Charter, 1982) (Callaghan, 2016, s. 270-271)

I studien «A Comparison of Sexual Minority Youth Who Attend Religiously Affiliated Schools and Their Nonreligious-School-Attending Counterparts» (Stewart et al., 2015) fra Montana avdekker forskere at seksuelle minoriteter som går på religiøst tilknyttede skoler opplever mer negative holdninger fra sine medelever enn seksuelle minoriteter i den offentlige skolen og var derfor i mindre grad åpen om sin seksuelle orientering. Studien viser også at seksuelle minoriteter som gikk på religiøst tilknyttede skoler ikke opplevde skoletilhørighet og støtte fra voksne sammenlignet med den offentlige (Stewart et al., 2015). Data fra National School Climate Surveys (2012,2010) indikerer på mye av det samme, men de avdekker også at seksuelle minoriteter på religiøse skoler er mer utsatt for verbal trakassering basert på deres seksuelle orientering (Kosciw et al., 2012; Kosciw et al., 2010).

Maher og Sever (2007) har intervjuet lærere ved katolske videregående skoler i USA der det kommer frem at noen lærere har begynt å tematisere utfordringer knyttet til lesbiske og homofile. Årsaker til dette kan være at skolen ikke oppleves inkluderende og bekymring for at elever blir trakassert. Det at elever «kommer ut» på skolen kan også være med på å tydeliggjøre behovet for å behandle temaene i undervisningen. Lærerne de har intervjuet forteller at dette er noe de oftest tar opp med elevene utenfor undervisningen. Maher og Sever (2007) trekker frem den katolske identiteten som en årsak til og barriere for å ta tak i utfordringer relatert til dette. En konkret hindring de trekker frem er mangel på støtte fra skoleadministrasjonen, som er sterkt påvirket av frykten for negative reaksjoner fra samfunnet. Maher og Sever (2007) påpeker også at om nye lærere får større kunnskap om homofile og lesbiske gjennom utdanning, og elever oftere «kommer ut» på grunn av endringer i samfunnet, vil lærere bare bli mer og mer oppmerksomme på disse utfordringene i skolen. Samtidig viser studien at det er skolens ledelse som er den største barrieren for å få til en endring (Maher & Sever, 2007).

3.2.3 Seksualitet i kristne ungdomsmiljøer

Boken *Sex, kjønn & kristen tro* av Åse Røthing (1998) er en omarbeidet versjon av hennes hovedoppgave i kristendoms kunnskap med tittelen «Kroppslighet og kristelighet». Røthings studie er basert på intervjuer med 22 kvinner som har deltatt i kristne ungdomsmiljøer, og tar utgangspunkt i deres erfaringer og oppfatninger omkring seksualitet og kristen tro. Studien viser at mange av deltakerne i de kristne ungdomsmiljøene lærte at sex er forbeholdt ekteskapet, og at dette var noe de skulle vente med. Imidlertid etterlyste kvinnene begrunnelser for hvorfor de skulle vente (Røthing, 1998, s. 126), og flere av dem ønsket også informasjon om hvordan de skulle forholde seg til sin seksualitet i mellomtiden (Røthing, 1998, s. 116). Røthing påpeker også at det eksisterte fordømmende holdninger i forkynnelsen om seksualitet som hadde negativ virkning på deltakerne (Røthing, 1998, s. 152). Deltakerne unngikk å snakke om sine erfaringer med ledere og venninner og kviet seg for å stille spørsmål i undervisningssammenheng i frykt for å avsløre disse erfaringene. Ledernes fokus på de negative konsekvensene av seksuell utfoldelse og mangel på konkret informasjon resulterte i at kvinnene utviklet et overdrevet og skrekkpreget forhold til seksualitet (Røthing, 1998, s. 131-151). Røthing oppdaget også en dobbelthet i forkynnelsen om seksualitet, hvor deltakerne ble oppfordret til å tenke selvstendig, men samtidig ble presentert med «fasitsvar» (Røthing, 1998, s. 249).

4. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi introdusere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. Vi vil presentere ulike teoretiske perspektiver og begreper som vil bli brukt i analysen og drøftingen av vårt materiale. Først vil vi kort presentere en oversikt over ulike undervisningsposisjoner innenfor religionsfaget. Vi vil deretter knytte disse posisjonene til begrepet virkelighetsperspektiver. Videre vil vi utforske normkritiske perspektiver, med spesielt fokus på heteronormativitet (Røthing & Svendsen, 2009) og den pedagogiske tilnærmingen til Freire (1968) «de undertryktes pedagogikk». Til slutt vil vi nærmere undersøke begrepet anerkjennelse i lys av Honneths (2008) anerkjennelsesteori, moderne utviklingspsykologi (Øiestad, 2011) og fenomenet patologisk skam (Henriksen, 2013).

4.1 Undervisningsposisjoner i religionsfaget

Ifølge Sagberg (2006) eksisterer det en iboende tvetydighet innenfor både demokratiet og religionen. Religion har evnen til å rettferdiggjøre både det beste og det verste i mennesket. For å motvirke misbruk av religiøs makt, har demokratiet derfor implementert ulike mekanismer og tiltak. Samtidig er retten til religiøs tro anerkjent som en grunnleggende menneskerettighet i vårt samfunn (Sagberg, 2006, s. 26). I forbindelse med denne tvetydigheten oppstår det en usikkerhet når det gjelder inkludering av religiøs tro i skole og barnehage, da dette reiser spørsmål om hvordan samfunnsinstitusjoner håndterer og formidler ulike oppfatninger av virkeligheten. Disse institusjonene er forankret i språklige konvensjoner og normer som kan bidra til å åpne eller begrense forståelsen av andres perspektiver på verden (Sagberg, 2006, s. 27).

I norsk religionspedagogikk og religionsdidaktikk, betraktes religion i offentlig utdanning vanligvis gjennom tre posisjoner: *lære religion*, *lære om religion* og *lære av religion*. Disse posisjonene er inspirert av de engelske religionspedagogene Michael Grimmitt og John M. Hull (Grimmitt, 2000; Hull, 2001, sitert i Sagberg, 2012, s. 44). I denne sammenhengen har Sagberg (2012, s. 45) utarbeidet en oversiktlig tabell som viser forholdet mellom disse tre posisjonene:

	LÆRE RELIGION	LÆRE OM RELIGION	LÆRE AV RELIGION
Elevens posisjon i forhold til religion	Deltakere i et trosfellesskap	Tilskuer	Deltakere eller tilskuere på egne premisser
Perspektiv	Innenfra	Utenfra	Innenfra og utenfra vekselvis
Religionssyn	Trossamfunnets selvforståelse	Det sekulære samfunns forståelse	Barns forståelse av seg selv
Dominerende basisfag	Teologi	Religionsvitenskap	Pedagogikk

Tabell 1 Tabell som viser forholdet mellom tre undervisningsposisjoner i religionsfaget. Hentet fra Sagberg (2012, s. 45)

Sagberg (2006, 2012), Andreassen (2016) og Domaas (2014) har diskutert nyansene mellom disse tre posisjonene. Den første posisjonen, som tidligere var relevant i et tradisjonelt og homogent samfunn med én felles religion, omhandler *trosopplæring*. Trosopplæring innebærer undervisning som har som mål å gi elevene en dypere forståelse av en spesifikk religiøs tradisjon og styrke deres tilknytning til denne troen. Elevene betraktes som medlemmer av et religiøst fellesskap og blir undervist i fellesskapets egenforståelse fra innsiden. I Norge var det den kristne trosopplæringen som var dominerende, men det er nå enighet om at skolen ikke lenger skal tilby dette. Selv om en slik tilnærming til religionsundervisning formelt sett ikke blir praktisert lengre, er det fortsatt enkelte steder der denne typen tilnærming eksisterer i praksis (Sagberg, 2006, s. 22; Sagberg, 2012, s. 45). I den andre posisjonen, som er *å lære om religion*, blir det anvendt et sekulært religionsvitenskapelig perspektiv. Religionsfaget blir en beskrivende, kritisk og sammenlignende utforskning av ulike religiøse tradisjoner. Her er fokuset på objektiv formidling av kunnskap, og elevene betrakter religionen utenfra (Andreassen, 2016, s. 101). Den siste posisjonen, *å lære av religion*, fokuserer på hvordan elever kan anvende sin kunnskap om religion for å forstå seg selv, deres egne opplevelser og andres erfaringer (Domaas, 2014, s. 126). Det innebærer å nøye vurdere betydningen av religiøs tro i ens eget liv og å kritisk evaluere sannhetskravene til ulike religiøse tradisjoner. Denne tilnærmingen veksler mellom å betrakte religion fra et indre og et ytre perspektiv, der elevene selv kan velge om de ønsker å delta aktivt eller observere som tilskuere (Domaas 2014, s. 120).

Posisjonene kan knyttes til ulike virkelighetsperspektiver, og disse perspektivene spiller en sentral rolle i vår forståelse av virkeligheten, da de kan begrense eller åpne opp for ulike tolkninger. Når vi betrakter virkeligheten kan vi identifisere en forskjell mellom to perspektiver: et åpent perspektiv og et lukket perspektiv. I det åpne perspektivet er man villig til å vurdere ulike synspunkter og tolkninger av verden, mens det lukkede perspektivet begrenser seg til én enkelt faktor som forklaring på all uenighet, uten å ta hensyn til andre muligheter (Sagberg, 2006, s. 29). Dette fenomenet kan illustreres innenfor kristendommen, der noen mennesker kan ha et lukket perspektiv og forklare konflikter ensidig på bakgrunn av synd eller Guds vilje, uten å vurdere andre faktorer. I et samfunn preget av betydelige religiøse og kulturelle forskjeller oppstår spørsmålet om muligheten for gjensidig forståelse. Mens noen hevder at dette krever et felles språk og en felles virkelighetsoppfatning, finnes det eksempler på at forståelse oppnås på tvers av språkbarrierer. Forståelse innebærer å anerkjenne både våre forskjeller og individuelle meningsfulle virkelighetsoppfatninger (Sagberg, 2006, s. 30).

4.2 Normkritiske perspektiver

I utredningen «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» (NOU 2015:2), ledet av Øystein Djupedal, er det foreslått at «et normkritisk perspektiv» skal innarbeides på alle nivåer i utdanningsløpet. Normkritikk er et begrep som beskriver en kritisk tilnærming til å utforske og utfordre eksisterende normer og strukturer i samfunnet. Det tar sikte på å undersøke maktens dynamikk på ulike nivåer og avdekke hvordan makt skapes og opprettholdes i ulike kontekster. En forutsetning for normkritikk er normbevissthet. Dette innebærer å utvikle en bevissthet om de eksisterende normene i samfunnet, slik at vi er i stand til å identifisere og utfordre de normene som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotyper (Røthing, 2020, s. 52-53).

Normkritiske perspektiver har røtter i maktkritiske tradisjoner. En av dem som stilte seg kritiske til samfunnets konstitusjoner var den franske filosofen og idehistorikeren Michel Foucault. Ifølge Foucault er seksualitet en sosialt konstruert og regulert størrelse, med iboende mulighet for makt, kunnskap og nytelse (Mortensen et al., 2008, s. 17-18). Han påpeker at makt skaper kunnskap og språk, som igjen påvirker hvordan vi oppfatter oss selv og andre, og de begrensningene vi setter for vår egen adferd (Mortensen et al., 2008, s. 70). Foucault snakker videre om forholdet mellom

klassifisering og makt, og mener at det å klassifisere mennesker, eller «sette dem i bås», er noe som gjøres for å plassere mennesker inn i et sosialt hierarki hvor noe gis høy verdi og annet lav verdi. Dette kan være med på å redusere mulighetene og livskvaliteten til de som blir «satt i bås» (Mortensen et al., 2008, s. 71-73).

4.2.1 Heteronormativitet

Heteronormativitet er et begrep som beskriver hvordan heteroseksualitet blir sett på som den normale, naturlige og ønskelige seksuelle orienteringen, mens andre seksuelle relasjoner og identiteter blir betraktet som avvikende, uønskede eller unormale (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40). I dagens samfunn er det ulike tolkninger og betydninger knyttet til fenomener som hudfarge, kjønn, seksualitet, religion og lignende. Dette tyder på at menneskers forståelse av slike fenomener er påvirket av historiske og kulturelle faktorer. Denne påvirkningen kan også illustrere hvordan sannheter og/eller vitenskap kan ha betydelige sosiale konsekvenser både på kort og lang sikt (Røthing & Svendsen, 2009, s. 32-36).

Når skolen tar heteroseksualitet for gitt, fører det til privilegering av heteroseksualitet, noe som kan gjøre den mer normal og ønskelig. Dette kan resultere i at ikke-heteroseksuelle, eller skeive, blir oppfattet som annerledes eller «de andre». Det er viktig å merke seg at kritikken av heteronormativitet ikke er en kritikk av heteroseksualitet i seg selv, men heller en utforskning og problematisering av de fordeler som er knyttet til heteroseksualitet og de prosessene som gjør heteroseksualitet mer privilegert (Røthing og Svendsen, 2009, s. 40). Røthing og Svendsen (2009) argumenterer i likhet med Foucault for at seksualitet er et kulturelt fenomen som kontinuerlig blir tolket og gitt betydning. De understreker at det er nettopp disse betydningene som er kulturelt konstruert. Med andre ord så er det samfunnets tolkning og betydningstilskrivning som former vår forståelse av seksualitet. De påpeker at seksualitet blir tilgjengelig og meningsfull for individer når den kategoriseres og blir en del av vår identitet. Dette indikerer at heteronormativitet også er et kulturelt fenomen (Røthing og Svendsen, 2009, s. 34-35).

4.2.2 De undertryktes pedagogikk

Freire (1968) kritiserer tradisjonell undervisning hvor læreren foreleser og elevene passivt tar imot kunnskap. Han hevder at denne tilnærmingen fjerner undervisningen fra virkeligheten og minsker dens relevans for elevene. Ifølge Freire oppstår kunnskap gjennom oppdagelse og

utforskning i samarbeid med andre (Freire, 1968/2003, s. 44-45). Dette betyr at undervisningen ikke bør være en ensidig forelesning der læreren framstiller sin kunnskap som den eneste og absolutte sannhet mens elevene blir redusert til uvitende mottakere uten rom for å bidra. Hvis elever stadig blir tvunget til å være passive i undervisningen er det større sannsynlighet for at de tilpasser seg verden slik den er, og dermed internaliserer det fragmenterte synet på verden som de blir presentert for i skolen (Freire, 1968/2003, s. 46-48). Freire fremmer istedenfor en pedagogisk tilnærming som vektlegger problemløsning og dialog mellom læreren og elevene. Han argumenterer for en metode kjent som problemformulerende pedagogikk, der læreren og elevene er i kontinuerlig dialog og hvor elevenes innvendinger bidrar til berikende læring for alle parter. I denne tilnærmingen er læreren åpen for å endre sine egne refleksjoner basert på elevenes refleksjoner. Dette skaper et miljø der elevene utvikler kritisk tenkning gjennom dialog med læreren og med sine medelever. Han understreker viktigheten av å erkjenne dagens situasjon som en historisk realitet som åpner for endringer (Freire, 1968/2003, s. 54-60). Selv om undervisningen har gjennomgått endringer siden Freires tid, spiller lærerens autoritet fortsatt en viktig rolle for elevenes opplevelse av hva de lærer og hvordan undervisningen gjennomføres. Denne dynamikken kan også knyttes til heteronormativitet i undervisningen, der det er av stor betydning at læreren evner å åpne opp for normkritiske perspektiver og muligheter for endring. Dette kan være avgjørende for at undervisningen oppleves som inkluderende for alle elever.

4.3 Anerkjennelse som grunnleggende forutsetning for menneskelig egenverdi

I sin teori om anerkjennelse, legger Honneth vekt på at anerkjennelse er en fundamental forutsetning for å føle seg som et fullverdig menneske og for å oppnå en vellykket identitetsutvikling (Honneth, 2008, s. 145). Han mener mennesker er avhengige av å bli anerkjent av andre ettersom vi lever i et samfunn der sosial interaksjon og tilhørighet er nødvendige faktorer for å oppleve en følelse av egenverdi og selvrespekt.

Honneth (2008) identifiserer tre former for anerkjennelse som er avgjørende for at mennesker kan føle seg verdifulle og respekterte: kjærlighet, rettigheter og solidaritet (s. 104). Disse formene for anerkjennelse erfares i ulike sfærer, og for å leve et godt liv er det viktig å oppleve anerkjennelse i alle sfærene. Honneth (2008, s. 181) sier at selvtilit oppnås gjennom å erfare kjærlighet, selvrespekt gjennom rettslig anerkjennelse og selvverdsettelse gjennom solidaritet. Med selvtilit

menes for eksempel evnen til å uttrykke egne ønsker og behov, mens selvrespekt og selvverdsettelse handler om å anerkjenne og verdsette ens egne ferdigheter, prestasjoner, kvaliteter og verdier.

Kjærlighet omtales innenfor den private sfæren, og handler om den personlige anerkjennelsen vi opplever fra våre nærmeste, som gir oss følelsen av å være elsket og verdifulle. Han hevder at kjærlighet handler om å anerkjenne en annen persons indre verdi og respektere deres eksistens (Honneth, 2008, s. 104-105). Kjærlighet innebærer å gi og motta omsorg, oppmerksomhet og åpenhet, og er dermed en grunnleggende forutsetning for å utvikle sunne og gode forhold mellom mennesker senere i livet. Honneth peker på at det å oppleve kjærlighet som barn er avgjørende for å utvikle selvtillit og evnen til å samhandle med andre (s. 115-116). Å bli anerkjent som en verdifull person gjennom kjærlighet og omsorg bidrar til individets selvforståelse og identitet. Uten kjærlighet kan individet oppleve ensomhet og miste følelsen av egenverd (Honneth, 2008, s. 116).

Innenfor den offentlige og juridiske sfæren finner vi rettigheter, som er knyttet til den juridiske anerkjennelsen vi får i samfunnet. Dette gir oss følelsen av å være likeverdige borgere og av å ha de samme mulighetene og rettighetene som alle andre (Hasle, 2020, s. 71-73). Honneth ser på rettigheter som en institusjonell form for anerkjennelse, som har utviklet seg gjennom historien og politiske kamper. Han mener at rettigheter beskytter individer mot overgrep og undertrykkelse, og at det er gjennom anerkjennelsen av rettigheter at mennesker kan utvikle sin identitet og frihet. Å bli anerkjent som en fri og likeverdig person, med like rettigheter og muligheter som alle andre, er en grunnleggende forutsetning for individets deltakelse i samfunnet. Uten anerkjennelse av individuelle rettigheter kan individet oppleve seg begrenset og undertrykt (Honneth, 2008, s. 117-120).

Videre understreker Honneth viktigheten av å ha tilgang til anerkjennelse innenfor både den private og den offentlige sfæren. Å bli anerkjent innenfor den private sfæren gjennom kjærlighet og omsorg gir individet en grunnleggende følelse av trygghet og verdi. På den andre siden bidrar anerkjennelse innenfor den offentlige sfæren, gjennom rettigheter og likeverdighet, til individets frihet og mulighet for selvrealisering (Honneth, 2008, s. 117).

Solidaritet handler om å bli anerkjent av andre grupper i samfunnet og føle at man er en del av en større helhet med felles identitet og målsetning. Anerkjennelsesformen solidaritet innebærer å bli

sett og respektert i det større sosiale fellesskapet basert på hvem vi er, hvilke egenskaper vi har, og hvordan vi bidrar til det større eller mindre fellesskapet vi er en del av (Hasle, 2020, s. 71). Honneth (2008) mener at solidaritet er viktig fordi den skaper tilhørighet og samhörighet, og kan redusere sosial isolasjon og fremme et sosialt fellesskap. Solidaritet kan ikke oppleves fullstendig uten anerkjennelse av individuelle rettigheter og verdighet. Honneth argumenterer for at solidaritet og individuelle rettigheter er gjensidig avhengige former for anerkjennelse, og at solidaritet bør inkludere alle som deler en felles menneskelighet. Han understreker også at solidaritet ikke bør være begrenset til grupper med felles interesser eller identitet, men heller bør omfatte alle mennesker. Å bli anerkjent som en del av et fellesskap som jobber sammen for et felles mål kan styrke individets identitet og følelse av samhörighet. Uten anerkjennelse av solidaritet kan individet oppleve seg isolert og uten støtte. Honneth ser på solidaritet som en viktig form for anerkjennelse som kan bidra til å skape et mer inkluderende og rettferdig samfunn (Honneth, 2008, s.130-133).

Anerkjennelse har vært et viktig tema gjennom historien, der ulike samfunnsgrupper har kjempet for likestilling og anerkjennelse. Honneths (2008) syn er at anerkjennelse ikke oppstår av seg selv, men er noe som må kjempes for. Denne kampen for anerkjennelse bidrar til utviklingen av bevissthet både hos individet selv og hos de personene man søker anerkjennelse fra. Ved å støtte individets behov for anerkjennelse på alle nivåer kan samfunnet bidra til å styrke identitet og fremme følelsen av tilhørighet og samhörighet (Honneth, 2008, s. 175-177). Anerkjennelse har en motsetning i ringeakt eller krenkelse som kan være både direkte og indirekte; sistnevnte innebærer da fravær av anerkjennelse. Ifølge Honneth og Willig (2003, s. 18), kan både enkeltpersoner og grupper erfare å ikke bli sett, møtt eller anerkjent som verdifulle, og dette kan være utgangspunktet for anerkjennelseskamper. I den private sfæren kan krenkelser oppstå både direkte, gjennom fysiske overgrep, og indirekte, gjennom en følelse av å ikke bli anerkjent. I den offentlige sfæren kan krenkelser komme til uttrykk gjennom diskriminering på bakgrunn av kjønn, rase eller annen gruppetilhørighet (Honneth & Willig, 2003). Dette kan føre til en følelse av å ikke bli anerkjent eller respektert som likeverdige medlemmer av samfunnet.

4.3.1 Moderne utviklingspsykologi

Honneths teori om anerkjennelse er utarbeidet uten å støtte seg på en spesifikk empirisk undersøkelse eller datasett. På grunn av dette kan det være hensiktsmessig å plassere teorien i en

større sammenheng, og supplere med andre teorier til å tolke og forstå materialet. Tanken om anerkjennelse som en grunnleggende menneskelig forutsetning deler mange likhetstrekk med moderne utviklingspsykologi. I boken *Selvfølelsen hos barn og unge* skrevet av Øiestad (2011), beskrives det hvordan utviklingen av en solid psyke og selvfølelse skjer gjennom validering av barnets følelser av nære voksne. Å validere et barns følelser betyr å anerkjenne og bekrefte dem (Øiestad, 2011, s. 23).

Ifølge Guro Øiestad (2011) er en god selvfølelse avgjørende for å føle seg verdig i samhandling med andre, og gir oss trygghet og mot til å ta plass (s. 30). Spesielt i ungdomsårene spiller det som Øiestad omtaler som *radikal aksept* en viktig rolle (s. 234). Dette innebærer å lytte til og akseptere ungdommens meninger og følelser, selv om man ikke er enig eller fullt ut forstår dem. Når man som voksen viser respekt for ungdommens unike identitet og lar dem være seg selv på sine egne premisser, kan dette bidra til å styrke relasjonene og skape en trygg og åpen kommunikasjon (Øiestad, 2011, s. 235-237). Dette innebærer at en positiv selvfølelse ikke handler om å tilfredsstille andres forventninger, men om å bli akseptert og anerkjent som individ.

Selvfølelsen formes gjennom hele livet, selv om fundamentet legges tidlig i barndommen (Øiestad, 2011, s. 52). Gode relasjoner som preges av anerkjennelse og aksept kan dermed bidra til å gi oss en følelse av trygghet og bidra til å styrke vår selvfølelse. På den annen side kan relasjoner som preges av devaluerende adferd og maktmisbruk ha en svært negativ effekt på selvfølelsen vår (s. 230-234). Hvis selvfølelsen ikke er trygg, kan det hindre deltakelse i sosiale situasjoner på grunn av frykt for avvisning. Dette kan føre til at man blir overkritisk til seg selv og trekker seg unna i skam, eller man kan bli ekstra dominerende for å kamuflere usikkerheten. Noen kan også velge å ofre egne behov og ønsker i forsøk på å bli akseptert av andre (Øiestad, 2011, s. 238-240).

4.3.2 Patologisk skam

Identitetsutvikling og selvforståelse er komplekse prosesser som involverer samspill med omgivelsene og bearbeiding av egne erfaringer. Ifølge Henriksen (2013) er også religion og selvet dynamiske enheter som påvirker hverandre gjensidig. Gjennom religion og symboler kan individet forme sin (religiøse) identitet og selvforståelse på en meningsfull måte. Samtidig kan dette også få alvorlige og skadelige konsekvenser hvis individet opplever å bli vurdert som grunnleggende feil av sin religiøse kontekst (s. 115-121). Dette kan hindre individets evne til

personlig utvikling og etablering av sunne relasjoner med omgivelsene, og kan oppleves som en alvorlig belastning i livet. Når en person opplever en varig skam som ikke lar seg oppløse, kan dette ha en ødeleggende innvirkning på både den psykiske og fysiske helsen. Mens en dømmende holdning fra en sosial gruppe kan føre til en slik type destruktiv skam, kan et inkluderende og aksepterende fellesskap ha en motsatt effekt (Henriksen, 2013, s. 118-122). Inkludering og aksept kan med andre ord ha en positiv innvirkning på individers identitetsutvikling og selvforståelse. Det er derfor viktig å anerkjenne både den positive og negative innvirkningen som religion og symboler kan ha på identitetsutviklingen til enkeltpersoner.

Henriksen har identifisert at manglende evne til å skape distanse fra andres nedvurderende blikk kan føre til patologisk skam. Dersom individet ikke klarer å ignorere disse nedvurderende blikkene, kan det føre til at individet opplever en svekket relasjon til omgivelsene og til symboler og normer som individet identifiserer seg med. Skam blir patologisk når individet oppfatter seg selv som «feil» eller avvikende i forhold til ideene som er satt (Henriksen, 2013, s. 121- 122). Patologisk skam er derfor knyttet til ødeleggelsen av disse relasjonene og har en negativ innvirkning på individet. Henriksen påpeker også at religiøst infisert skam kan påvirke individets opplevelse av verden, og gir eksempler på hvordan troen på en allmektig Gud som ikke gir trygghet og anerkjennelse kan forverre patologisk skam (s. 121). Dette kan hindre individet fra å se seg selv som verdifull både i Guds og egne øyne, og dermed hindre en sunn utvikling av selvet (Henriksen, 2013, s. 133-134).

5. Metode

I dette kapittelet vil vi presentere og begrunne de metodiske valgene som er tatt i denne masteroppgaven. Vi vil starte med å gi en oversikt over forskningsdesignet som er valgt, og begrunne hvorfor dette designet er relevant og passende for vår problemstilling. Deretter vil de ulike delene av metoden bli beskrevet, fra rekruttering av deltakere til gjennomføring av intervjuene. Videre vil vi gå inn på analyseprosessen og beskrive analysemetoden som er benyttet i denne studien, før vi avslutningsvis reflekterer rundt forskningens kvalitet og etiske avveininger.

5.1 Valg av og gjennomføring av kvalitative studier

Cohen et al. (2018) viser til at forskere trenger å definere *the fitness of purpose* i den tidlige planleggingsfasen. Det handler om å vurdere om forskningsmetodene du tenker å benytte deg av, er egnet for å besvare forskningsspørsmålene og oppfylle forskningsformålet på en tilfredsstillende måte. Hensikten med studien er å se nærmere på unge, skeive kvinners opplevelser og fortellinger fra kristne privatskoler. Ut fra dette vurderte vi at en kvalitativ metode og semistrukturerte intervjuer ville være den mest hensiktsmessige metoden for vårt arbeid.

En kvalitativ metode ga oss anledning til å dykke dypere ned i emnet og å forstå forskjellige perspektiver og erfaringer fra deltakerne. En slik type forskning er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå menneskets subjektive opplevelse og meninger. Denne tilnærmingen gir innsikt i hvordan mennesker opplever verden rundt seg og en inngående forståelse av hvordan mennesker forstår og engasjerer seg i ulike situasjoner og kontekster (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ta i bruk semistrukturerte intervjuer får vi muligheten til en planlagt, men fleksibel tilnærming til datainnsamlingen hvor deltakerne kan utdype og diskutere temaene på en måte som er meningsfull for dem. Forskere kan tilpasse spørsmålene til deltakernes individuelle erfaringer og perspektiver, samtidig som de holder seg innenfor en strukturert ramme som gjør det mulig å sammenligne og analysere dataene på en systematisk måte (Thagaard, 2018, s. 91). For å sikre pålitelige data, er det derimot viktig med grundig forberedelse fra forskerens side, og bevissthet rundt egne fordommer og forutinntatte ideer som kan påvirke intervjuene (Cohen et al., 2018; Tjora, 2021).

En annen faktor vi måtte ta høyde for var at spørsmålene vi ønsket å stille omhandlet erfaringer fra flere år tilbake. Dette omtales som retrospektive intervjuer, og kan på mange måter være en verdifull metode for å samle inn informasjon om tidligere hendelser og opplevelser (Repstad, 2007). Denne metoden fungerer spesielt godt når man ønsker en dypere forståelse av komplekse situasjoner som kan være vanskelige å forstå eller beskrive i øyeblikket. Ved å gi intervjuobjekter mulighet til å reflektere over sine erfaringer og hendelser fra fortiden, kan retrospektive intervjuer gi mer analytiske og reflekterende svar enn de ville kunne gjort på det tidspunktet hendelsen skjedde. Imidlertid er det viktig at vi som forskere er oppmerksomme på ulempene ved retrospektive intervjuer. Slik Repstad (2007, s. 95) trekker fram, kan hukommelsesfeil oppstå, spesielt hvis det er gått lang tid siden hendelsen fant sted. I tillegg kan mennesker ha en tendens til å huske hendelser på en måte som passer deres nåværende synspunkt eller holdning, noe som kan føre til selektiv hukommelse. Dette kan føre til unøyaktige eller feilaktige svar og det er derfor viktig å ta hensyn til tidsintervallet mellom hendelsen og intervjuet. I våre intervjuer satte vi derfor en grense på høyeste alder hos våre deltakere for å minimere denne risikoen.

Gjennom hele prosessen med denne studien har vi vært oppmerksomme på den utbredte innvendingen mot den kvalitative forskningstradisjonen, nemlig at den kan bli for subjektiv og påvirkes av forskerne sitt inntrykk og vurderinger. Dette betyr at resultatene fra denne typen forskning kan baseres på forskerens subjektive oppfatninger, som igjen kan være påvirket av relasjonen forskeren utvikler med deltakerne (Bryman, 2012). En annen kritikk av kvalitativ forskning er at det kan være vanskelig å gjenskape eller gjenta studiene på en nøyaktig måte. Dette skyldes i stor grad at kvalitativ forskning benytter seg av ustrukturerte datainnsamlingsmetoder, og at forskeren selv spiller en viktig rolle i datainnsamlingen. Det er derfor relevant å presisere at målet med denne studien ikke er å produsere generaliserbare funn, ettersom dette ikke er mulig med den kvalitative metoden som ble brukt. I tillegg har vi ikke gjennomført et langvarig feltarbeid som ville ha ført til nære relasjoner med deltakerne. Vi møtte kun deltaker én gang for gjennomføring av intervjuet.

5.1.1 Intervjusituasjonen

Kvale & Brinkmann (2015:51–52) påpeker at intervjuer er preget av en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og deltaker, der forskeren selv er hovedverktøyet i

datainnsamlingen. Det er derfor helt nødvendig å reflektere over og gjøre seg bevisst egen rolle, og betydningen av dette når man gjennomfører en slik type forskning.

Ifølge Bryman (2012) er det viktig å være bevisst på det han omtaler som insider- og outsider-perspektivet. Insider-perspektivet innebærer at forskeren har en tilknytning til miljøet som undersøkes, og dermed har en dypere forståelse av kulturen og praksisene som studeres (Bryman, 2012, s. 438-450). Siden vi begge identifiserer oss som skeive og har erfaringer med en privat kristen høyskole, kan det derfor argumenteres for at vi befinner oss innenfor det som omtales som insider-perspektivet. Fordelen med et insider-perspektiv er at det kan bidra til å skape en bedre relasjon mellom forsker og deltaker, samt redusere risikoen for å overse subtile aspekter ved kulturen og praksisene som undersøkes. Imidlertid kan dette også føre til utfordringer, både ved at deltakerne tar det for gitt at vi som forskere allerede har inngående kunnskap om fenomenet og dermed ikke velger å dele enkelte refleksjoner og tanker under intervjuene, og ved risiko for å miste objektivitet (Bryman, 2012, s. 438-450). Vi var derfor nøye med å opprettholde en balanse mellom å fremstå åpne, lyttende og interesserte, uten å verken «bekrefte» eller «avkrefte» deltakernes ytringer for å bevare nøytraliteten i intervjusituasjonen. Innledningsvis i intervjuene gjorde vi det klart for deltakerne at dette handlet om deres erfaringer og historie, og at det ikke fantes noen riktige eller gale svar. Vi ga tydelig uttrykk for at vi ønsket å få frem deres opplevelser og erfaringer, noe som igjen tydeliggjør maktforholdet. Selv om vi som forskere sitter på definisjonsmakten, er vi avhengige av at deltakerne gir oss innsikt i deres opplevelse og forståelse.

Ifølge Thagaard (2018, s. 108), kan deltakerne i en intervjusituasjon bli påvirket til å tilpasse svarene sine for å møte forventningene til forskeren. Derfor er det viktig at forskeren prøver å møte intervjuobjektene med et åpent sinn og nysgjerrighet - uten å legge føringer i spørsmålene. Det faktum at vi begge to er åpne om egen skeive orientering kan på den ene siden bidra til å skape en tryggere og mer komfortabel intervjusituasjon som oppmuntrer intervjuobjektet til å dele erfaringer og meninger på en ærlig måte. Samtidig kan det også forsterke deltakernes ønske om å «tilfredsstille» oss som forskere. I denne studien var det imidlertid viktig å være oppmerksom på temaenes sensitivitet, og derfor måtte vi som forskere vise støtte og empati overfor deltakerne. Vi antar at vår åpenhet om å identifisere oss som skeive kan ha bidratt til å skape en trygg og tillitsfull atmosfære for deltakerne. For å skape tillit og åpne opp for

deltakernes erfaringer i sensitive temaer, påpeker Dalen (2011) at det er viktig at intervjueren viser genuin interesse i det som blir sagt. Vi prøvde derfor å bruke ikke-verbale teknikker som blikkontakt og kroppsspråk, og gi lengre verbale kommentarer ved behov (Dalen, 2011, s. 32-33).

Det kan tolkes som at deltakerne i vårt prosjekt følte seg trygge og komfortable under intervjusituasjonen ettersom de var villige til å ta initiativ i samtalen. Når intervjuobjektene tar en aktiv rolle i samtalen kan forskerne få et dypere og mer nøyaktig bilde av deres perspektiver og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 108). Ved behov ble det også brukt oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene handlet i hovedsak enten om hva intervjupersonen følte i de ulike situasjonene de fortalte om, eller at vi som forskere hadde behov for mer utfyllende informasjon for å få en bedre forståelse av konteksten for utsagnene deres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Vårt hovedfokus i alle intervjuene var å få frem deltakernes egne følelser og erfaringer uten å påvirke dem unødvendig. Vi viste imidlertid støtte og empati overfor de sensitive temaene som ble berørt for å skape en trygg og tillitsfull intervjusituasjon.

5.1.2 Utforming av intervjuguide og pilotering

I arbeidet med intervjuet startet vi med å lage oversikt over de sentrale temaene vi ønsket å utforske nærmere. For å sikre at spesifikke, viktige områder av oppgaven ble besvart utviklet vi deretter en semistrukturert intervjuguide med oversikt over temaene som skulle dekket, samt forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål under hvert tema. Denne metoden gir mulighet til fleksibilitet slik at intervjuobjektene kan utdype og forklare sine svar, samtidig som man har en viss struktur for å sikre at viktige temaer blir dekket (Thagaard, 2018, s 95). Ulempen med en slik metode er at det kan bli krevende å sammenligne og kode datamaterialet i ettertid av intervjuet, samt at det stilles høye krav til at å stille gode oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s.170-171) fremhever at gode oppfølgingsspørsmål forutsetter at forskeren er en aktiv lytter, altså at man evner å lytte til hva som faktisk blir sagt. Dette er lettere sagt enn gjort, men etter en grundig utarbeidelse av intervjuguiden følte vi oss relativt sikre på konteksten for intervjuene. En av fordelene med at vi var to som arbeidet med dette prosjektet var at vi i forberedelsen av intervjuene sammen kunne øve oss på mulige utfall i en intervjusituasjon. Dette gjorde oss tryggere på å forstå når vi trengte mer utfyllende informasjon for å besvare våre forskningsspørsmål.

I tråd med «traktprinsippet» som Dalen (2011) omtaler, startet vi med kartleggingsspørsmål om deltakernes orientering og skolegang, før vi gikk videre på mer følelsesladde spørsmål om egne erfaringer med undervisning og generell skolegang (Dalen, 2011, s 27). En gradvis overgang fra faktaorienterte spørsmål til mer åpne meningsspørsmål kan også hjelpe til med å bringe frem intervjuobjektene tidligere erfaringer og gi mer nyanserte skildringer av deres livsverden. Ved å vektlegge både fakta- og meningsspørsmål kan man få et bredere og mer detaljert bilde av deltakernes erfaringer og perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 47). Som en del av introen til intervjuguiden startet vi med å fortelle litt om oss selv, prosjektet, om deres rettigheter og begrunnelse for bruken av ordet *skeiv* i oppgaven. Her ble det også stilt enkle innledende spørsmål om alder, kjønn, bosted o.l. som en del av oppvarmingen til selve intervjuet.

Etter ferdigstilling av intervjuguiden foretok vi to prøveintervjuer; ett med en bekjent av oss som hadde noe erfaring på området, og ett med en medstudent. Dette ble gjort både for å teste ut intervjuguiden vår, men også for å få en opplevelse av oss selv som intervjuere og det tekniske utstyret (Dalen, 2011, s. 30-31). Til å begynne med hadde prosjektet et hovedfokus på undervisning om seksualitet, men slik vi erfarte under prøveintervjuene var det ikke selvsagt at en slik type undervisning hadde vært et tema i det hele tatt, som kunne resultere i at datamaterialet ble mangelfullt. At det var lite eller ingen undervisning om tematikken var en faktor vi i utgangspunktet hadde tatt høyde for, men vi syntes fremdeles dette var en viktig tematikk å undersøke nærmere. Vi bestemte oss derfor for at erfaringer med undervisning fortsatt skulle være med, men i form av et forskningsspørsmål. Hovedfokuset ble derfor flyttet fra erfaringer med undervisning om seksualitet til fortellinger om å være *skeiv* på en kristen privatskole. Dette åpnet opp for å inkludere ulike erfaringer og perspektiver, og deltakernes egne historier havnet i fokus. Ved å gjøre denne endringen trengte vi ikke å bekymre oss for at intervjuene skulle oppleves lite innholdsrike dersom undervisning om seksualitet hadde vært fraværende. Åpne og gode oppfølgingsspørsmål, samt individuelle justeringer til de enkelte intervjuene har derfor vært en viktig del av gjennomføringen av intervjuene i dette prosjektet.

5.1.3 Rekruttering og utvalg

For å sikre et godt datamateriale er utvalg av deltakere avgjørende. Vi valgte derfor deltakerne våre strategisk, et valg som var avgjørende for vår forskningsprosess. Cohen et al (2018) omtaler dette som *purposive sampling*: en strategi for å finne deltakere som oppfyller spesifikke krav som

er nødvendige for å samle relevant data for problemstillingen. *Purposive sampling* innebærer å velge deltakere med en spesifikk begrunnelse, eller med andre ord å velge deltakere som kan gi svar på spesifikke problemstillinger (Cohen et al., s. 218-219). Ved å benytte seg av en slik strategi for utvelgelse vil det selvsagt være vanskelig å generalisere funnene. Denne studien har en utforskende tilnærming og har som formål å innhente dybdeinformasjon fra personer som er i stand til å gi den, ikke å produsere generaliserbare funn.

Til denne undersøkelsen har vi derfor rekruttert unge skeive mennesker med erfaring fra kristne privatskoler. Vi satte et krav om at deltakerne måtte ha gått minimum tre år på en kristen privatskole, og mente dette var hensiktsmessig for kvaliteten på datamaterialet vi skulle etablere. Vi var åpne for at deltakerne kunne ha erfaringer fra både barneskolen, ungdomsskolen og videregående. Dette ble gjort av hensyn til at vi ønsket å få et så bredt spekter av deltakere som mulig. En fordel med minimum tre års erfaring er at deltakerne sannsynligvis har et bedre grunnlag for å kunne gi utfyllende informasjon og beskrivelser av deres erfaring og opplevelser rundt tematikken. På en annen side kan dette også ha vært en ulempe i den forstand at enkelte personer med relevant informasjon på området kan ha blitt utelukket fra utvalget. Vi satte også en avgrensning på alder, der vi søkte deltakere mellom 18-30 år. Vi følte dette var et nyttig krav av flere grunner. For enkelte kan spørsmål om seksuell orientering oppleves som et sensitivt tema, og vi ønsket derfor å intervju personer over 18 år. Høyeste alder ble satt med hensyn til at hukommelse kan svikte dersom det er veldig lenge siden deltakerne har erfart det de blir stilt spørsmål om (Repstad, 2007, s. 95).

I prosessen med å nå ut til aktuelle intervjudeltakere vurderte vi flere tilnærminger. En mulighet var å ta kontakt med etablerte organisasjoner som Skeivt Kristen nettverk o.l.; en annen var å ta kontakt med andre mennesker som har kjennskap til aktuelle kandidater. Dette omtales av Thagaard (2018) som snøballmetoden. Denne fremgangsmåten er basert på å kontakte personer som har relevante egenskaper eller kvalifikasjoner for problemstillingen og deretter be disse personene om å foreslå andre som også har tilsvarende egenskaper eller befinner seg i en tilsvarende situasjon. Imidlertid kan dette føre til et utvalg som hovedsakelig består av personer innenfor samme nettverk eller miljø, noe vi ønsket å unngå. En annen bekymring rundt denne fremgangsmåten er prinsippet om at alle som deltar i et forskningsprosjekt skal gi informert samtykke til deltakelse. Når forskeren får informasjon om mulige deltakere gjennom

kontaktpersoner, kan det føre til konflikter hvis de foreslåtte personene ikke har gitt sitt samtykke til deltakelse. De kan også stille spørsmål ved hvorfor de ble valgt som kan føre til ytterligere usikkerhet og misforståelser (Thagaard, 2018, s. 56-57).

For å unngå at aktuelle kandidater måtte gjennom flere ledd før de kom i kontakt med oss direkte, valgte vi derfor å ta kontakt med en Snapchat-kanal ved navn «Hverdagskeiv». Dette er en åpen kanal på Snapchat som fronter et mangfold av skeive mennesker sin hverdag. Hver dag har de en ny «gjest» som tar over kanalen og legger ut bilder og videoklipp. Kontoen har per dags dato over 16.000 følgere, og er en kjent kanal for mange skeive mennesker rundt omkring i Norge. I den anledning tok vi kontakt med styret til kanalen og fortalte om prosjektet vårt, samt spurte om muligheten for gjeste deres kanal. Dette fikk vi lov til, og satte derfor av en dag til å fortelle om prosjektet vårt - hvilke kriterier vi hadde og hvilke rettigheter de som eventuelt ønsket å delta hadde - til deres følgere. Vi la vekt på at dette var frivillig, og at man når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, og fortalte om prosedyrene for anonymitet. Vi la ved kontaktinformasjonen vår, slik at de som ønsket å delta kunne skrive til oss direkte. Allerede etter to dager hadde vi fått 8 aktuelle kandidater til prosjektet.

Flertallet av henvendelsene vi fikk kom fra kvinner, og vi valgte derfor å avgrense studien til unge kvinners erfaringer fra kristne privatskoler, fremfor å inkludere erfaringer fra flere kjønn. Før studien hadde vi en hypotese om at kvinnelig seksualitet i visse tilfeller kunne være mer usynliggjort og framstå sårbar sammenlignet med mannlig seksualitet. Vår antagelse var basert på tradisjonelle kristne normer som legger et større ansvar på kvinner for å opprettholde seksuell renhet og dydighet. Det er viktig å merke seg at dette kun var våre egne antakelser og ikke noe som er empirisk undersøkt. Vi vurderte derfor at denne avgrensningen var hensiktsmessig og interessant for å sikre en mer fokusert og dyptgående studie. Det tillot oss også å gi en mer detaljert analyse av de spesifikke utfordringene og opplevelsene som unge kvinner i denne gruppen kan møte. Etter å ha avgrenset studien på denne måten, satt vi igjen med 6 kvinnelige deltakere som hadde erfaringer fra ulike kristne privatskoler.

Den kvalitative forskningen har som mål å skaffe dybdeforståelse og beskrivelser av fenomener, og spredning i utvalget er en viktig faktor for å sikre at dataene som samles inn er varierte og representative for det fenomenet som studeres (Cohen et al., 2018, s. 161-162). I dette tilfellet ble spredning oppnådd ved å rekruttere deltakere fra ulike deler av Norge, og med ulike erfaringer

når det kommer til type skole de har gått på og antall år de har gått der. Samtidig peker Cohen et al. (2011) på at det er viktig å være bevisst på å begrense datamengden for å sikre at analysen blir grundig og fyldig. Årsaken til dette er at målet i denne typen forskning er å få en dyp forståelse av fenomenet som studeres, og en overflod av data kan føre til såkalt *data overload*. Slike analyser er både tid- og ressurskrevende, og derfor måtte både tid og ressurser tas i betraktning når vi vurderte størrelsen på utvalget. Dermed måtte vi finne en balanse mellom å inkludere et tilstrekkelig antall deltakere for å kunne få en dypere forståelse av våre forskningsspørsmål, samtidig som vi tok hensyn til ressursbegrensninger.

Etter vårt sjette intervju kom vi til et *metningspunkt*, der vi opplevde at utvalget ikke ga oss ytterligere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 59). Slik Thagaard (2018) understreker, finnes det ikke en fastsatt mengde intervjuer som skal til for å nå dette punktet. Antall intervjuer som kreves, vil variere avhengig av forskningsspørsmålet og kompleksiteten til fenomenet som studeres. Forskere kan imidlertid identifisere metningspunktet ved å se etter repetisjon av data og konsepter som allerede er dekket i tidligere intervjuer. Til tross for dette valgte vi å inkludere en ekstra deltaker i studien for å sikre variasjon og representativitet i datamaterialet vårt. Vi var imidlertid klar over at inkludering av flere deltakere kunne ha begrenset effekt på å bidra til ytterligere forståelse av fenomenet. Selv om vi allerede hadde nådd metningspunktet, vurderte vi det som mulig at inkludering av en ekstra deltaker kunne gi oss ny innsikt eller bidra til å bekrefte eller avkrefte tidligere funn.

5.1.4 Deltakere i studien

I dette kapittelet vil de syv deltakerne som deltok i prosjektet bli presentert. Vi presenter kun den informasjonen som vi anser relevant for å forstå videre analyser og tolkninger i oppgaven. Formålet med denne delen er å gi leseren den nødvendige informasjonen, samtidig som det blir tatt strenge hensyn til deltakernes personvern. For dette prosjektets formål og forskningsspørsmål vil utdypende opplysninger om deltakerne ikke være nødvendig, noe som gjenspeiler seg i det som deles om dem. For å beskytte deres anonymitet på best mulig måte vil de derfor bli presentert som en gruppe i dette delkapittelet. I presentasjonen av funn, i kapittel seks, har imidlertid deltakerne blitt tildelt fiktive navn. Dette ble gjort med tanke på å gjøre det enklere å følge med og forstå de presenterte funnene. I noen konkrete tilfeller der deltakerens anonymitet er særlig viktig har vi derimot valgt å fjerne pseudonymet og referert til dem som anonym.

Gruppen med deltakere består av syv kvinner i aldersgruppen 20-30 år. Fire av kvinnene er mellom 20-25 år, og de resterende tre er i aldersgruppen 25-30 år. Deltakernes erfaringer med å gå på en kristen privatskole varierer fra 3 til 8 år, og de kommer også fra ulike typer kristne privatskoler, inkludert barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler, hvor noen av de sistnevnte er internatskoler. Ved å inkludere deltakere med forskjellig erfaring og bakgrunn, kan studien gi en dypere forståelse av hvordan kristne privatskoler fungerer og hva som påvirker elevenes opplevelser. Dette gir også grunnlag for en bred og nyansert analyse av deres perspektiver på og oppfatninger av å gå på en kristen privatskole.

Geografisk sett er deltakerne spredt rundt omkring i landet, med erfaringer fra mindre tettsteder eller bygd. De er fordelt på landsdelene Nord-Norge, Trøndelag, Vestlandet, Østlandet og Sørlandet. Det geografiske mangfoldet kan bidra til å gi en bredere og mer variert innsikt i deltakernes erfaringer og perspektiver om emnet som studeres. Det er også verdt å påpeke at deltakerne ikke har noen tilknytning til hverandre, noe som gir studien en større grad av objektivitet. Dette skyldes at deltakerne vil gi sine personlige oppfatninger om temaet som studeres uten å bli påvirket av gruppeopplevelser eller andre deltakers påvirkning. Denne studien kan dermed gi en verdifull innsikt i hvordan kristne privatskoler oppfattes og erfares i forskjellige deler av Norge og fra ulike perspektiver.

5.1.5 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene fikk alle deltakere tilsendt et informasjonsskriv som inneholdt en kort beskrivelse av temaet og hensikten med oppgaven, samt retningslinjer for intervjuet. I tillegg ble en revidert versjon av intervjuguiden sendt ut til alle som skulle delta i god tid før intervjuene skulle finne sted. Hensikten med å sende ut informasjon på forhånd var å gi deltakerne en forståelse av hva intervjuene ville omhandle, samt å gi dem muligheten til å forberede seg dersom de ønsket det. Spørsmålene omhandlet erfaringer fra flere år tilbake, og dette ga deltakere tid til å summe seg før intervjuet. Dette er i samsvar med Kvale og Brinkmanns (2015) oppfatning om at fullstendig informasjon om formål og design på forhånd vil forhindre at deltakere blir villedet. Vi antar at å gi klare og tydelige retningslinjer for intervjuet kan ha bidratt til å skape en følelse av trygghet hos deltakerne. På den annen side kan det å sende ut intervjuguiden i forkant også føre til at deltakerne formulerer sine svar på forhånd, og at det dermed kan det være vanskeligere å få spontane og mer utfyllende svar under intervjuet. Vår erfaring med å sende ut intervjuguiden i

forkant var derimot at dette bidro til detaljerte og fyldige svar ettersom de kunne reflektere over sine erfaringer og tanker på en mer gjennomtenkt måte, noe flere av deltakerne selv understrekte i forkant av opptakene.

Tjora (2021, s. 183) peker på at ansikt-til-ansikt-intervjuer kan ha fordeler som å gi en dypere forståelse av deltakernes kontekst og mulighet til å fange opp nonverbale signaler. Det kan også bidra til å etablere tillit og relasjon mellom forsker og de som deltar i prosjektet. Imidlertid påpeker Tjora (2021) også at ansikt-til-ansikt-intervjuer kan ha ulemper som reise- og tidskostnader, samt at det kan være mer krevende å få deltakere til å åpne seg fullstendig ansikt-til-ansikt. Grunnet store geografiske avstander måtte tre av intervjuene gjennomføres digitalt. Dette kan ha påvirket dynamikken og fremdriften i intervjuene, siden vi som intervjuere og deltakeren ikke hadde like gode muligheter til å lese hverandres kroppsspråk og andre nonverbale signaler. Det kan føre til at viktig informasjon går tapt. Digitale intervjuer har imidlertid fordeler som tids- og kostnadsbesparelser, og gir også muligheten til å intervju personer fra hele landet. Thagaard (2018, s.111) påpeker også at personer som er tilbakeholdende i ansikt-til-ansikt-situasjoner kan være mer komfortable med å kommunisere online. Dette kan skyldes at de opplever onlineintervjuet som mer privat fordi de får tid til å tenke over hva de vil svare, og fordi de lettere kan skjule eventuelle emosjonelle reaksjoner.

Under intervjuet ble det tatt lydopptak med Diktafon-appen til UiO via Nettskjema. Dette gjorde det enklere å konsentrere seg om hva som ble sagt, og det var ikke nødvendig å ta omfattende notater underveis. Ettersom vi fordelte intervjuene mellom oss og ikke var til stede under hverandres intervjuer, var vi avhengige av å kunne lese og høre på hverandres transkripsjoner og lydopptak i etterkant. Vi hadde planlagt at intervjuene skulle vare omtrent en time, men vi åpnet opp for lengre intervjuer ved behov for å unngå tidspress. Dette førte til at intervjuene i gjennomsnitt varte i ca. 70 minutter, og de varierte fra 45 minutter til 110 minutter. Intervjuene ble gjennomført i perioden januar til mars 2023.

5.2 Analyseprosessen

Dataanalyse i kvalitative studier handler om å bearbeide, tolke og trekke konklusjoner fra datamaterialet som er samlet inn gjennom observasjoner, intervjuer og andre kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 151-152). I vårt tilfelle handler dette om å bearbeide transkribert tekst fra

intervjuer. Analysen av datamaterialet er en viktig del av forskningsprosessen, der vi som forskere må tolke og finne mønstre og temaer i datamaterialet for å besvare forskningsspørsmålene på en grundig og nyansert måte.

Vi begynte analysen vår umiddelbart etter at vi var ferdige med hvert intervju, da ulike temaer som ble diskutert under intervjuet begynte å surre rundt i hodene våre. Vi hadde en god rutine for samtaler etter hvert intervju, der vi møttes og skrev ned feltnotater og delte tanker om innholdet i intervjuene med hverandre. Dette har vært spesielt viktig for oss ettersom vi fordelte intervjuene oss imellom og ikke var til stede under hverandres intervjuer. Gjennom hele prosessen har vi vært opptatt av at begge skulle være kjent med innholdet i alle intervjuene, selv om vi gjennomførte og transkriberte dem separat.

For å gjøre analysen mest mulig effektiv, transkriberte vi intervjuene fortløpende over en periode fra januar til mars 2023. Dalen (2011, s 58) påpeker at det kan være svært nyttig å skrive ut intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført, da dette vil bidra til en mer nøyaktig gjengivelse av det deltakerne faktisk har sagt. Vi valgte også å gjennomføre transkripsjonen av våre egne intervjuer selv, da dette ga oss en unik mulighet til å bli ekstra godt kjent med datamaterialet (Dalen, 2011, s 55). Før vi startet, ble vi enige om en bestemt fremgangsmåte for transkripsjonen for å gjøre analysen så overkommelig og korrekt som mulig. Vi var opptatt av å lage en mest mulig nøyaktig transkripsjon som inneholdt alle ordene som ble sagt under intervjuene, inkludert pauser, sukk og andre lyder som kunne være relevante for å forstå hva som ble sagt.

Når man transkriberer intervjuer eller samtaler, må man vurdere om man skal bruke dialekter eller standardiserte former som bokmål eller nynorsk. Dette kan avhenge av konteksten, og det kan være situasjoner der dialektord eller uttrykk er spesielt relevante og derfor bør inkluderes (Tjora, 2021, s. 186). I vårt tilfelle måtte vi derimot være ekstra oppmerksomme på hvordan vi best mulig kunne beskytte deltakernes personvern, da intervjuene omhandler sensitive temaer og situasjoner der individene ellers kunne være lett gjenkjennelige. Vi bestemte oss derfor for å transkribere alle intervjuene på bokmål. Vi opplevde imidlertid ikke dette som problematisk da deltakerne generelt sett var flinke til å ordlegge seg, og samtlige var tilsynelatende svært reflekterte rundt prosjektets tema. Ved enkelte tilfeller lette de derimot etter ord, og vi har derfor inkludert dette i transkripsjonen for å gi en nøyaktig gjengivelse av deres tanker og synspunkter.

Dette resulterte etter hvert i totalt 147 sider med transkripsjon fordelt over syv intervjuer, med fonttype Calibri og en linjeavstand på 1,0.

5.2.1. Koding og kategorisering

Ifølge Tjora (2021, s. 218-225), er det viktig at kodene faktisk reflekterer empiriens innhold. Vårt mål med kodingen var derfor å sikre at kodene var basert på empirien og ikke på teori eller egne antakelser. Etter at vi hadde transkribert opptakene, fikk vi en betydelig sterkere forståelse av råmaterialet. Vi brukte deretter tid på å gå gjennom transkripsjonene gjentatte ganger for å finne seksjoner fra intervjuene som kunne danne grunnlag for kategorier i oppgaven.

Deretter gikk vi frem og tilbake mellom transkripsjonene fra hvert enkelt intervju for å finne likhetstrekk og forskjeller i deltakernes erfaringer. Dette innebærer at vår fremstilling er empirinær: kategoriene vi brukte oppstod ut fra materialet som ble skapt gjennom intervjuene, og ikke ut fra intervjuguiden og forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 153). Vi anså dette som viktig for å sikre en grundig analyse av materialet. Ved å la kategoriene oppstå naturlig fra deltakernes egne uttalelser, unngikk vi en forhåndsbestemt tolkning av materialet. Dette gav oss mulighet til å utforske deltakernes erfaringer på en mer åpen og nøytral måte, og dermed kunne vi fange opp nyanser og kompleksiteter som ellers kunne ha gått tapt.

Deltakernes erfaringer blir presentert, analysert og drøftet i oppgavens del 2, kapittel sex, syv og åtte.

5.3 Forskningskvalitet

For å sikre høy grad av gjennomsiktighet i studien er det nødvendig å tydelig beskrive forskningsetiske vurderinger og valg som er gjort i løpet av forskningsprosessen (Bryman, 2012, s. 406). I dette kapittelet vil vi derfor beskrive hvordan vi har sikret reliabilitet og validitet i oppgaven.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 211-212) er det viktig å ta hensyn til reliabilitet og validitet gjennom hele forskningsprosessen for å sikre pålitelige og gyldige funn. Reliabilitet refererer til graden av konsistens og stabilitet i forskningsresultater, og om de kan gjenskapes av andre forskere senere. Dette kan være utfordrende å oppnå i kvalitative intervjuer, ettersom det innebærer en samhandling mellom intervjueren og deltakeren, og spørsmålene som stilles kan

endres avhengig av deltakerens svar. Det kan derfor være vanskelig å gjenskape intervjuene i sin helhet. Det finnes imidlertid ulike metoder som kan brukes for å sikre reliabilitet i forskningen. For å opprettholde påliteligheten, er det viktig å unngå å bruke ledende spørsmål, som kan påvirke deltakerne til å gi bestemte svar basert på måten spørsmålene blir formulert eller stilt på. I stedet kan man bruke såkalte *probing questions* eller *undersøkende spørsmål* som et verktøy for å dobbeltsjekke deltakerens svar og sikre en grundigere utforskning av det aktuelle temaet (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Ved å benytte seg av slike spørsmål kan deltakerne oppmuntres til å utdype og forklare sine svar mer detaljert, noe som kan bidra til å øke reliabiliteten. Selv om det kan være utfordrende å oppnå fullstendig reliabilitet i kvalitative intervjuer, er det fortsatt mulig å gjøre tiltak for å sikre funnenes pålitelighet, og dermed øke gyldigheten av forskningsresultatene. På denne måten kan man sikre at forskningsresultatene er så pålitelige som mulig, og at de kan støttes av andre forskere og anvendes i fremtidige studier.

Som tidligere nevnt er validitet også et viktig hensyn gjennom hele forskningsprosessen. Dette innebærer å sikre at forskningsmetoden faktisk undersøker det fenomenet som ønskes undersøkt, og at datamaterialet gir innsikt i dette. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan validitet måles ut fra hvor godt forskningen er planlagt og gjennomført. I dette kapitlet har vi gjort rede for valg av og gjennomføring av kvalitative, semistrukturerte intervjuer, og beskrevet vurderinger og avveininger av utvalget. Dette kan tjene som en kontroll for leseren av hvorvidt datamaterialet faktisk besvarer våre forskningsspørsmål, og dermed øke gyldigheten av resultatene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) påpeker at validitet også inkluderer å kontrollere og undersøke potensielle feilkilder. Innen kvalitativ forskning er erindringsproblemer en vanlig utfordring, ettersom deltakernes evne til å huske detaljer kan svekkes over tid. Selv om vår intervjuguide inneholdt retrospektive spørsmål om kvinnes tidligere erfaringer, var vi klar over at erindringsproblemer kunne påvirke deltakernes evne til å huske detaljer (Repstad, 2007, s. 97). Derfor iverksatte vi tiltak for å forebygge dette, blant annet ved å stille oppfølgingsspørsmål som berørte konkrete situasjoner og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Vi sendte også intervjuguiden på forhånd slik at deltakerne kunne reflektere over spørsmålene og bli kjent med temaet. Likevel kan det være en mulighet for at vi ikke har fått et fullstendig bilde av hendelsene, ettersom deltakerne muligens husket det som gjorde mest inntrykk på dem eller det de selv

opplevde som mest relevant. Imidlertid var det viktigste målet med studien å få innsikt i kvinnenes subjektive tanker om og opplevelser av egne erfaringer.

Vi antar at ved å ta lydopptak av intervjuene, styrket vi validiteten i vår forskning. Dette var fordi det hindret endringsproblemer og bidro til å unngå tap av viktig informasjon og sitater i etterkant av intervjuene. Intervjuene var omfattende og involverte en rekke temaer, så lydopptakene var en viktig faktor for å sikre at vi fanget opp all relevant informasjon. Lydopptakene gav oss også muligheten til å lytte til intervjuene flere ganger, noe som gjorde det mulig å oppdage mulige bias som kunne ha påvirket notatene våre. Dette ga oss også større åpenhet og klarhet omkring funnene våre og vår tolkning av dem. Vi sørget også for å transkribere intervjuene fortløpende og tilpasse vår rolle som intervjuere etter hvert som datainnsamlingen skred frem. Ved å lytte til tidligere intervjuer kunne vi reflektere over vår egen opptreden og justere oss til senere intervjuer.

5.4 Forskningsetikk

Ifølge NESH sin rapport fra 2021 defineres *forskningsetikk* som et bredt spekter av verdier, normer og institusjonelle ordninger som spiller en viktig rolle i å definere og regulere vitenskapelig virksomhet (Staksrud et al., 2021, s. 5). Forskningsetikk omfatter dermed et bredt spekter av retningslinjer og krav som skal bidra til å sikre god vitenskapelig praksis. Når det gjelder gjennomføringen av denne studien, har det vært viktig å ta hensyn til flere forskningsetiske betraktninger, inkludert anonymitet, informert samtykke, deltakerens integritet, samt behandling av sensitiv informasjon og personopplysninger. Vi har fulgt retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å sikre deltakernes personvern gjennom hele prosessen (Dalen, 2011, s. 32). Vi har brukt UiOs diktafon-app til å ta opp intervjuene og lagret informasjonen i henhold til UiOs lagringsguide.

For å sikre at deltakernes integritet ivaretas i forskning, må forskeren ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Det betyr at forskningen skal være til deltakernes beste og ikke føre til negative konsekvenser for dem eller andre som følge av deltakelsen eller resultatene (Staksrud et al., 2021). Å ivareta deltakerens integritet kan dermed sies å være knyttet til retningslinjene om anonymitet og informert samtykke. For å beskytte deltakernes konfidensialitet og anonymitet, har vi unngått å inkludere unødvendige personopplysninger og bakgrunnsinformasjon i både intervjuopptakene og transkripsjonene. Vi har også gitt deltakerne fiktive navn og unnlatt å koble

disse til deres bosted, antall års erfaring på kristen privatskole og skoletype. Vi har vært nøye med å ikke knytte særlig gjenkjennbare hendelser og situasjoner direkte til de fiktive navnene for å bevare deltakernes og deres nære relasjoners anonymitet (Staksrud et al., 2021). Vi har også vært forsiktige med å samle inn overflødig informasjon om deltakerne og har informert dem om at all informasjon som kan knyttes til dem vil bli slettet på en sikker og forsvarlig måte ved prosjektets slutt. I tillegg til dette har alle deltakerne uttrykt ønske om at flere skal få innsikt i deres erfaringer og opplevelser som skeive på en kristen privatskole. Derfor er vi trygge på at vi har overholdt kravene til anonymitet og oppfylt de løftene som ble gitt til deltakerne.

Deltakernes samtykke har blitt gitt både skriftlig og muntlig, og det har vært fritt og informert. Ved begynnelsen av hvert intervju ble informasjon om studiens formål, lagringsprosess og anonymisering gitt til deltakerne. Deltakerne ble også gjort kjent med retten til å trekke tilbake samtykket sitt og retten til å kreve innsyn i informasjon som omhandlet dem selv (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 104). Samtykket og personinformasjonen ble oppbevart separat. Når det gjelder håndtering av sensitiv informasjon og personopplysninger, krever alle forskningsprosjekter at man rapporterer dem til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette forskningsprosjektet ble rapportert og godkjent av NSD (se vedlegg).

Del 2

6. Presentasjon av funn

Det følgende kapittelet består av to deler. Gjennom de to delene vil vi basert på deltakernes beskrivelser svare på følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke holdninger til seksualitet ble formidlet av skolens ansatte gjennom undervisning og skolens praksis?*
2. *På hvilke måter har skeive kvinner som har gått på en kristen privatskole opplevd anerkjennelse - eller fravær av dette - i skolesammenheng? Og på hvilke måter har dette påvirket deres selvbilde og identitetsutvikling?*

I første del vil vi se på hvilke holdninger til seksualitet som har blitt formidlet av lærere gjennom undervisning, og hvordan disse har påvirket kvinnes følelse av anerkjennelse i klasserommet. Deretter vil vi se på erfaringene med å være skeiv i et kristent fellesskap, og hvordan holdningene som ligger til grunn for kristne privatskoler påvirker skolekulturen og deltakernes opplevelse av trygghet og inkludering.

6.1 Formidling av holdninger til seksualitet på kristne privatskoler

Hva forteller kvinnene som har deltatt i vårt forskningsprosjekt om undervisning om seksualitet på kristne privatskoler? Erfaringer som «Det var absolutt ingenting om det. Ingen form for seksualundervisning i det hele tatt» (Frida), og «Det skjedde vel aldri at vi kom inn i klasserommet der vi skulle ha planlagt seksualundervisning» (Leah) er representative for flertallet av våre deltakere. Gjennom intervjuene ble det fort tydelig for oss at nesten alle våre deltakere opplevde at de ikke hadde hatt noen form for planlagt undervisning om seksualitet. Imidlertid viser analysen av deltakernes erfaringer at emnet ble berørt på andre måter enn det de selv kanskje betraktet som en planlagt form for undervisning om seksualitet.

I dette kapitlet vil vi dermed rette fokus mot hvilke holdninger til skeiv seksualitet som ble formidlet av lærere gjennom undervisning på de kristne privatskolene og hvordan deltakerne erfarte dette.

6.1.1 Bibelen som autoritet

Ifølge kvinnene som deltok i forskningsprosjektet var det lite undervisning om seksualitet på de kristne privatskolene kvinnene gikk på. Likevel påpeker samtlige at dette var et tema som ble tatt opp på andre måter:

Nora: Vi hadde jo en form for seksualitetsundervisning, til en viss grad vil jeg si.. men den tok jo utgangspunkt i Bibelen på en måte. Ja at formålet var å forberede oss på dette typiske kristne A4 livet. Ja, at man skal gifte seg med en mann, få barn og ikke ta abort.

Noras opplevelse deles av mange av kvinnene. Flere av dem påpeker at undervisning om seksualitet kom inn gjennom samtaler rundt kristendom, og at disse ofte tok utgangspunkt i Bibelen: «Bibelen var jo på en måte læreboken» (Emma), «målet med denne type undervisning var å formidle Bibelen» (Frida). Gjennom flere av kvinnenenes beskrivelser kommer det klart frem at Bibelen spilte en sentral rolle i hvordan undervisningen ble formidlet på kristne privatskoler. Innledningsvis beskriver Nora en undervisning som skal forberede dem til «dette typiske kristne A4 livet». Flere beskriver dette: «det skulle jo være mann og dame i ekteskapet» (Sofie), «Det var mann og dame i ekteskapet, så barn etter man var gift, punktum» (Emma), «De snakket om at vi jenter måtte gjøre oss klar til å føde etter vi var gift» (Iben). Disse sitatene illustrer en undervisning som kun inkluderer den heteronormative og tradisjonelle forståelsen av ekteskapet. Flere trekker også frem kvinnens rolle knyttet til å føde barn, men samtidig lite undervisning om sex: «De snakka ikke om sex, det var jo ikke noe man skulle gjøre før man var gift» (Leah). Kvinnene tegner et bilde av at undervisning om sex ikke blir sett på som relevant og viktig for elever i skolealder, men heller en undervisning som er rettet mot fremtiden, og hva som er «riktig» å gjøre. Det som derimot kommer frem er undervisningens fokus på hva som ikke er lov:

Sofie: De snakka mye om alle disse tingene som ikke er lov i Bibelen da “dere skal ikke ta abort fordi det er ikke lov ifølge Bibelen, fordi du dreper et barn”, “du skal ikke ha homofil sex fordi det er galt i bibelen”.

Sitatet illustrer hvordan Bibelen aktivt blir brukt i undervisning for å begrunne konservative kristne argumenter for hva som er moralsk «galt». Flere har erfaringer som ligner Sofies når det kommer til homofili: «Jeg kan huske at flere lærere nevnte at homofil sex i Bibelen, ja at det sto i Bibelen at det var feil» (Nora), «de sa jo at menn skal ikke ha sex sammen, det var synd, fordi det sto i bibelen» (Frida). Beskrivelsen kvinnene kommer med antyder at i de tilfellene det ble snakket om seksualitet, så ble det fremstilt som feil og syndig - i likhet med fremstillingen av abort: «de hadde veldig behov for å vise oss fosteret og liksom hvor stort det var, hvor mye liv det var i fosteret i de forskjellige ukene og samtidig si at det står i Bibelen at man ikke skal ta abort» (Iben).

Beskrivelsen fremhever hvordan undervisningen om seksualitet på kristne privatskoler kan være formet av en konservativ kristen virkelighetsforståelse, som kun er begrenset til en heteronormativ forståelse av kjærlighet og ekteskap. Bibelen spiller en sentral rolle i undervisningen, og dens innhold blir brukt til å begrunne hva som er «feil» og «syndig». Det er her grunn til å tro at dette fører til en undervisning som i stor grad fokuserer på begrensninger og hva som ikke er tillatt fremfor å gi elevene en helhetlig og mangfoldig forståelse av seksualitet.

6.1.2 Gud som autoritet

I det forrige delkapittelet ble det tydelig at samtlige av våre deltakere har erfart en undervisning om seksualitet med utgangspunkt i Bibelen. Da gjerne med fokus på hva som er rett og galt. Hvordan læreren velger å presentere dette har stor betydning for elevens opplevelse av det som blir sagt. La oss se nærmere på hva kvinnene sier:

Frida: Alle mennesker blir jo påvirket av bakgrunnen sin. Men det kristne overskygget jo alt annet, og privatlivet og egne kristne meninger ble jo veldig tatt med inn i undervisningen.

Nora: Han som underviste oss var veldig sånn bastant, han hadde veldig sånn kristne meninger. Så vi trodde jo på det han sa og forholdt oss til det.

Frida påpeker her at alle blir påvirket av sin bakgrunn og Nora peker på at læreren er bastant.

Begge sitatene antyder at lærerens kristne bakgrunn og meninger preger undervisningen. Dette kan gi et bilde på hvordan læreren velger å formidle kunnskapen på. Lærerens undervisningsform har stor makt over elevens rolle som passiv mottaker eller aktiv deltaker i læringssituasjonen.

Maja sier noe om dette: «På ungdomskolen var det veldig sånn “jeg tror på Gud, du må tro på Gud, Gud sine regler er sannhet, punktum” [...] det var jo ikke noe samtale, mer bare hva som var sant». Maja beskriver her lærere som var tydelige på egen tro på Gud, og som la føringer for at elevene skulle tenke på samme måte som dem og forholde seg til «Guds regler» som sannhet.

Hennes spesifisering av «punktum» kan antyde at det ikke var rom for tanker som bryter med denne fremstillingen. Beskrivelsen til Maja snakker for mange av kvinnenens erfaringer. Dette kan tyde på lærere som ikke oppfordrer til refleksjon eller deltakelse i samtalen, men som presenterer kunnskapen som noe endelig og sant. Dette kan bidra til at elever ikke stiller seg kritiske til det læreren sier. Nora setter dette i en litt større kontekst:

Nora: På det tidspunktet så var jeg ganske så indoktrinert i den tankegangen, så jeg kan ikke huske at jeg tenkte at “oi, jeg skjønner ikke at vi lærer det her liksom, det her er helt sykt. Fordi jeg har på en måte blitt oppvokst i en kristen familie og har fått den informasjonen hele tiden. Så jeg har blitt lært opp til å tenke sånn. Og da er det sånn? Da er du på en måte ikke noe rart, fordi man stiller ikke noe spørsmål til ting når man tror at det er hele sannheten hele tiden.

Nora beskriver her hvordan hun ble «indoktrinert» til å tenke på en bestemt måte, både gjennom skolen og oppveksten i en kristen familie. Som et resultat av å mota den samme informasjonen hele tiden, uttrykker Nora at hun ikke stilte spørsmål og godtok den som «sannhet». Noras erfaring kan ses på som et eksempel på hvordan lærerens undervisning kan påvirke hvordan eleven mottar informasjon ukritisk som igjen påvirker elevens tenkemåter.

6.1.3 Skeiv seksualitet som «feil»

I det foregående delkapitlet fortalte kvinnene om hvordan lærere ofte formidler én sannhet i klasserommet, og ikke oppmuntrer til egen refleksjon og tenkning. Men hvordan oppleves dette i praksis når det handler om egen seksualitet? Vi skal nå se på to opplevelser knyttet til lærerens fremstilling av skeive i en undervisningssituasjon, og hvordan dette påvirket kvinnene:

Leah: Jeg kan huske at vi snakket om noe som hadde med pride å gjøre i timen. Og da husker jeg læreren bare sa at vi måtte passe på hva vi leste og ble påvirket av. Så trakk han frem dette med kjønn og legning og sånt. Han var tydelig om at han var imot det. Så snakka han om at Gud skapte mann og dame, og sånn var det bare. Og det var jo ikke noen som sa noe imot. Fordi det var liksom bare sånn det var i timen.

Sitatet beskriver en situasjon der læreren tar opp temaet pride i klassen. Leah oppfatter at læreren uttrykker motstand mot konseptet og gir uttrykk for sine egne synspunkter om hva pride står for, og begrunner dette med Bibelen. Dette kan indikere at læreren ikke legger opp til en åpen og inkluderende diskusjon i klassen, men heller forsøker å påvirke elevene til å følge hans syn. Gjennom beskrivelsen til Leah kan det se ut til at elevene er vant til denne type kunnskapsformidling, da ingen stiller noen spørsmål eller motsier læreren. En annen deltaker har en lignende erfaring:

Anonym: Vi hadde en ganske så kristen lærer, og han hadde sine meninger om homofile. Også husker jeg veldig godt en naturfagstime vi hadde. Der var det et lite avsnitt om teorier om hvordan man kunne bli homofil. Og så var det en teori der, hvor det sto om lesbiske. At du kunne bli lesbisk, eller hvis du trodde du var lesbisk fordi du tidligere hadde mistet moren din, og derfor ønsker du en morsrolle, eller du savnet den morsrollen. Derfor tok det ut igjen på en partner. Og jeg har jo mistet moren min.

Sitatet beskriver en situasjon hvor en lærer presenterer ulike teorier for å forklare hvorfor man føler en tiltrekning mot samme kjønn. Dette synspunktet er velkjent i konservative kristne miljøer, hvor det hevdes at en person ikke «er» skeiv, men heller «blir» det på grunn av ulike livshendelser. I disse konservative kristne kretsene betraktes dette som en tilstand som kan behandles, med det formål å «hjelp» individer til å bli heterofile igjen. Det kan her antas at læreren også forsøker å formidle en lignende holdning i denne sammenhengen. Hver for seg var

begge disse kvinnene i en prosess der de begynte å bli åpen om egen seksualitet på skolen og forteller videre hvordan dette opplevdes:

Leah: Jeg husker jo at jeg satt med en ubehagelig følelse i kroppen, fordi pride var jo meg også. Ja, jeg var jo redd for hva de andre skulle tenke om meg. Jeg hadde faktisk tenkt å gå i pride det året, men det endte med at jeg ikke gikk..

Anonym: Jeg husker når han sa det han sa satt jeg ble helt sånn stille. Jeg satt helt bakerst i klasserommet og tenkte sånn “nå kan jeg ikke røre på meg, hvis jeg beveger meg nå kommer folk til å tro at jeg gjenkjenner meg i det [...] Det var veldig, veldig rart, og da tenkte jeg også at ja, nå som vennene mine hører det her, og jeg hadde veldig mange kristne venner også, at nå kommer de til å danne tanker om at det er derfor jeg liker jenter, og at ja, de støter meg ut av vennegruppen og sånn der.

Begge kvinnene uttrykker i sine beskrivelser hvordan lærerens uttalelser har en betydelig innvirkning på deres følelse av ubehag og frykt for hvordan de vil bli oppfattet av medelever. For Leah førte lærerens uttalelser til at hun ikke gikk i prideparaden slik hun hadde planlagt. Den andre kvinnen beskriver hvordan hun blir helt stille og forsøker å unngå å røre på seg, i frykt for at andre elever vil tro at hun gjenkjenner seg i det som blir sagt av læreren. Både medelever og lærer hadde god kjennskap til at hun hadde mistet moren sin tidlig i livet. Basert på kvinnens fortelling kan det antas at hun bar en bekymring for at medelevene kunne tro på lærerens påstander, og dermed oppfatte hennes tiltrekning til jenter som en konsekvens av tapet av hennes mor. Denne bekymringen bidro til en frykt for å bli utestengt eller ekskludert fra fellesskapet. Hun reflekterer også over egne tanker om seg selv i situasjonen: «Jeg mistet moren min, da jeg var veldig liten, så jeg begynte jo selvfølgelig å tenke litt “å, herregud, er det derfor jeg liker jenter”». Dette belyser hvordan lærerens formidling kan ha stor innvirkning på individets oppfatning av seg selv, men også på andre elevers oppfatning av elever som bryter med det heteronormative. Det er på bakgrunn av beskrivelsene fra de to kvinnene grunn til å tro at læreren formidler at de ikke er inkludert og akseptert for den de er, og med dette skaper et klasserom som oppleves utrygt for skeive.

6.1.4 Seksualitet, et tema man skal skjermes for

Leah: Ja vi hadde jo ikke noe sånn undervisning. Seksualitet var et tema som lærerne liksom ikke ville snakke om? Ja, det følte som om de så på det som farlig.

Leah viser her til hvordan lærerne ved hennes skole ser på seksualitet som noe farlig, og er et tema de unngår å ta opp. Flere av kvinnene forteller om liknende inntrykk av skolens syn på undervisning om seksualitet. Blant annet delte både Iben og Maja at de hadde gledet seg lenge til å lære om seksualitet, siden det var et tema de hadde sett i lærebøkene:

Iben: Hun (læreren) hadde jo hentet den powerpointen fra nettsiden til læreboken. Og der sto det også punkter, altså om seksualitet. Men hun hoppet glatt over det, og vi snakket absolutt ingenting om det gjennom det kapitlet heller.

Maja: Flere lærere hoppet bare over temaet, men vi elever sa jo at vi måtte ha om det, men de sa vi ikke hadde tid eller krav på det.

Det som skjer her er at lærerne bevisst hopper over temaet. Det er grunn til å tro at en slik situasjon kan signalisere til elever at seksualitet ikke er viktig eller relevant for dem. Dette kan igjen føre til annengjøring i en situasjon der både Maja og Iben i utgangspunktet hadde gledet seg til å lære om noe som angikk dem. Majas opplevelse skiller seg fra Ibens fordi elevene velger å si ifra til læreren. Utsagnet til Maja tegner et bilde på at det er flere elever som står sammen i å si ifra, og mener det er et tema som er viktig å lære om.

Maja og Ibens fortellinger viser til lærere som bevisst unnlater å gi elevene den informasjonen de ønsker å lære om. En slik praksis kan sende negative signaler om undervisning om seksualitet. Disse signalene kan resultere i at elevene føler skam og usikkerhet rundt sin egen seksualitet, og i verste fall hindre dem i å utvikle en sunn og trygg forståelse av emnet.

6.1.5 Seksualitet, et tema som skaper ubehag

Selv om lærerne unngikk å undervise om seksualitet, var det noen av kvinnene som selv inkluderte det i undervisningen gjennom valgfrie oppgaver:

Iben: Jeg delte jo selv ting som var noe annet enn det heterofile. Men da var det gjerne gjennom valgfrie oppgaver som presentasjoner og sånne ting. Ehh, jeg husker faktisk en hendelse på ungdomskolen, der vi skulle sammenligne bok og film. Og da sammenlignet jeg Carol. Og jeg husker at alle andre fikk tilbakemeldinger og kommentarer etter presentasjonen sin, men det fikk ikke jeg. Jeg fikk bare “eh ja.. Da kan vi ta neste” liksom. Og så tenkte jeg, “åja, ja vel”, skulle hun ikke komme med noen kommentarer til meg? Men nei, det gjorde hun ikke.

Sofie forteller om en erfaring som ligner Ibens. Læreren hadde gitt elevene frihet til å arbeide med et valgfritt tema i naturfag gjennom hele skoleåret, og Sofie valgte temaet seksualitet. Hun forteller om sin opplevelse av lærerens respons etter hun presenterte oppgaven for klassen:

Sofie: Jeg tror det gikk bra at jeg skrev om det fordi læreren synes jo at det var fint at noen gikk inn på temaet, fordi vi måtte jo ha om det på en måte. Og de hadde det jo ikke. Men jeg fikk liksom ikke noe utdypende respons som de andre, det virka som om han ikke helt visste hva han skulle si, ja at han ble ukomfortabel.

Sitatene over viser at kvinnene forsøker å inkludere skeive perspektiver som en naturlig del av undervisningen. Sofie valgte å arbeide med en oppgave om seksualitet, som til slutt skal presenteres foran hele klassen. Iben velger å sammenligne boken og filmen «Carol», som handler om forbudt kjærlighet mellom to kvinner. Dette var ikke noe læreren oppfordret eller oppmuntret dem til å gjøre, men noe både Sofie og Iben selv tok initiativ til å utforske og presentere. Videre påpeker de begge at læreren ga utfyllende tilbakemeldinger til medelevers prestasjoner, men at de

selv fikk lite respons og anerkjennelse fra læreren. Sofies erfaringer peker derimot på at læreren oppfattes positiv til at temaet seksualitet blir tatt opp i klasserommet, men hun beskriver også en lærer som oppleves ukomfortabel og som løser dette med å flykte fra eget ubehag. En konsekvens av dette kan være at Iben og Sofie ikke føler på anerkjennelse for eget arbeid og egen seksualitet. Det er også nærliggende å tro at situasjoner som dette kan føre til at både deltakerne selv og deres medelever oppfatter at skeive perspektiver ikke hører til i klasserommet.

6.1.6 «Gud elsker alle, også homofile»

Tidligere i dette kapittelet har vi vist til at flere lærere har benyttet en teologisk tilnærming til undervisning som ekskluderer skeiv seksualitet og betrakter det som moralsk "feil". Likevel er det interessant å merke seg at noen få deltakere peker på lærere som har anvendt denne teologiske tilnærmingen på en noe annerledes måte. La oss se nærmere på erfaringene til to av våre deltakere:

Sofie: En gang det hadde vært noe sånn skyting på en eller annen homofil bar. Så kom noen med en kommentar om homofile. Og da brukte læreren hele timen på å snakke. Der han først snakket skikkelig lenge om at vi må ikke være så hatefulle. Og at Gud elsker alle, også homofile. Og at det som hadde skjedd var utrolig trist. Og så satte han på noe musikk, og ja.. så bare snakket vi resten av timen. Men han var liksom den eneste som var sånn.

Frida har opplevd en lignende situasjon:

Frida: Jeg husker godt en lærer som var annerledes enn de andre lærerne på skolen. En av de første timene vi hadde han, ja jeg tror en av guttene sa noe stygt om homofile fordi vi så på en film. Da stoppa han hele timen.. Og da kan jeg huske at han satte seg på pulten, ikke sånn bak kateteret, men liksom lavt nede med oss. Og så snakket han veldig rolig og brukte sånn veldig forsiktige ord, og tråkket veldig forsiktig. Ja, satte litt perspektiv på ting da, uten at han måtte ta frem pekefingeren. Hmm, ja han var veldig sånn rolig på en måte, så da ble vi rolige og fulgte med. Han forholdt seg fortsatt til bibelen og alt det der, men han mente vi måtte akseptere homofile. Han brukte på en måte Gud i det. Men det var ikke sånn Gud sier ditt og datt, men Gud elsker alle, også homofile.

Både Sofie og Frida sine fortellinger viser til en situasjon som først kan oppleves utrygg, da de tidligere har opplevd en rekke ubehagelige kommentarer rettet mot deres seksuelle identitet i klasserommet. I denne sammenhengen avbryter derimot lærerne undervisningen og betrakter det negative utsagnet med alvorlighet, men velger å ikke irettesette eleven som stod bak kommentaren på en anklagende måte. I stedet velger lærerne å gå for en mer rolig tilnærming rettet mot klassen som helhet. I Sofie sitt tilfelle er det grunn til å tro at læreren er bevisst på eksisterende negative holdninger ovenfor skeive på skolen. Som følge av dette valgte læreren å adressere terrorhendelsen, samt dedikere tid til å diskutere fremmedfiendtlige holdninger og hat. Som i tidligere delkapitler vises det også her at læreren bruker Gud i samtalen med elevene, men på en annen måte enn tidligere lærere. Frida forklarer videre: «Så det var jo ikke en sånn

undervisning vi fikk på ungdomskolen (offentlig), der man lærte at homofile også kan ha sex. Men ja, han ga mer en anerkjennelse i «Guds øyne» på en måte?». Sofie tar dette videre: «Han pratet om «oss andre» på en annen måte da.. Jeg tror bare han så verden på en annen måte, brukte gud på en annen måte og prøvde å være lærer på en annen måte enn de andre på skolen.. Ja, oppfordret på en måte oss til å være oss selv». Kvinnenes fremstilling kan tyde på at disse to lærerne fortsatt hadde «troa» med seg inn i undervisningen, men på en slik måte at skeive elever følte mer anerkjennelse. Imidlertid viser fortellingene til Sofie og Frida at dette kun er begrenset til en enkelt lærer, og at andre lærere ikke hadde den samme tilnærmingen.

6.1.7 En inkluderende undervisningskultur

Emma og Maja har to erfaringer av læreres holdninger til undervisning om seksualitet på kristne privatskoler som skiller seg vesentlig fra de andre deltakerne. La oss se nærmere på hva Emma forteller om denne undervisningen:

Emma: [...] hun (læreren) var jo veldig åpen. Ja, kunne snakke veldig åpent om seksualitet og veldig sånn mangfoldig. Og hun skjønte jo at hun hadde mange skeive elever i klassen, så da kunne hun helt sånn random begynne å snakke om ting. Ja, sånn skeiv historie, bare for å inkludere oss også der. Og da kunne vi også prate åpent om det selv [...] Så det var veldig sånn, alle turte å si noe og det var veldig trygt for oss alle sammen å dele tankene om det, og hun var veldig aksepterende ovenfor det vi hadde å si.

Emma beskriver her en lærer som var åpen og inkluderende om temaer knyttet til seksualitet.

Læreren var bevisst på at det fantes skeive elever i klassen og inkluderte skeive perspektiver i undervisningen. Det at læreren velger å inkludere skeiv historie kan signalisere til skeive elever at de er like viktige og verdifulle som andre elever. Ved at læreren legger til rette for åpne samtaler om seksualitet, gir læreren også skeive elever mulighet til å dele sine erfaringer og tanker med andre. Emma påpeker også at læreren anerkjenner elevenes tanker og meninger. Det er nærliggende å tro at dette kan gi en følelse av felleskap og tilhørighet i læringsmiljøet. Som et resultat av dette forteller Emma videre at hun følte seg trygg rundt denne læreren og henvendte seg til henne om det var noen hun trengte å prate med utenfor undervisning.

Maja har tidligere beskrevet en undervisning om seksualitet på ungdomskolen som var preget av en kristenkonserverativ tilnærming. Hun forteller om en positiv overgang til en kristen videregående der undervisningen skiller seg fra den hun før har erfart:

Maja: Det var mye mer åpenhet på videregående. De hadde en interesse for temaet fordi vi hadde det. Ja, mange lærere var sånn «nå tar vi frem læreplanen og snakker om det vi skal snakke om, og legger troa til side». Jeg følte liksom at vi hadde naturfag, ikke naturfag og religion. Mange lærere var generelt flinke til å pushe oss elever til å skrive om temaer som seksualitet og mangfoldige familiefomer [...] Jeg husker spesielt godt naturfaglæreren, han sa at man alltid måtte møte folk

med respekt, fordi man ikke visste hvilke familieformer folk kom fra, eller hva folk definerer seg som. Han var jo fra bibelbeltet, men han skjønnte at dette var noe vi måtte snakke om. Ja, han var virkelig en god lærer, som snakket om disse temaene med respekt. Ja, var liksom veldig nøytral og mer en sånn ordstyrer. Og da turte jo jeg også å stille spørsmål som sikkert lå litt i underbevisstheten min når det gjaldt min legning.[...] det var mye mer åpenhet på videregående, der stilte lærerne liksom spørsmål som fikk oss til å tenke, det var ikke en sannhet på en måte som det var på ungdomskolen.

I likhet med Emma har Maja opplevd at lærere som åpent inkluderer skeive perspektiver i undervisningen bidrar til å skape en følelse av trygghet, som igjen muliggjør en mer aktiv deltakelse og rom for å stille spørsmål. Det som skiller Majas erfaring fra Emma er beskrivelsen av en mer åpen undervisningskultur ved skolen, hvor aksept for og inkludering av skeive perspektiver var til stede, og ikke bare begrenset til enkeltlæreres undervisning. Gjennom det Maja forteller er det grunn til å tro at det «kristne budskapet» ikke er rådende i alle fag. Dette kan kyttes til uttalelsene om læreplanen og opplevelsen av naturfaget. Hun beskriver selv at troen ble lagt litt til side. Maja peker også på lærere som er interessert i tematikken fordi den angår elevene. Hun forteller videre at lærere oppfordret elevene til å skrive egne oppgaver som omhandlet seksualitet, og som kunne handle om skeiv seksualitet. Det er grunn til å tro at dette ikke bare bidrar til at elevene selv føler seg anerkjent, men også at medelever ser på skeive som en del av fellesskapet. En erfaring Maja trekker frem som skiller seg fra undervisning på andre skoler, er hvordan læreren stilte spørsmål som stimulerte til refleksjon, som igjen førte til at elevene selv stiller kritiske spørsmål. Dette står i motsetning til opplevelsen hun hadde på ungdomskolen der undervisningen ble presentert som en sannhet. Majas erfaring illustrerer viktigheten av at skolens undervisningskultur er preget av inkluderende verdier, og at dette kan ha en positiv innvirkning på elevenes læringsprosess og generelle opplevelse av trygghet i undervisningen.

6.2 Skeiv i et kristent fellesskap

I forrige delkapittel ble det vist til hvordan lærerens formidling av holdninger til seksualitet i undervisningssituasjoner kan ha en betydelig innvirkning både på individets selvoppfatning og på hvordan andre oppfatter elever som bryter med det heteronormative. Det er derfor av relevant å undersøke hvordan de underliggende holdningene som preger kristne privatskoler, påvirker skolekulturen og deltakernes opplevelse av trygghet og inkludering.

I dette kapittelet vil vi derfor presentere våre funn knyttet til deltakernes opplevelse av skolens inkluderingspraksis og vurdering av skolens evne til å skape en trygg og inkluderende skolekultur for alle elever.

6.2.1 Ambivalens og utrygghet

Gjennom analysen av deltakernes erfaringer så vi at lærerens holdninger til seksualitet kunne føre til en opplevelse av utrygghet blant deltakerne i klasserommet. Vi hadde også som mål å undersøke deltakernes generelle opplevelse av trygghet på skolen som helhet, både i og utenfor klasserommet. På spørsmål om Nora opplevde skolen som et trygt sted svarte hun:

Nora: Ja.. jeg gjorde det. På veldig mange måter i hvert fall. Men om det var et trygt sted å være skeiv på. Det er jeg litt usikker på.

Slik Nora uttrykker i sitatet oppleves skolen trygg på mange områder, men stiller spørsmål ved om det var trygt for skeive elever. I likhet med Nora uttrykker også Iben en følelse av ambivalens når det gjelder opplevelsen av trygghet:

Iben: Lærerne kunne ta seg god tid til alle elever, og jeg følte at de brydde seg om oss, så sånn sett var det jo trygt å være der. Men når det kommer til legning så var det.. Da holdt man liksom det borte, fordi man var redd for at de skulle si noe. Og man tenkte jo at de hadde fordommer, så man turte ikke å ta det opp heller. Men annet enn det, så var det jo relativt trygt å være der ja. Ibens sitat peker her i to ganske motstridende retninger. På den ene siden opplevde hun at lærerne var omsorgsfulle og tok seg tid til elevene. På den andre siden følte hun at det å være åpen om sin skeive orientering ikke opplevdes trygt. Dermed fremstår det som at både Nora og Iben opplever at skolens trygghet var betinget av ens identitet, og at det ikke var like trygt for alle å være seg selv på skolen. Frida tar dette videre:

Frida: Det var jo veldig trygt for de som passet inn i den kristne boksen? Og hvis du ikke gjorde det, jaa, da var det ikke så trygt kanskje? Og det var jo de i boksen som gjorde det utrygt også da, på en måte.

Dette sitatet gir inntrykk av at det eksisterte en forhåndsdefinert norm for hva som var akseptabelt på den kristne privatskolen. I likhet med Nora og Ibens utsagn peker også Frida på en manglende trygghet for de som ikke passet inn i denne «boksen». Videre antyder sitatet at det var de som passet inn i denne normen som bidro til å skape det utrygge miljøet.

Leah og Sofie er mer eksplisitte i sine beskrivelser: «Jeg følte jo på en måte at jeg gikk med en sånn stor hemmelighet, at hvis jeg kom ut nå, så blir jeg sikkert utvist» (Leah), «Man skulle jo havne i helvete og ja det var jo ikke noe jeg kunne gjøre med det annet enn å bli i dette skapet mitt da» (Sofie). Begge beskriver en følelse av å bære på en hemmelighet som kan få alvorlige konsekvenser hvis den blir avslørt. Leah kobler dette til en redsel for å bli utvist fra skolen, mens

Sofie beskriver frykt for å havne i helvete, noe som førte til at hun følte seg tvunget til å skjule sin identitet. Selv om sitatene uttrykker forskjellige bekymringer, indikerer de begge en opplevelse av at skolen ikke hadde rom for dem og deres seksualitet.

De ulike sitatene i dette delkapittelet danner et bilde av skolens normer og kultur når det gjelder aksept og trygghet. Nora, Iben og Frida påpeker at de som ikke passet inn i de etablerte normene på skolen, opplevde en mangel på trygghet, mens Leah og Sofie beskriver en frykt for konsekvenser dersom de var åpne om sin seksualitet. Ut ifra deltakernes beskrivelser kan man anta at skolene ikke var i stand til å omfavne mangfoldet av seksualitet, og at følelsen av aksept og trygghet derfor var avhengig av om man klarte å innordne seg etter de etablerte normene.

6.2.2 Mangel på omsorg i møte med hele individet

Et gjennomgående trekk ved nesten alle intervjuene er at deltakerne forteller om en følelse av ensomhet knyttet til deres indre følelser rundt egen seksualitet. Som en viktig institusjon i barn og unges liv, spiller skolen en stor rolle i å støtte elevenes sosiale og personlige utvikling. Lærere og andre voksenpersoner på skolen kan ha betydelig innvirkning på en elevs trivsel ved å være til stede og gi trygghet og støtte. I dette delkapittelet ønsker vi å undersøke om kvinnene i denne undersøkelsen opplevde støtte og veiledning i sin sosiale og personlige utvikling fra de voksne på skolen. Slik forteller de om dette:

Frida: Nei nei, det følte jeg ikke på noen som helst måte. Det var ikke en trygg plass for å snakke om sånne ting. Det var ikke et tema engang. [...] Altså det fantes jo folk, men du fikk jo ikke de svarene du trengte på en måte. Så ja, altså de var jo der. Og lærerne var jo sånn som rådet veldig til å si ifra om man trengte noen å snakke med, så var de der for å hjelpe. Men det var jo ikke realiteten. De hadde jo ikke forstått. Så ja, de var der jo, men de gjorde en veldig dårlig jobb.

Iben: Det var noen lærere der som jeg følte jeg kunne gå og prate med, men jeg var fortsatt veldig redd for å gå å prate med dem, for igjen, jeg følte at de hadde.. Jeg følte de var personer som hadde ekstremt mange fordommer. Så da turte jeg ikke. Men hadde det vært noe jeg ønsket å snakke med de om, bortsett fra legningen min, så hadde jeg garantert gått til den personen

Både Frida og Iben uttrykker at «det fantes jo folk» som man kunne gå og snakke med, men de stiller begge spørsmål ved om disse personene var i stand til å møte deres individuelle behov.

Frida uttrykker at det ikke opplevdes relevant for henne fordi hun følte de som tilbød hjelp ikke hadde den nødvendige kompetansen for å forstå hennes situasjon. Iben uttrykker derimot at hun var villig til å oppsøke voksne på skolen - så lenge det ikke var relatert til hennes seksuelle orientering. Med dette kommer en betingelse for hennes tillit til å bli møtt med støtte fra de voksne på skolen. Disse observasjonene vitner om hvordan manglende tiltro til kompetanse og frykt for å ikke bli møtt på hvem de er som mennesker kan hindre elever i å oppsøke hjelp og

støtte fra personer som i utgangspunktet er ment å være tilgjengelig for dette formålet. Andre deltakere prøvde derimot å snakke med lærerne. Slik forteller Leah om dette:

Leah: jeg følte ikke helt at jeg ble anerkjent på de følelsene jeg hadde når jeg følte meg annerledes. Det var på en måte ikke så lett det heller på den tiden, det å vise følelser og sånne ting. Fordi du skulle jo bare ha det fint og flott og “Gud er med deg”, og du skulle bare leve på en sky. Men når du kom til de og sa at det var ikke helt sånn det var så ble du ikke møtt på noen av følelsene, opplevde jeg da. Alt skulle være så rosenrødt og fint bare. Så det var liksom ikke så mye reaksjoner fra lærerne.

Leah prøver her å få hjelp fra en voksen på skolen, men opplever i stedet avvisning. Hun opplever at læreren ikke anerkjenner det hun prøver å formidle og at læreren i istedenfor viser til Gud som en løsning på problemet. Dette kan tyde på at læreren mangler kompetanse til å håndtere hennes utfordringer, eller at vedkommende forsøker å flykte fra eget ubehag i situasjonen. Frida, Iben og Leah sine utsagn virker representative for de fleste av våre deltakeres erfaringer. Selv om flere av lærerne i studien oppfordret elevene til å oppsøke voksne ved behov, viser analysen at deltakerne opplevde både avvisning og manglende anerkjennelse når det gjaldt seksualitet.

6.2.3 Den usynlige heteronormativiteten

Nora: Nei, altså, det var jo ikke snakk om lesbisk sex, fordi det er det jo ikke snakk om. Fordi det finnes jo ikke, ikke i bibelen.

I tråd med hva som tidligere er nevnt i oppgaven, er kristne privatskoler ofte preget av et sterkt fokus på tradisjonelle samlivsformer med utgangspunkt i Bibelen. Dette synet påpekes også av samtlige deltakere i vår studie. Tidligere har vi undersøkt hvordan dette uttrykkes mer eksplisitt i undervisning, men hvordan kommer dette til syne mer implisitt? La oss se nærmere på to av kvinnene vi intervjuet som har erfaringer med å gå på en kristen internatskole:

Leah: Men sånn som andre folk (på skolen) snakket om det så var det jo alltid bare heteropar. Og det var det lærerne også sa, at det ikke var lov til å være jente og gutt alene på rommet, og at man ikke skulle gå alene til busskuret eller andre private plasser. Men det var aldri noe frykt om to jenter gikk alene på rommet og sånn, det var jo bare fint og koselig.

Maja: Det var også veldig strenge regler på internatet om at du fikk ikke lov til å ha overnattingsbesøk av det motsatte kjønn. Og hvis noen av det motsatte kjønn ble tatt på rommet ditt etter et bestemt tidspunktet ble det regnet som overnatting. Så jentene kunne altså dele rom med andre jenter, men ikke gutter.

Både Leah og Maja tar opp eksempler på regler på skolen som viser hvordan heteronormativiteten er fremtredende. Leah nevner at lærerne ikke hadde problemer med at to jenter delte rom, og at dette ble sett på som noe positivt. Maja er innom det samme, men peker også på at det kunne bli konsekvenser hvis noen av motsatt kjønn oppholdt seg på rommet etter

en viss tid. Med andre ord, at to elever av samme kjønn overnattet hos hverandre ble ikke ansett av skolen som noe som potensielt kunne føre til seksuelle handlinger.

Dette gjaldt ikke bare romsituasjoner, men kom også til uttrykk i andre sammenhenger. Sofie forteller det slik: «[...] så hadde vi faktisk ett juleball også, og ja, det var faktisk allerede i 8. klasse det ble styr der. Fordi da fikk vi vite at jenter og gutter fikk ikke danse sammen». Igjen presenteres regler som kun tar hensyn til heterofil seksualitet.

En annen deltaker vi intervjuet forteller om en årlig kveldstur arrangert i regi av skolen. Jentene på skolen ble bedt om å skrive ned navnet på den gutten de ønsket å gå med, og en komite skulle sette sammen parene. «du skal gå en litt sånn romantisk tur rundt på området rundt skolen [...] Og siste posten var en sånn bildepost på et mørkt rom, der du egentlig skulle kysse da...». I en samtale med noen medelever i kantina tok hun opp muligheten for å skrive opp ei jente istedenfor:

Anonym: men så kom jo læreren også inn i samtalen her og sa at dette hadde de ikke gjort før, og at det var lettere hvis man bare gikk jente og gutt. At det var rett å gjøre det sånn, uansett om det var partall eller oddetall. Fordi da kunne den ene gutten eventuelt gå to ganger. Fordi de hadde ikke gjort det på noen andre måter før, og visste ikke helt hvordan de skulle spurt om det var greit for andre jenter og sånne ting.

Deretter beskriver vedkommende følgende:

Anonym: Jeg følte jo ikke at jeg ble inkludert i det, og det var jo noe alle skulle være med på. [...] Så jeg følte meg jo ukomfortabel da jeg måtte skrive opp en gutt, og han hadde forventinger om hva som skulle skje på den turen, liksom. Det syntes jeg var veldig ukomfortabelt, å måtte sette meg selv i den situasjonen, så jeg valgte jo å ikke delta på hele turen. Og heller skåne meg selv fra alt det der.

Hun understreker at dette ikke var en obligatorisk aktivitet, men et sosialt arrangement som mange elever hadde gledet seg til å delta på, noe som forsterket følelsen av utenforskap. Sitatene ovenfor peker på utfordringene som oppstår når noen elever føler seg oversett eller ikke inkludert i det sosiale fellesskapet. Det er grunn til å tenke at den spesifikke hendelsen som omtales her, viser til en praksis som ikke har til hensikt å være ekskluderende, men som likevel fungerer ekskluderende i praksis. Skolen arrangerer en hyggelig sosial begivenhet, og det er rimelig å tro at skolen ikke bevisst forsøker å ekskludere enkelte elever, men snarere at de ikke fullt ut forstår problematikken.

Samlet sett kan de ulike hendelsene som er presentert i dette delkapittelet tolkes som et uttrykk for at skolen har en forutinntatt holdning til seksualitet, og antar at seksuelle og/eller romantiske forhold kun kan eksistere mellom personer av motsatt kjønn. Nora er spesielt direkte når hun sier: «Men som sagt, lesbisk sex ble aldri tatt opp fordi folk tenker jo ikke at jenter kan ha sex med

hverandre.» Det kan tolkes som om Nora opplevde at lesbisk seksualitet var usynlig, og at det ble sett på som noe som ikke fantes på skolen. Opplevelsene som omtales i denne delen reflekter ikke bare et heteronormativt syn, men peker også på en praksis som førte til at flere av våre deltakere følte at deres seksualitet ikke ble anerkjent innenfor skolens virkelighetsforståelse.

6.2.4 Å passe inn eller være tro mot seg selv?

Som tidligere nevnt, er det ifølge flere av våre deltakere en rekke uskrevne regler og normer som styrer hva som anses som akseptabelt innenfor rammen av de kristne privatskolene. Vi har innledningsvis i dette kapittelet sett på hvordan dette kommer til uttrykk i sammenheng med opplevelsen av trygghet. På hvilke andre måter har dette påvirket våre deltakere?

Leah: jeg tenkte mer på å tilpasse meg omgivelsene og miljøet som var der, at jeg prøvde å skyve litt vekk hvem jeg var. For det ble for mye å tenke at jeg var annerledes enn de andre som var der. Det var jo kun det miljøet jeg var i.

Sitatet viser at Leah følte at hun måtte undertrykke deler av sin egen identitet for å passe inn i fellesskapet på skolen, og forteller videre at:

Leah: [...] jeg følte ikke at jeg kunne være meg selv og gå i det jeg hadde lyst til. Altså det er jo veldig populært med flanellskjortene og sånne ting, men jeg følte ikke at jeg kunne gå i det, fordi det ble for maskulint for å være jente. Så jeg gikk jo i topper og kjoler liksom, og var veldig ukomfortabel på skolen.

Sofie er innom noe av det samme:

Sofie: jeg følte at jeg mistet litt av meg selv.. Sånn at jeg kunne på en måte ikke være meg selv, at jeg liksom ikke var god nok. Jeg følte mer på at jeg måtte passe inn i den stereotypen som er "jente" på en måte, og jeg følte veldig at alt jeg gjorde som var utenom den stereotypen ble liksom til at jeg gjorde et statement, at hvis jeg hadde på meg fargerike klær eller gjorde noe med håret mitt, ble det til at jeg "sa noe" på en måte.

Både Leah og Sofie beskriver en opplevd begrensning som følge av normene ved de kristne privatskolene. Det synliggjøres her en tydelig oppfatning om hva det innebar å være «jente» på skolene, og at kvinnene måtte tilpasse seg denne normen ved å uttrykke seg på en annen måte enn de egentlig ønsket. Som Sofie påpeker, hvis hun valgte å uttrykke seg på en annen måte enn det som var forventet, ble det tolket som om hun «sa noe» og brøt med normen. Dette bidro til at både Leah og Sofie følte seg begrenset i sin uttrykksevne, noe som resulterte i at de følte at de mistet deler av seg selv.

Emma er innom en lignende tematikk, men rammer det inn noe annerledes:

Emma: [...] Hvis du var litt annerledes, det trenger ikke bare være skeiv, men på andre måter også. Så ble du fort den som ble litt utenfor. Hvis du ikke sto på morgensamlingene med hendene i været og sang med så ble du den som ikke ble invitert med på for eksempel strikkekveld, da. Selv om det ikke har noe med kristendommen å gjøre sånn sett, så ble du ikke invitert der heller.

Her beskriver Emma opplevelsen av å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet ved skolen som følge av avvik fra de rådende normene. Emma beskriver hvordan ens deltakelse og oppførsel på

morgensamlingene kunne påvirke ens sosiale status og inkludering i fellesskapet. Hun viser her til at selv små avvik fra normen gjør at man blir ekskludert fra sosiale arrangementer, som for eksempel strikkekvelder.

Frida, som var åpen om egen skeiv orientering på skolen, forteller følgende: «Jeg klippet håret mitt andre året på videregående. Sånn skinnet meg helt. Og da var der færre folk som snakket til meg og færre folk som inviterte meg til fest.» Og legger deretter til:

Frida: Det hele føltes egentlig veldig rart. Det er ingen andre som har sagt til meg at jeg er ekkel, rar eller unaturlig før. Altså gutter på ungdomsskolen og barneskolen brukte jo homse som skjellsord og sånne ting, men det var på en måte ikke det samme fordi det var ikke rettet mot meg, så det var jo ikke noe de mente på en måte. Men på bygda, altså på den kristne privatskolen, så var det liksom skikkelig sånn. Man følte jo at alle tenkte at det var sant, at det var ekkelt, feil og rart å være skeiv. Så da ble det til at jeg også følte det, på en måte.

Både Emma og Frida beskriver at de opplevde utenforskap fordi de avvek fra det de anså som akseptert oppførsel eller identitet på skolen. I likhet med Emma, beskriver Frida at hun opplevde en betydelig endring i sosial aksept etter å ha klippet håret kort. Hun sammenligner også tidligere erfaringer med gutter som brukte «homse» som skjellsord med de opplevelsene hun hadde på den kristne privatskolen, og at dette resulterte i at hun følte seg feil. Sitatene signaliserer at avvik fra normene på skolene kunne føre til ekskludering fra fellesskapet, eller som Frida påpekte, at man ble ansett som ekkel, rar eller unaturlig. Dette indikerer en holdning om at det å være annerledes ikke var innafor, og ble betraktet som noe negativt og uønsket.

En av våre deltakere, Iben, beskriver en hendelse der hun hang opp et pride-banner i klasserommet: «Men så kom kontaktlæreren vår innom og sa med en gang “det der må vi ta ned! Det er altfor politisk. Det her står vi ikke for!». Denne situasjonen illustrerer en elev som aktivt prøver å utfordre de begrensede rammene på skolen og skape et mer inkluderende miljø. Imidlertid viser læreren i denne situasjonen tydelig at det eleven prøvde å løfte frem, ikke hører hjemme på skolen. Basert på hva våre deltakere har beskrevet tidligere, er det rimelig å anta at en slik type handling kunne hatt en positiv innvirkning på elevers opplevelse av inkludering og aksept på skolen. Læreren valgte imidlertid i denne situasjonen å assosiere dette med noe negativt. Dette indikerer at skolens institusjonelle kultur og normer kan ha en betydelig effekt på elevers opplevelse av aksept og inkludering, spesielt når det gjelder elever som faller utenfor den tradisjonelle normen.

6.2.5 Erfaringer med større åpenhet

Hittil i dette kapittelet har vi primært sett på hendelser som har hatt en negativ innvirkning på deltakerne. Nesten alle våre deltakere har delt erfaringer som blant annet omhandler en heteronormativ kultur, manglende støtte fra lærere og ledelse, begrensende normer, samt en skolekultur som ikke opplevdes som inkluderende for dem som skeive elever på en kristen privatskole. Likevel er det én deltakers opplevelse som skiller seg ut fra de andre, og det er denne vi skal se nærmere på nå.

Maja beskriver en hendelse der noen lærere under et morgenmøte i begynnelsen av skoleåret uttalte at homofili var galt, og at personer som praktiserte det ville havne i helvete. Dette var en belastende opplevelse for Maja, men det som skiller seg fra andre situasjoner som er blitt presentert tidligere, er det som skjer etter at disse ytringene blir uttalt:

Maja: Men så reiste rektor seg og sa at morgenmøtet var ferdig og at alle skulle gå. Da fikk vi beskjed i ettetid at disse lærerne ikke fikk lov til å ha morgenmøte lengre. Fordi rektor visste at det var noen elever på skolen som var åpne homofile, og det sto i regelboka at lærerne ikke får lov til å presse sitt synspunkt på elevene. Så det synes jeg var veldig fint, fordi selv om han selv kanskje ikke aksepterer det i sin tro, var han et medmenneske.

Maja peker her på at rektoren tok kontroll i situasjonen for å beskytte elevene mot diskriminerende uttalelser fra lærerne. Det tyder på at rektoren var oppmerksom på skolens regler om ikke å påtvinge eget syn på elevene, og tok derfor et tydelig standpunkt. Hun understreker også at selv om rektoren ikke nødvendigvis delte samme synspunkt som henne rundt tematikken, ble hun positivt overrasket over at han handlet med respekt og omsorg for alle elever, uansett orientering. Hun forteller videre:

Maja: Men ja, rektoren var veldig mye yngre enn disse lærerne, så jeg kan huske at jeg synes det var ganske tøft gjort og stå opp mot dem. Ja, han var litt sånn «slik er ikke verden lengre, og her kan vi ikke si akkurat hva vi vil». Det kan jeg huske at varmet, ja han var veldig empatisk og omtenksum, han brydde seg om oss elevene. Jeg er veldig glad for at han var rektor alle de tre årene jeg gikk der, fordi jeg har hørt litt forskjellig om de som har vært der i ettetid.

Her viser Maja takknemlighet for rektorens ledelse og omsorg for elevene, og hun mener at hans handlinger var positive og viktige for skolemiljøet. Når Maja refererer til rektorens uttalelse «slik er ikke verden lenger, her kan vi ikke si akkurat hva vi vil», kan man anta at han var klar over samfunnets økende aksept for homofili, og ønsket at dette skulle reflekteres i skolens praksis. Det er også rimelig å anta at rektoren var oppmerksom på eksisterende negative holdninger mot skeive på skolen, og derfor valgte å påpeke at ikke alle ytringer bør uttrykkes i en skolekontekst. Videre i samtalen påpeker hun:

Maja: Han mente virkelig at man kunne komme der uansett hvilken bakgrunn man hadde. Og det betydde faktisk veldig mye for meg på den tiden. Det var jo andre åpne skeive der når jeg begynte

på skolen. Og en av dem var veldig tydelig åpen, og gikk med en pride-t-skjorte nesten hver dag uten å bli plaget for det. Og det tror jeg er fordi han rektoren satte litt standarden. Så han gjorde det lettere for mange av oss.

Her viser Maja til at rektorens handlinger påvirket både henne og andre elever på en positiv måte, og at han satte en inkluderende standard for skolen som gjorde at hun følte at alle var velkomne på skolen. Slik Maja selv trekker fram, betød dette mye for henne, og det vil være rimelig å anta at skolekulturen rektor skapte har hatt betydning for Majas selvoppfatning og opplevelsen av å være inkludert i et fellesskap. Selv om disse erfaringene kun snakker for hennes opplevelse, framstår opplevelsen som et positivt eksempel på inkluderende praksis og ledelse.

6.2.6 Negative konsekvenser for selvbylde

Vi har frem til nå sett hvordan undervisning og skolekultur kan ha både positive og negative konsekvenser for elevers selvbylde. Flere av deltakerne i studien indikerer at deres opplevelser på disse skolene har hatt en betydelig innvirkning på deres senere liv. På hvilke måter kommer dette til uttrykk? La oss se nærmere på to utsagn:

Leah: Ja, det gjorde nok at det tok lang tid før jeg turte å komme ut til venner og sånne ting, selv om jeg var ferdig på den skolen. Det satt jo på en måte i da, i flere år, før jeg klarte å være åpen om det. [...] Det gikk på en måte veldig på selvfølelsen vil jeg si. At jeg tenkte at jeg ikke var bra nok og at det var noe feil med meg. Og siden vi ikke hørte noe om det (skeiv seksualitet) så tenkte jeg at det jeg føler ikke kan være riktig. Veldig mye sånne tanker som fulgte meg i lang, lang tid da. Som jeg faktisk trengte profesjonell hjelp til å bearbeide.

Frida: Ja og den følelsen ble med meg lenge inn i andre situasjoner. At det var noe feil med meg. Jeg tenkte jo sånn.. «Ahh fuck.. De kommer til å se at jeg er homo med en gang», og så kommer de til å tenke, «æsj...» og ikke like meg. De første 5 månedene (etter endt skolegang) gikk jeg rundt med en skikkelig, skikkelig angst og klarte ikke å slappe av i det hele tatt, og det sitter fortsatt igjen. Ikke fordi folk (utenfor skolen) ikke var hyggelige mot meg, men jeg klarte ikke gi slipp på følelsen av at de kanskje tenker jeg er ekkel?

Leah og Frida deler her hvordan deres erfaringer fra kristne privatskoler har påvirket dem i ettertid, og hvordan skolens negative holdninger til skeiv seksualitet påvirket deres selvbylde og selvtillit. Leah beskriver en langvarig prosess med selvaksept og begrenset evne til å være åpen om sin seksuelle orientering på grunn av skolens negative fremstilling av skeiv orientering. Dette førte til at hun måtte søke hjelp fra profesjonelle for å bearbeide følelsene sine. På lignende vis beskriver Frida at skolens negative holdninger fortsatt påvirket selvbildet og selvtilliten hennes, selv etter at hun hadde forlatt skolen. Hun hadde en vedvarende frykt for avvisning og at hennes seksuelle orientering skulle bli negativt vurdert av andre.

Som vist til i de foregående kapitlene, har enkelte deltakere også hatt positive erfaringer, men disse sitatene er likevel beskrivende for flere av våre deltakere. Dette indikerer at skolekulturen

kan ha en langvarig og negativ effekt på skeive personer. Skolen, som i utgangspunktet skal fungere som en viktig arena for sosialisering og identitetsdannelse, kan være en negativ bidragsyter inn mot elevers selvbylde og selvtillit hvis den ikke anerkjenner og aksepterer seksuelt mangfold.

7. Diskusjon

I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i Honneths (2008) teori om anerkjennelse og dens betydning for menneskers følelse av verdighet og respekt. Honneth identifiserer tre former for anerkjennelse som avgjørende for et godt liv: kjærlighet, rettigheter og solidaritet (Honneth, 2008, s. 104). Vi vil anvende disse tre formene for anerkjennelse i analysen og diskusjonen av våre funn. Samtidig vil våre to forskningsspørsmål, 1) *Hvilke holdninger til seksualitet ble formidlet av skolens ansatte gjennom undervisning og skolens praksis?* og 2) *På hvilke måter har skeive kvinner som har gått på en kristen privatskole opplevd anerkjennelse - eller fravær av dette - i skolesammenheng? Og på hvilke måter har dette påvirket deres selvbylde og identitetsutvikling?* være sentrale i diskusjonen.

Først vil vi fokusere på kjærlighet som en form for anerkjennelse i lærer-elev-relasjoner. Deretter vil vi rette oppmerksomheten mot anerkjennelse av eleven som rettighetshaver i skolesammenheng. Til slutt vil vi utforske anerkjennelse av deltakernes skeive identitet innenfor rammen av et kristent fellesskap i den sosiale sfæren. Gjennom denne drøftingen ønsker vi å belyse hvordan anerkjennelse i ulike sfærer påvirker deltakernes opplevelse av egenverd og identitetsutvikling.

7.1 Anerkjennelse i lærer-elev-relasjoner: Betydningen av evner til å skape relasjoner

Ifølge Honneth (2008) er den første formen for anerkjennelse, som han kaller kjærlighet, til stede i intime ansikt-til-ansikt-relasjoner i den private sfæren. Kjærlighet innebærer en følelsesmessig og gjensidig bekreftelse som kan oppstå i ulike relasjoner som vennskap, foreldre-barn- og lærer-elev-forhold. Honneth argumenterer for at vellykkede kjærlighetsrelasjoner er resultatet av gjensidig anerkjennelse, og at de bidrar til dannelsesprosesser og utvikling av selvtillit (Honneth, 2008, s. 115-116). I lys av våre funn kan kjærlighet tolkes som en form for anerkjennelse som omfatter lærerens formidling av holdninger til seksualitet, samt hvordan denne påvirker den gjensidige anerkjennelsen i lærer-elev-relasjoner. Det sentrale spørsmålet blir dermed i hvilken grad våre deltakere opplever å bli sett og anerkjent i relasjonen til sine lærere på kristne privatskoler.

Kristne privatskoler har et klart og tydelig kristent verdigrunnlag som ligger til grunn for deres eksistens. Ifølge Øystese (1985) og Flateby (1999) er det en forventning om at lærere i en kristen skole skal jobbe ut fra en kristen virkelighetsoppfatning. Læreren jobber da i «skaperens tjeneste» og skal gi elevene mulighet til å forstå seg selv og verden omkring dem innenfor rammen av en kristen virkelighetsforståelse. Hvordan læreren velger å utøve dette ansvaret har stor betydning for hvordan deltakerne i vår studie har opplevd å bli sett og anerkjent i den private sfæren, og for hvordan de har forstått seg selv innenfor rammen av en kristen virkelighetsoppfatning.

7.1.1 Den absolutte sannhet

Selv om undervisning om seksualitet har vært fraværende, kommer det ofte opp som et tema i forbindelse med lærerens formidling av «det kristne budskap». Flertallet av kvinnene i studien uttrykker at lærere i denne sammenheng ofte formidler kunnskapen som en absolutt sannhet, uten å oppmuntre elevene til egen refleksjon. Denne sannheten er forankret i Bibelen og skal formidle hva som er moralsk rett og galt. Flere lærere uttrykker i klasserommet at homofil sex er feil og synd. Den moralske rette veien er det heterofile ekteskapet, der kvinnen senere skal føde barn. Sex blir derfor noe som er forbeholdt ekteskapet i fremtiden, og ikke noe som er relevant for elevene i skolealder. Disse funnene har flere likheter med funnene til Røthing (1998). Lærere har gjennom språk mye makt over hvordan elever bør oppfatte virkeligheten, og disse språklige konvensjonene kan bidra til å enten begrense eller åpne forståelsen av egne og andres perspektiver og syn på verden (Sagberg, 2006, s. 27). Våre funn tilsier at lærerens formidling av «det kristne budskap» har mye likheter med det å lære religion, der formålet med undervisningen er å styrke elevens tilknytning til religionen og deres religiøse identitet, ikke deres egen forståelse av seg selv (Sagberg, 2006). Dette er en form for undervisning som ikke lengre praktiseres i offentlig skole, da den har som mål å videreføre trossamfunnets selvforståelse. Dette betyr at læreren selv har et lukket virkelighetsperspektiv som kjennetegnes av å forklare konflikter ved å identifisere en posisjon ensidig som enten synd eller guds vilje, uten å ta andres virkelighetsperspektiv i betraktning (Sagberg, 2006). Det som tydelig kommer frem i våre funn er hvordan lærere kan oppleves så dominerende og fokusert på å formidle sin egen kristne virkelighetsforståelse i en slik grad at elevene ikke opplever mulighet til å uttrykke seg og få et forhold til egne tanker og følelser, noe som ifølge Honneth (2008) er en forutsetning for anerkjennelse innenfor privatsfæren. Nora forteller at hun følte seg indoktrinert som et resultat av å motta den samme informasjonen hele tiden, og tenkte at det læreren sa var sannheten. Dette kan

ses i lys av Freire (1968/2003, s. 44-45) som forklarer at viten kun oppstår gjennom oppdagelse og gjenoppdagelse. Når læreren forteller om den absolutte viten uten å gi rom for elevers perspektiver, vil de sitte igjen med det samme synet på verden som det som ble presentert for dem (Freire, 1968/2003). I tilfeller der den absolutte sannheten er at det å være skeiv er synd eller feil, opplever ikke bare kvinnene å bli ansett som feil i lærerens øyne, men også i sine egne.

7.1.2 Betydningen av lærerens bruk av Gud for anerkjennelse

Våre analyser viser at lærere i flere tilfeller bruker Guds ord for å formidle at skeiv seksualitet er fundamentalt feil. Dette står i motsetning til Honneth (2008) krav om at kjærlighet handler om å anerkjenne en annen persons indre verdi og respektere deres eksistens (Honneth, 2008, s. 104-105). Utsagn som «han hadde sine meninger om homofile» og «han var tydelig på at han var imot det» og «dette står vi ikke inne for» viser hvordan læreren tar med seg fordømmende holdninger inn i klasserommet og tydelig avviser skeive elevers eksistens. I et av tilfellene underviser også læreren om hvorfor enkelte opplever tiltrekning mot samme kjønn som et resultat av traumer, noe som tydelig bekrefter overfor individet at skeiv seksualitet ikke eksisterer eller blir verdsatt.

Læreren formidler heller en holdning om at han ønsker å omdirigere elever mot det heterofile. Dette er i samsvar med Callaghans (2016) funn som viser til at flere katolske skoler ser på skeive elever som iboende psykisk syke, og at de trenger «special pastoral care». I motsetning til Callaghans studie viser våre funn imidlertid at kvinnene svært sjeldent påtar seg en aktivistisk rolle. Våre funn viser i likhet med Røthings (1998) at fordømmende holdninger i forkynnelsen om seksualitet hadde negativ effekt på deltakerne. Kvinnene beskriver at de ønsket å gjøre seg usynlige og satt med en følelse av redsel, skam og frykt.

Selv om de fleste funnene i vår studie peker mot negative erfaringer, er det likevel eksempler på to spesifikke hendelser der læreren bruker Gud på en annen måte. Frida og Sofie beskriver to ulike situasjoner der medelever kommer med hatefulle ytringer mot homofile. I disse situasjonene velger lærerne å ta det som blir sagt på alvor, og inkluderer Gud i samtalen. Imidlertid skiller måten lærerne bruker Gud seg fra tidligere beskrevne situasjoner. I disse tilfellene inkluderer lærerne homofile i Guds øyne ved å uttrykke at Gud elsker alle, inkludert homofile. Det er grunn til å tro at læreren i disse situasjonene har et mer åpent kristent virkelighetsperspektiv (Sagberg, 2006), og støtter seg til teologiske fortolkninger som åpner for mer anerkjennende holdninger overfor homofile. Frida uttrykker selv at læreren bidro til en følelse av anerkjennelse i «Guds øyne».

Hvordan læreren velger å bruke Gud i møte med elevene har stor betydning for elevens selvforståelse og identitet. Ifølge Henriksen (2013) er religion og selvet gjensidig påvirkende og dynamiske enheter. Gjennom religion og symboler kan individet forme sin identitet og selvforståelse på en meningsfull måte. Samtidig kan dette også få alvorlige og skadelige konsekvenser hvis individet opplever å bli vurdert som fundamentalt feil av sin religiøse kontekst (Henriksen, 2013, s. 115-121). Våre analyser viser at flere er opptatt av å ikke bare bli anerkjent av læreren, men også av Gud. Slik vi ser det har læreren stor påvirkning på hvilke øyne Gud ser med. Frida uttaler at hun følte en form for anerkjennelse hos Gud da læreren valgte å inkludere homofile i Guds kjærlighet. De kvinnene som derimot oppfattet seg selv som «feil» eller avvikende i forhold til ideene som ble formidlet, følte på skam. Henriksen (2013) påpeker at religiøst infisert skam kan påvirke individets opplevelse av verden, og at en slik måte å bruke Gud på ikke gir anerkjennelse og trygghet (s. 133-134). Dette fører til at kvinnene ikke ser seg som verdifulle i lærerens, egne eller Guds øyne. Denne mangelen på anerkjennelse og inkludering av deres identitet har ført til en følelse av uverdighet og utilstrekkelighet hos våre deltakere, noe som kan forstås som patologisk skam (Henriksen, 2013). Dette resulterte i tap av egenverd, som ifølge Honneth (2008) er et resultat av å ikke oppleve anerkjennelse og kjærlighet i den private sfæren. Slik vi ser det svikter lærerne her i å anerkjenne alle elever som verdifulle mennesker, noe som er en viktig forutsetning for individets identitet, selvtillit og selvforståelse.

7.1.3 Nestekjærlighetens begrensinger

Flateby (1999) fremhever betydningen av at lærere ved kristne privatskoler utfører sitt bibelske oppdrag med omsorg og nestekjærlighet for alle elever. Nestekjærlighet i kristen forstand er vanligvis assosiert med ubetinget kjærlighet og omsorg for medmennesker. Det innebærer å behandle andre som man ønsker å bli behandlet selv, uavhengig av deres egenskaper og bakgrunn. En slik ubetinget kjærlighet og omsorg i privatsfæren er ifølge Honneth (2008) en grunnleggende forutsetning for å utvikle sunne og gode forhold til andre mennesker senere i livet, og helt avgjørende for å utvikle selvtillit. Vi ser imidlertid at det kan stilles spørsmål ved om denne nestekjærligheten er begrenset for skeive elever på kristne privatskoler.

Flere av kvinnene opplevde en dobbelthet når det kom til omsorg fra sine lærere. Iben forteller at lærere brydde seg og skapte en viss trygghet, men at hun ikke turte å være åpen til lærere om sin seksuelle orientering i frykt for å møte fordømmer. Frida forteller at lærere var til stede om man trengte å prate, men at det ikke var en trygg plass å snakke om hennes identitet. Hun beskriver

videre at hun ikke tror lærerne hadde forstått henne. Leah forteller derimot at hun prøvde å snakke med en lærer om vanskene hun hadde for å akseptere egen seksualitet. Det var i utgangspunktet vanskelig for Leah å dele slike tanker med læreren ettersom hun opplevde at alt hele tiden skulle være «rosenrødt og fint», og at utsagnet «Gud er med deg» var det man stort sett ble møtt med når man kom med problemer. Leah beskriver videre at læreren ikke møtte henne med forståelse på de følelsene hun delte, noe som igjen bidro til en økende følelse av annerledeshet.

Flere av deltakerne forteller at lærere ofte ønsker å være der for alle elever, men at de i realiteten ikke klarer å være der for eller gi elever som Iben, Frida og Leah den omsorgen de har behov for. Man kan sette spørsmålstegn ved om dette handler om mangel på kunnskap, lærerens eget ubehag, eller den kristne virkelighetsforståelsen som ligger til grunn på skolen. Tidligere forskning viser at den kristne identiteten kan være en årsak og barriere for at lærere ikke tar tak i utfordringer knyttet til skeiv seksualitet, ofte som en konsekvens av frykt for reaksjoner fra skoleledelsen (Maher & Sever, 2007). Vi kan også se at lærere i den offentlige skolen selv føler de mangler kompetanse om skeiv seksualitet (Røthing, 2007; Sex og samfunn, 2022b; Stubberud et al., 2017), og føler seg usikre i situasjoner rundt rådgivning da de er redd for å ta opp temaer i frykt for å fornærme noen (Træen, 2017, s. 301). Fra kvinnene i vår studie kan frykten for fordommer fra lærere knyttes til ulike elementer. Vi ser at det finnes en tydelig sammenheng mellom hva som blir formidlet i undervisning, og hvorvidt lærerne på skolen oppleves trygge. Træen (2017) poengterer at ungdom er opptatt av hva som oppfattes som normalt, naturlig og akseptabelt med tanke på seksualitet. Det er derfor viktig å skape en trygg og inkluderende atmosfære der voksne kan møte ungdommene på deres spørsmål og bekymringer (Træen, 2017, s. 301). Om lærere formidler at kun det heterofile er det moralske rette og naturlige, og at skeiv identitet er feil, oppleves heller ikke lærere inkluderende og trygge i møte ungdom som føler seg «annerledes». Majoriteten av kvinnene i vår studie har erfart en slik formidling fra lærere, som igjen har påvirket elev-lærer relasjonen. I lys av våre funn kan det se ut til at det bibelske oppdraget med ubetinget omsorg og nestekjærlighet for alle elever ikke gjelder i praksis. Flere av kvinnene forteller derimot om en nestekjærlighet som er betinget av ens identitet.

7.1.4 Nestekjærlighet i praksis

Emma og Maja har opplevd undervisning og formidling om seksualitet som skiller seg vesentlig fra de andre deltakerne. Emma forteller om en lærer ved skolen som naturlig inkluderte skeive

perspektiver i undervisningen og la til rette for åpne samtaler om skeiv seksualitet. Hun beskriver selv at denne læreren skapte et trygt og støttende miljø for skeive, der de følte seg inkludert og turte å dele egne tanker i undervisningen. Maja beskriver en hel lærerkultur som bar preg av større åpenhet. Ikke bare inkluderte lærerne skeive perspektiver i undervisning, men de oppmuntret også elevene til å utforske og utfordre disse temaene i egne oppgaver. Ved å inkludere flere perspektiver - i dette tilfellet skeiv identitet - vil undervisningen gi elevene økt forståelse for andres perspektiver og syn på verden (Sagberg, 2006, s. 27), og når seksualitet blir tilgjengelig og meningsfull kan den også bli en del av vår identitet (Røthing og Svendsen, 2009, s. 34-35). Dette står i motsetning til lærere som formidler en «absolutt sannhet» om at skeiv identitet er feil og synd. Som nevnt i forrige delkapittel er ungdom opptatt av hva som oppfattes naturlig og akseptabelt innenfor seksualitet (Træen, 2017, s. 301). Våre analyser indikerer at det er en tydelig sammenheng mellom det lærere formidler i undervisningen og hvorvidt elever opplever trygghet. Emma og Majas fortellinger beskriver en formidling fra lærere som ikke bare privilegerer heterofili, men som også ser på skeive elever som normalt og ønskelig (Røthing og Svendsen, 2009, s. 34-35). Dette førte til at Emma anså denne læreren som trygg, og henvendte seg til henne om hun trengte noen å prate med. Maja forteller at det var trygt å være åpen skeiv på skolen som konsekvens av læreres og rektors væremåte. Dette kan forstås i sammenheng med Foucault, som påpeker at makt skaper kunnskap og språk, som igjen påvirker hvordan vi oppfatter oss selv og andre, og hva slags begrensinger vi setter for vår atferd. Ved å klassifisere mennesker, der noen gis høyere verdi og andre lav verdi, kan man redusere mulighetene og livskvaliteten til de som blir «satt i bås» (Mortensen et al., 2008). Ved at lærerne her åpner opp for å inkludere ulike tolkninger av virkeligheten, føler også Emma og Maja at de som skeive elever er verdifulle innenfor lærerens fortolkning. Ifølge Honneth (2008) handler kjærlighet om den personlige anerkjennelsen vi opplever hos våre nærmeste, som gir en følelse av å være elsket og verdifulle (Honneth, 2008, s. 104-105), noe som igjen er helt avgjørende for å utvikle god selvtillit og føle seg verdig i samhandling med andre (Honneth, 2008; Øiestad, 2011, s. 30).

7.2 Anerkjennelse av eleven som moralsk rettighetshaver i skolen

Ifølge Honneth (2008) er den andre formen for anerkjennelse det han omtaler som rettigheter innenfor den offentlige og juridiske sfæren. Rettigheter gir oss følelsen av å være likeverdige borgere og sikrer oss de samme mulighetene og rettighetene som alle andre (Hasle, 2020, s. 71-

73). Honneth argumenterer for at rettigheter beskytter individer mot overgrep og undertrykkelse, og at det er gjennom anerkjennelsen av rettigheter at mennesker kan utøve sin identitet og frihet. Anerkjennelse av individuelle rettigheter er dermed en grunnleggende forutsetning for individets deltakelse i samfunnet og opplevelse av selvrespekt og likeverd (Honneth, 2008, s. 117-120). Å møte barn med respekt som likeverdige subjekter med rettigheter og plikter, og med forventninger om moralsk ansvarlighet i skolen, er å gi barn verdighet. Dette er forankret i FNs barnekonvensjon som fastslår alle barns likeverd og ukrenkelige verdi (Barnekonvensjon, 1989). Prinsippet om «ikke diskriminering» (artikkel 2), «barnets beste» (Artikkel 3), «rett til liv og utvikling» (artikkel 6), «barnets rett til å bli hørt» (artikkel 12) er sentrale rettigheter som er forankret i grunnloven § 104 og i privatskoleloven (Barnekonvensjon, 1998; Grunnlova, 1814; Privatskolelova, 2003). Kristne privatskoler har fått sitt oppdrag fra samfunnet, og lærere skal utføre sitt samfunnsoppdrag ved å ivareta barns rettigheter på best mulig måte for å gi elever en sunn og god utvikling. Våre analyser indikerer imidlertid at tolkningen av dette regelverket kan variere.

7.2.1 Viker skeive barns rettigheter for religionsfriheten?

Kristne privatskolers eksistens baserer seg på retten til *tanke, samvittighet og religionsfrihet*, og derfor har de mulighet og rett til å utarbeide egne læreplaner basert på et kristent verdigrunnlag (Menneskerettsloven, 1999, Art 9; Privatskolelova, 2003). Innholdet i opplæringen reguleres av privatskoleloven, som fastsetter at private skoler skal gi en opplæring i tråd med offentlige læreplaner eller andre jevngode læreplaner godkjent av departementet (Privatskolelova, 2003, §2-3). I henhold til privatskoleloven §1-1 må opplæringen ta sikte på å utvikle respekt for alle menneskers verdi og sikre at undervisningen er inkluderende og respektfull overfor alle elever, uavhengig av bakgrunn (Privatskolelova, 2003). For å bli respektert og inkludert som skeiv, må skeiv identitet også bli sett på som verdifull i opplæringen. Flere av deltakerne i denne studien beskriver en undervisning som ikke bare ekskluderer skeive, men som også formidler en holdning om at det er feil og syndig. Slike krenkende formidlinger finner ofte sted i kristendomsundervisningen. Man kan da stille spørsmål ved om skeive barns rettigheter må vike for religionsfriheten, og om det er fritt frem for å formidle krenkende holdninger rettet mot skeive innenfor rammen av det kristne budskap. Strand (2011) påpeker i dette tilfellet at det ikke finnes noen grenser for hva en lærer kan ytre seg om i religionsundervisningen på kristne privatskoler, og at det nasjonale regelverket er utilstrekkelig for å sikre at det ikke forekommer undervisning

som krenker og diskriminerer (Strand, 2011, s. 115). I lys av Strand kan dette bety at skeive barns rettigheter viker for religionsfriheten. Våre analyser viser at flere av våre deltakere ikke opplevde seg som likeverdige personer med like rettigheter og muligheter som andre, noe som ifølge Honneth (2008) er en grunnleggende forutsetning for individets deltakelse i samfunnet. Majoriteten av våre deltakere har ikke opplevd anerkjennelse for sine individuelle rettigheter, og har derfor følt seg begrenset og undertrykt (Honneth, 2008, s. 117-120).

7.3 Anerkjennelse av deltakernes skeive identitet innenfor rammen av et kristent fellesskap

I tråd med Honneths (2008) teori om anerkjennelse handler den siste formen for anerkjennelse om den sosiale aksepten og verdsettelsen vi mottar fra andre mennesker i et fellesskap. Honneth (2008) omtaler denne formen som solidaritet, og argumenterer for at enkeltpersoner må føle seg inkludert og verdsatt som en del av en større helhet for å oppnå anerkjennelse i det solidariske fellesskapet (Honneth, 2008, s. 130-133). Solidaritet skal føre til at enkeltpersoner oppnår en positiv vurdering av seg selv, der de blir anerkjent og verdsatt for hvem de er, sine evner, prestasjoner, kvaliteter og verdier (Hasle, 2020, s. 71). For at skeive elever skal oppleve anerkjennelse i denne sammenhengen, er det etter vår forståelse nødvendig at både ulike seksuelle orienteringer og individuelle kvaliteter blir verdifulle og akseptert. Basert på våre funn vil solidaritet bli forstått som hvordan våre deltakere opplever at skolekulturen legger til rette for inkludering av mangfold i det sosiale fellesskapet, og hvordan fravær av dette påvirker deres opplevelse og selvfølelse.

7.3.1 Kritisk tenkning – en forutsetning for å forstå andres perspektiver

I det forrige kapitlet fremkommer det at flere av kvinnene ikke har opplevd anerkjennelse for sine individuelle rettigheter i undervisningen. Spørsmålet vi ønsker å utforske er da følgende: hvordan påvirker lærerens formidling av det kristne budskap anerkjennelsen kvinnene mottar fra andre i fellesskapet de er en del av? Både kristne privatskoler og offentlige skoler har et dannelsingsoppdrag der de har ansvar for å gi elevene en opplæring som «skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kristne privatskoler skiller seg fra offentlige skoler i den grad skolen har uttrykt hvilket livssynsgrunnlag elevene skal formes ut fra. Ifølge Øystese (1985) skal

elevene på kristne privatskoler forstå seg selv og verden innenfor rammen av en kristen virkelighetsforståelse (Øystese, 1985, s. 57- 60).

I henhold til våre funn kan man følgelig stille spørsmål om hvordan medelever forstår skeive som en del av felleskapet i rammen av en kristen virkelighetsforståelse. Fosse (2012) har gjennomført en analyse av dannelsesbegrepet i læreplaner som brukes av kristne privatskoler, der han undersøkte hvorvidt læreplanen var med på å fremme elever som kritiske tenkere (Fosse, 2012, s. 87-91). Det å utdanne elever til å kunne tenke kritisk er en viktig del av dannelsesprosessen og evnen til å sette seg inn andres perspektiver. Fosse (2012) avdekket at læreplanene ikke uttrykte eksplisitt at elevene skal ha mulighet til å tenke kritisk rundt skolens verdigrunnlag (Fosse, 2012, s. 87-91). Dette blir tydeliggjort av våre deltakeres erfaringer med lærerens formidling av absolutt kunnskap i kristendomsundervisningen, hvor elevs perspektiver og meninger ikke ble inkludert. Likevel argumenterer Fosse (2012) for at mangel på tilrettelegging for kritisk tenkning knyttet til skolens verdigrunnlag ikke er det samme som at det blir drevet indoktrinering av kunnskap. Dette begrunnes med læreplanens fokus på å vise respekt for andre (Fosse, 2012, s.87-91). Våre funn viser imidlertid noe annet. Nora forteller at hun følte seg indoktrinert til å tenke på en bestemt måte, og at lærerens ord var sannhet. Fosse (2012) avdekker at læreplanene legger opp til kritisk tenkning, men da mot storsamfunnets påvirkning. På bakgrunn av våre funn kan det se ut til at seksuell orientering blir sett på som en påvirkning fra storsamfunnet. Et eksempel på dette er læreren som i en undervisningssituasjon uttalte at han tydelig var imot pride, og sa at elevene måtte være forsiktig med hva de leste. Et annet eksempel er læreren som presenterte ulike forklaringer på hvorfor man ikke er født skeiv, men snarere blir skeiv på grunnlag av ulike livshendelser. At skeive elever på kristne privatskoler blir forsøkt omdirigert til det heteroseksuelle kan vi også se i studien til Callaghan (Callaghan, 2016, s. 270-271). En slik kritisk tilnærming til skeiv identitet kan settes i sammenheng med Flateby (1999) sine uttalelser om at det bibelske oppdraget til kristne privatskoler er å navigere elever i kampen mot det gode og det onde i samfunnet, hvor homofili blir sett på som noe man skal navigeres bort ifra (Flateby, 1999). Basert på våre funn, vil vi reise spørsmålet om dannelsesoppdraget begrenses til å forme kristne medborgere som er ment å møte verden gjennom skolens kristne virkelighetsoppfatning. Ifølge Sagberg (2006) innehar skolene betydelig makt når det gjelder håndtering og formidling av ulike oppfatninger av virkeligheten. Skolen er forankret i språklige konvensjoner og normer som kan både åpne opp og begrense forståelsen av andres perspektiver på verden (Sagberg, 2006, s.

27). Når lærere presenterer skeiv seksualitet som en påvirkning og uttrykker kritiske holdninger til dens eksistens, samtidig som de formidler at det er syndig, kan dette ha konsekvenser for de normene som råder på skolen og for medelevers syn på skeive som en del av fellesskapet (Freire, 1968/2003). Hvordan dette har påvirket kvinnene i vår studie vil vi undersøke videre.

7.3.2 En usynlig orientering

Flere av kvinnene deler erfaringer fra en skolehverdag der ikke bare heteronormativitet er fremtredende, men der skeiv seksualitet blir behandlet som om den ikke eksisterer. To eksempler på dette er lærerne som bevisst hoppet over temaet seksualitet i undervisning, og lærerne som ikke kom med tilbakemelding til to av kvinnene som selv inkluderte skeive perspektiver gjennom valgfrie oppgaver. Som beskrevet i Røthing & Svendsen (2009), kan dette bidra til å skape et miljø der ikke-heterofile elever opplever seg usynliggjort og marginalisert (Røthing & Svendsen, 2009). Dette fører til at kvinnene verken blir sett, respektert for den de er eller anerkjent for sine kunnskaper og ferdigheter (Hasle, 2020, s. 71). Et annet eksempel er en av kvinnene som forteller om en romantisk kveldstur i regi av skolen, der jentene ble bedt om å skrive ned den gutten de ønsket å gå med. Kvinnen spurte en lærer om det var mulig å gå sammen med en jente istedenfor en gutt. Læreren velger her å avvise dette ved å si at de ikke hadde gjort det på en slik måte før, derfor var det best om det forble som det pleide å være. Selv om de nevnte eksemplene kan virke som tilsynelatende uskyldige praksiser ved skolene, peker de på en dypere problemstilling, der lesbisk seksualitet fremstår uønsket og unormalt i rammen av fellesskapet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 32-36). Det er vanskelig å si noe om lærernes intensjoner i de gitte eksemplene, men flere av kvinnene forteller om lærere som flykter fra situasjonen fordi de virket ukomfortable og ikke visste hva de skulle si. Maher og Sever (2007) viser til at lærere på kristne skoler ofte ønsker å være til stede for skeive elever, men at den katolske identiteten og skolens ledelse er den største barrieren for å være det. Steinshamn (2015) og Grimm (2012) viser at rektor i stor grad styrer skolens kristne skolekultur, som igjen har påvirkning på lærere og klasseromspraksis. Derfor er det viktig å ta med i betraktning at lærere ikke nødvendigvis aktivt går inn for å undertrykke skeive elever, men at de kanskje heller er redde for reaksjoner fra skoleledelsen. Likevel er det viktig å påpeke at det er et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom lærere og elever, der lærere har et ansvar for å alltid ta barnets beste med i betraktning i alle avgjørelser (Barnekonvensjon, 1989).

7.3.3 Heteronormativitetens innflytelse på skolefellesskapet

Flere av kvinnene var enige om at det kristne fellesskapet hadde tydelige normer for akseptabel atferd. De opplevde at det var en trygg atmosfære for de som passet inn i disse normene, men samtidig en utrygg plass for de som ikke gjorde det. Frida forteller at det var de som «passet inn» i normen som bidro til å skape utrygghet for de som ikke gjorde det. Som en konsekvens av å bryte med det heteronormative opplevde hun at medelever så på henne som ekkel, rar og unaturlig. Emma opplevde også å bli ekskludert fra fellesskapet og beskriver hvordan det å være litt «annerledes» førte til at hun ble holdt utenfor. Dette kan forstås i lys av Foucaults teori om et sosialt hierarki, hvor noen individer tildeles høyere verdi og privilegier, mens andre tildeles lavere verdi (Mortensen et al., 2008, s. 71-73). Dette hierarkiet kan resultere i begrensede muligheter og redusert livskvalitet for de individene som anses som mindre verdifulle. Mangelen på aksept og inkludering i skolemiljøet kan ha negative konsekvenser for deltakernes selvoppfatning og identitetsutvikling. Når deltakerne opplever ekskludering fra det sosiale fellesskapet på grunn av avvik fra de rådende normene, kan dette forsterke følelsen av å bli vurdert som feil eller utilstrekkelig av samfunnet de er en del av. Dette kan hindre individets personlige vekst og evne til å etablere sunne relasjoner med omgivelsene, og det kan føre til en opplevelse av isolasjon og tap av sosial tilhørighet. (Henriksen, 2013, s. 115-121).

Stewart et al. (2015) viser at seksuelle minoriteter på religiøst tilknyttede skoler opplevde mer negative holdninger fra sine medelever enn seksuelle minoriteter på offentlige skoler, og at de derfor i mindre grad var åpne om sin seksuelle orientering. Dette medførte lav selvfølelse og manglende opplevelse av skoletilhørighet (Stewart et al., 2015). Ifølge Øiestad (2011) kan manglende trygghet i selvfølelsen hindre deltakelse i sosiale situasjoner på grunn av frykt for avvísning. Noen vil følgelig velge å ofre egne behov for å bli akseptert av andre (Øiestad, 2011, s. 238-240). Analysen av våre funn viser at flere av kvinnene i studien følte at de måtte undertrykke sin identitet for å tilpasse seg den rådende heteronormative forståelsen for å bli akseptert som en del av fellesskapet og unngå ekskludering. Leah og Sofie forteller at de ikke følte seg gode nok, og at det derfor var lettere å «bli i skapet» og tilpasse seg omgivelsene de var en del av. Videre forteller Leah og Sofie at dette førte til at de mistet seg selv, som igjen gikk utover deres selvbilde. I denne sammenhengen påpeker Øiestad (2011, s. 235-237) at en positiv selvfølelse ikke utvikles gjennom å tilfredsstille andres behov, men gjennom å oppleve aksept og anerkjennelse for den man er.

7.3.4 Konsekvenser av manglende anerkjennelse i det kristne skolefellesskapet

Ifølge Honneth (2008) handler solidaritet om at enkeltpersoner må føle seg inkludert og verdsatt som en del av en større helhet (Honneth, 2008, s.130-133). Solidaritet innebærer positiv vurdering av selvet fra andre, der man blir anerkjent og verdsatt for hvem man er, sine evner, prestasjoner, kvaliteter og verdier (Hasle, 2020, s. 71). Når flere av kvinnene opplever at deres identitet ikke blir verdsatt i det kristne fellesskapet på skolen, kan dette ha en betydelig innvirkning på deres selvfølelse. Vår analyse viser at manglende følelse av sosial tilhørighet og lav selvfølelse har påvirket flere av kvinnenes evne til å utvikle seg i det større fellesskapet etter endt skolegang. Frida forteller at følelsen av å være feil, ekkel og unormal ble med henne videre inn i andre situasjoner i møte med nye mennesker. Hun forteller om en vedvarende angst som bar preg av frykt for avvisning og fordomsfulle tanker. Leah forteller at hun etter endt skolegang gikk med en følelse av å være feil og ikke bra nok. Dette medførte at det tok lang tid før hun turte å være åpen om hvem hun var og til slutt måtte oppsøke profesjonell hjelp.

Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse en fundamental forutsetning for å føle seg som et fullverdig menneske og oppnå en vellykket identitetsutvikling (Honneth, 2008, s. 45). Gjennom vår analyse ser vi at den virkelighetsforståelsen kvinnene blir del av på skolen også blir den virkeligheten de lever i etter fullført skolegang. Ifølge Henriksen (2013, s.121- 122) kan det å føle seg «feil» eller avvikende i forhold til de normene som er satt gi ødelagte relasjoner til omgivelsene rundt seg. Vi ser at når deltakerne blir sett på som avvikende på skolen, vil det ikke bare hindre individets evne til personlig utvikling, men også evnen til å etablere sunne relasjoner til omgivelsene etter endt skolegang. Når kvinnene opplever varig skam som et resultat av fordømmende holdninger på skolen, kan dette være ødeleggende for både den psykiske og fysiske helsen videre i livet (Henriksen, 2013, s. 118-122).

7.3.5 Skoleledelsens betydning

Ifølge Honneth (2008) vil ikke solidaritet kunne oppleves fullt ut uten anerkjennelse av individuelle rettigheter og verdighet (Honneth, 2008, s. 117). Maja er den eneste av våre deltakere som har opplevd anerkjennelse i både innenfor den private og offentlige sfæren. Hun ble møtt med kjærlighet og omsorg fra mesteparten av sine lærere, og rettighetene hennes som individ ble respektert, noe som ifølge Honneth (2008) er grunnleggende for å oppnå selvtilit og

verdighet. Vi ser en tydelig sammenheng mellom rektors rolle og anerkjennelsen Maja opplevde, og vil derfor gå videre inn på dette.

Maja deler en hendelse fra et morgenmøte der noen lærere uttrykte at homofili var galt og at de som praktiserte det, ville ende opp i helvete. I utgangspunktet opplevdes dette som en ubehagelig situasjon, men i dette tilfellet avbrøt rektoren møtet og nektet disse lærerne å lede morgenmøtene igjen. Rektoren tok her tydelig avstand fra diskriminerende uttalelser, noe som kan tyde på at han prioriterte barns rettigheter over religionsfriheten. Han var også tydelig på at de ansatte ikke skulle påtvinge sine egne synspunkter på elevene. Majas uttrykker videre at «ja, han var litt sånn "slik er ikke verden lengre, og her kan vi ikke si akkurat det vi vil"». Det virker som om rektoren her tar i bruk en kritisk tilnærming ved å utfordre normene som bidrar til annengjøring (Røthing, 2020, s. 52-53), og bevisst støtter seg på teologiske fortolkninger som åpner for mer anerkjennende holdninger overfor skeive. Dette kan ses i sammenheng med Røthing og Svendsen (2009), som argumenterer for at seksualitet er et kulturelt fenomen som kontinuerlig blir tolket og gitt betydning, der samfunnets tolkning og betydningstilskrivning former vår forståelse av seksualitet (Røthing og Svendsen, 2009, s. 34-35). Ved at rektor her tydelig inkluderer skeive som en del av fellesskapet, påvirker det også hvordan andre ved skolen ser på skeive. Vår analyse avdekker at dette har en innvirkning på holdningene og atferden til både ansatte og elever, som resulterer i en endring av de eksisterende normene og etableringen av en inkluderende kultur. Maja har tidligere beskrevet hvordan dette gjenspeiles i en undervisningskultur ved skolen som både anerkjente og inkluderte skeive. Dette kan igjen ses i sammenheng med Steinshamn (2015) og Grimm (2012), som viser at rektor i stor grad styrer skolens kristne skolekultur, som igjen har påvirkning på både lærere og klasseromspraksis.

Maja beskriver et fellesskap der det å være skeiv ble betraktet som naturlig og ønskelig. Dette resulterte i at flere skeive kunne være åpne om sin seksuelle orientering uten å bli møtt med fordommer. Anerkjennelsesformen solidaritet innebærer å bli sett og respektert i det større sosiale fellesskapet, basert på hvem vi er og hvilke egenskaper vi har (Hasle, 2020, s. 71) (Honneth) På bakgrunn av dette vil det være grunn til å tro at både Maja og andre skeive elever ved skolen følte seg anerkjent som en del av fellesskapet.

8. Avslutning

Oppgavens hovedfokus har vært å utforske unge skeive kvinners erfaringer med å gå på en kristen privatskole, og hvordan skolens kristne verdier og holdninger har påvirket deres oppfatning av eget selvbylde og identitet. I tråd med regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika for perioden 2021–2024, er målet å skape et inkluderende skolemiljø for alle skeive individer, inkludert barn, ansatte og foresatte (Regjeringen, 2021, s. 62). Imidlertid rapporteres det at flere skeive religiøse personer opplever utfordringer med å være skeiv og samtidig forholde seg til religion, da mange trossamfunn eller individer og grupper i trossamfunnet ikke anerkjenner likekjønnet kjærlighet og likekjønnede pardannelser (Regjeringen, 2021, s. 61-62). Selv om godkjenning etter privatskoleloven (2003, §1-1) innebærer at undervisningen på kristne privatskoler skal være på linje med undervisningen i offentlige skoler, er det flere som mener at tilsynsordningen bør styrkes (Barneombudet, 2009; Strand, 2011). Barneombudet uttrykte bekymring i sin supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter i 2009, hvor de påpekte at religiøse samfunn kan drive omfattende opplæring av barn uten at norske myndigheter har mulighet til å kontrollere om opplæringen er i strid med norsk lov (Barneombudet, 2009, s. 13). I lys av dette anbefalte FNs barnekomité (2010) at norske myndigheter bør undersøke undervisningspraksisen og formålene til opplæringen i isolerte religiøse trossamfunn for å sikre at de er i tråd med barns rett til en helhetlig og menneskerettsorientert opplæring (FNs barnekomité, 2010, s. 6).

Diskusjonen om hvorvidt disse skolene er i stand til å skape en inkluderende undervisning og skolekultur for alle elever understreker betydningen av dette prosjektet. Det er nødvendig å øke kunnskapen om og forståelsen av utfordringene skeive elever kan møte på kristne privatskoler. Ved å utforske unge skeives erfaringer kan vi identifisere hvordan skolens verdier og holdninger kan påvirke deres oppfatning av eget selvbylde og identitet. Dette vil kunne bidra til en grundigere diskusjon om hvordan man kan skape et inkluderende og respektfullt skolemiljø for skeive elever på tross av eventuelle motstridende holdninger eller verdier som skolen bygger på.

I denne oppgaven baserer vi oss på kvalitative semistrukturerte intervjuer med syv unge skeive kvinner som har minimum tre års erfaring fra en kristen privatskole. Valget av kvalitative

intervjuer og en fenomenologisk tilnærming ble gjort for å få innsikt i deltakernes subjektive opplevelse av egen virkelighet. Forskningsspørsmålene har vært sentrale i diskusjonen og analysen i oppgaven, og har fungert som utgangspunkt for utforskningen. De er formulert følgende:

- 1. Hvilke holdninger til seksualitet ble formidlet av skolens ansatte gjennom undervisning og skolens praksis?*
- 2. På hvilke måter har skeive kvinner som har gått på en kristen privatskole opplevd anerkjennelse - eller fravær av dette - i skolesammenheng? Og på hvilke måter har dette påvirket deres selvbylde og identitetsutvikling?*

Ved å utforske disse forskningsspørsmålene oppnår vi en mer omfattende forståelse av hvordan skolens verdier og holdninger påvirker skeive elevers opplevelse av skolekulturen, samt hvordan dette kan påvirke deres selvbylde og identitetsutvikling. Denne studien tar utgangspunkt i en utforskende tilnærming med formål om å innhente dybdeinformasjon, derfor vil våre funn kun reflektere våre syv deltageres erfaringer. Allikevel mener vi studien kan gi noen indikasjoner på et felt som mangler forskning.

8.1 Hovedfunn

Vår analyse viser at det er en manglende helhetlig tilnærming til undervisning om seksualitet. Imidlertid ser vi at temaet berøres gjennom kristendomsundervisningen og formidlingen av «det kristne budskapet». Kristne privatskoler har rett til å utarbeide egne læreplaner basert på et kristent verdigrunnlag, da dette er forankret i retten til *tanke, samvittighet og religionsfrihet* (Menneskerettsloven, 1999). Samtidig er det en forventning om at godkjente privatskoler skal ta sikte på å utvikle respekt for alle elevers verdi, inkludert de som ikke deler skolens verdigrunnlag. Skolen har derfor ansvar for å tilrettelegge undervisningen på en måte som fremmer likestilling, toleranse og bidrar til elevers identitetsutvikling (Privatskolelova, §1-1). I vår analyse ser vi her en konflikt, der skeive barns rettigheter ofte viker for religionsfriheten. Analysen viser oss at det er en tydelig sammenheng mellom ivaretagelsen av barns rettigheter, hvilke holdninger som blir formidlet i undervisning og hvorvidt kvinnene har opplevd anerkjennelse og tilhørighet i skolesammenheng. Som igjen har påvirket deres identitetsutvikling.

Majoriteten av kvinnenes erfaringer tilsier at Bibelen aktivt blir brukt for å formidle hva som er moralsk rett og galt. Det fremheves at kunnskapen blir presentert som absolutt sannhet, uten å oppmuntre elevene til å reflektere selvstendig over innholdet. En slik kristendomsundervisning har mye likheter med å lære religion, der formålet med undervisningen er å styrke elevens tilknytning til religionen og deres religiøse identitet, ikke deres egen forståelse av seg selv (Sagberg, 2006). Vi stiller her spørsmål ved om formålet med en slik undervisning er å legge til rette for individets egen identitetsutvikling, eller om det hovedsakelig handler om trosopplæring der individet skal innordne seg trossamfunnets selvforståelse.

Analysen avdekker at trossamfunnets selvforståelse (eiere av kristne privatskoler) ofte baserer seg på teologiske fortolkninger som betrakter skeiv identitet som moralsk galt, og at det eneste moralsk riktige er det heterofile ekteskapet. Dette gjenspeiles også i hva som blir formidlet i undervisningen på flere av de kristne privatskolene som deltakerne har erfaring fra. Hvordan læreren velger å bruke Gud i møte med elevene har hatt stor betydning for deltakernes selvforståelse og identitet. Flere av kvinnene beskriver lærere som tydelig tar med seg fordømmende holdninger inn i undervisning og bruker Guds ord for å formidle at skeiv seksualitet er fundamentalt feil og syndig, uten å legge opp til kritisk refleksjon. Dette blir spesielt tydelig i de tilfellene der den absolutte sannhet er at det å være skeiv er feil eller synd. I slike tilfeller opplever ikke bare kvinnene å bli ansett som feil i lærerens øyne, men også i medelevers, deres egne og Guds øyne. Om individet opplever å bli vurdert som fundamentalt feil, kan dette ifølge Henriksen (2013, s. 115-121) få alvorlige skadelige konsekvenser. Våre funn bekrefter, i likhet med Røthing (1998), at slike fordømmende holdninger i forkynnelse om seksualitet har hatt en negativ effekt på deltakerne. Konsekvensene av å bli oppfattet som "feil" og oppleve mangel på anerkjennelse og inkludering av deres identitet har ført til en følelse av uverdighet og utilstrekkelighet. Flere deltakere beskriver at de har opplevd en følelse av redsel, skam og frykt. Basert på disse erfaringene er det grunn til å hevde at barns rettigheter blir underordnet religionsfriheten. Slik vi ser det svikter lærerne her i å anerkjenne alle elever som verdifulle mennesker, noe som er en viktig forutsetning for individets identitet, selvtilit og selvforståelse. Analysen viser en tydelig sammenheng mellom hva som blir formidlet i undervisning og hvorvidt skolen oppleves inkluderende og trygg.

Skolene innehar en betydelig makt når det kommer til å formidle ulike oppfatninger av virkeligheten, noe som både kan utvide og begrense forståelsen av andres perspektiver på verden (Sagberg, 2006, s. 27). Våre funn antyder at den virkeligheten som formidles i undervisning gjenspeiles i fellesskapet og skolens praksis. På spørsmål om skolen og lærere opplevdes som trygge fremkommer det en dobbelthet. Analysen viser at flere av kvinnene opplevde skolen som et trygt sted på mange måter, men ikke et trygt sted å være skeiv. Selv om lærerne ofte uttrykte et ønske om å møte alle elever med omsorg og nestekjærlighet, skapte formidlingen om at skeiv seksualitet er unaturlig og feil en følelse av utrygghet hos deltagerne. Dette resulterte i at de ikke betraktet lærerne som trygge personer og vegret seg for å være åpne om sine problemer, av redsel for å møte fordommer. I lys av disse erfaringene tyder det på at det bibelske oppdraget om ubetinget omsorg og nestekjærlighet for alle elever ikke blir opplevd i praksis, men i stedet blir betinget av ens identitet.

Flere av kvinnene forteller om en skolehverdag der deres seksualitet blir behandlet som om den ikke eksisterer. Vi ser at dette skapte et miljø der kvinnene opplever seg usynliggjort og marginalisert (Røthing & Svendsen, 2009). Flere av kvinnene gir uttrykk for en tydelig norm som definerer akseptabel atferd. Hvis de brøt med denne heteronormative forståelsen, opplevde noen av kvinnene å bli ekskludert fra fellesskapet. Andre valgte heller å undertrykke sin identitet for å bli akseptert. I vår analyse ser vi at manglende følelse av inkludering, sosial tilhørighet og lav selvfølelse har en påvirkning på deres identitetsutvikling. Vi oppfatter det slik at når deltakerne blir betraktet som avvik på skolen, hindrer det ikke bare individets personlige utvikling, men det bidrar også til å etablere usunne relasjoner med omgivelsene etter endt skolegang. Den varige skammen som kvinnene opplever som resultat av fordømmende holdninger på skolen kan dermed ha en ødeleggende innvirkning på både deres psykiske og fysiske helse i senere tid (Henriksen, 2013). Gjennom vår analyse ser vi at den virkeligheten kvinnene ser seg selv gjennom på skolen, blir også den virkeligheten de oppfatter seg gjennom i samfunnet ellers.

Analysen viser at enkelte lærere ved skoler som i utgangspunktet formidlet fordomsfulle holdninger til skeiv seksualitet, praktiserte en mer inkluderende tilnærming sammenlignet med andre lærere. Til tross for at analysen viser at de fleste lærerne brukte Gud for å formidle at skeiv seksualitet var syndig, forekommer det to situasjoner der lærere inkluderer homofile i Guds

kjærlighet. Lærernes formidling bar preg av en teologisk fortolkning som åpnet for mer anerkjennende holdninger overfor skeive. Analysen indikerer at dette resulterte i en opplevelse av anerkjennelse blant kvinnene, både i lærernes og Guds øyne. En annen deltaker trekker frem en lærer som inkluderte skeive perspektiver i undervisningen og la til rette for åpne samtaler der elever kunne dele erfaringer og meninger. I likhet med (Træen, 2017, s. 301) ser vi her at når lærere formidler at skeiv identitet er naturlig og akseptabel, vil også elever oppfatte lærerne som trygge og inkluderende. Imidlertid indikerer analysen at de dominerende normene på skolen fortsatt hadde en negativ innvirkning på disse deltakerne. Likevel opplevdes undervisningstimene med de disse spesifikke lærerne som et pusterom.

Ett viktig funn i denne studien er påvirkningen rektor som skoleleder kan ha for en hel skolekultur. En av deltakerne i studien deler en opplevelse som skiller seg betydelig ut fra de andre deltakerne. Hun beskriver en rektor som sto opp for skeives rettigheter og kritisk utfordret normene som var til stede på skolen. Analysen viser at dette førte til en omfattende endring i skolekulturen. Dette kan forstås i sammenheng med Foucault, som påpeker at makt skaper kunnskap og språk, som igjen påvirker hvordan vi oppfatter oss selv og andre, og hva slags begrensinger vi setter for vår atferd (Mortensen et al., 2008). Rektor syn på skeive som likeverdige gjenspeiles både i formidlingen i undervisningen og i felleskapet. Analysen viser at dette resulterte i at skeiv seksualitet ble betraktet som naturlig og ønskelig, som igjen resulterte i at flere skeive var åpne om sin seksuelle orientering uten å bli møtt med fordommer. Dette kan ses i sammenheng med Steinshamn (2015) og Grimm (2012), som viser at rektor i stor grad styrer kristne skolars skolekultur, som igjen har påvirkning på både lærere og klasseromspraksis.

Funnene viser at det er et fravær av undervisning om seksualitet på flere av de kristne privatskolene våre deltagere har erfaring fra. Imidlertid ser vi at seksualitet blir berørt gjennom kristendomsundervisningen og formidlingen av «det kristne budskapet», der bibelen brukes for å formidle hva som er moralsk rett og galt. Hvordan læreren velger å bruke Gud i møte med elevene har hatt stor betydning for kvinnenes selvforståelse og identitet. Flere av kvinnene beskriver lærere som tydelig tar med seg fordømmende holdninger inn i undervisning og bruker Guds ord for å formidle at skeiv seksualitet er fundamentalt feil og syndig. Denne formidlingen påvirket også opplevelsen av inkludering i skolekulturen. De skeive kvinnene i studien beskriver

hvordan de måtte tilpasse seg en heteronormativ forståelse for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen. Et viktig funn i denne studien er påvirkningen rektor som skoleleder kan ha for en hel skolekultur. En av deltakerne i studien deler en opplevelse som skiller seg betydelig ut fra de andre deltakerne. Hun beskriver en rektor som sto opp for skeives rettigheter og kritisk utfordret normene som var til stede på skolen.

8.2 Videre forskning

I dette kapittelet ønsker vi å skissere noen muligheter for videre forskning innenfor feltet. Oppgaven berører ulike aspekter som det kan være interessant å undersøke nærmere.

Intervjuene viste at medelevers kompetanse og aksept av skeiv seksualitet kunne være av betydning for våre deltakere. På grunn av begrensninger i størrelsen og omfanget av denne oppgaven, har vi i liten grad inkludert dette aspektet i vår analyse. Likevel anser vi det som relevant å utforske dette temaet mer grundig. En mulig fremtidig studie kan derfor inkludere heterofile elevers persepsjoner av seksualitet og syn på homofili, med sikte på å forstå hvordan medelever kan påvirke skeive elevers opplevelse av skolemiljøet og deres identitetsutvikling på kristne privatskoler.

En annen vesentlig avgrensning i vår oppgave er at vi kun har tatt utgangspunkt i kvinnes egne erfaringer, og ikke har inkludert perspektivene til lærere og ledelse når det gjelder tematikken. For å få et mer helhetlig bilde av situasjonen og forståelsen av inkludering av skeive elever på kristne privatskoler, ville det være interessant å undersøke læreres og ledelses egne perspektiver og tanker rundt temaet. En slik tilnærming vil bidra til å belyse skolens praksis og tilnærming fra ulike aktørers perspektiver.

Videre vil det være relevant å utforske i hvilken grad det kristne budskapet kan prege andre aspekter av praksis og undervisning ved kristne privatskoler. Dette kan inkludere å undersøke hvordan kristne verdier og religiøse læresetninger påvirker faginnhold og undervisningsmetoder. En slik studie vil bidra til en dypere forståelse av hvordan religiøs overbevisning kan forme skolens praksis.

Et annet interessant område for videre forskning er å utforske begrepet kritisk tenkning og hvordan det håndteres i undervisningen ved kristne privatskoler. Som det ble antydnet i våre funn, kan det være interessant å undersøke om elevene oppfordres til å tenke kritisk mot storsamfunnets innflytelse. Dette kan innebære å utforske læreres forståelse av begrepet kritisk tenkning og deres tilnærming til å fremme kritisk tenkning blant elevene.

Videre vil det være spennende å undersøke det overordnede dannelsesoppdraget til kristne privatskoler. Dette kan involvere og utforske skolens målsetninger, verdier og praksis knyttet til danning, moralsk utvikling og samfunnsborgernes engasjement i samfunnet. En slik studie kan bidra til å belyse hvordan kristne privatskoler bidrar til å forme elevers verdier og holdninger, samt deres forståelse av sin rolle som samfunnsborgere.

Videre forskning på kristne privatskoler kan rette seg mot å undersøke opplevelsen og inkluderingen av ikke-binære elever, transpersoner og ikke-binære transpersoner. Dette er et viktig og relevant område å utforske, da disse elevene kan stå overfor spesifikke utfordringer og barrierer i en religiøs skolekontekst. En mulig tilnærming i en slik studie kan være å undersøke skolens retningslinjer, praksis og holdninger knyttet til kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Det kan være interessant å analysere hvordan kristne privatskoler håndterer og støtter slike elever, og om det eksisterer spesifikke utfordringer eller restriksjoner basert på religiøse overbevisninger.

I tillegg til disse mulighetene for videre forskning, er det også viktig å utforske effektiviteten av eksisterende tiltak og strategier for inkludering av skeive elever på kristne privatskoler. Dette kan innebære evaluering av eksisterende retningslinjer, opplæringsprogrammer og støttesystemer som er implementert for å fremme inkludering og aksept.

Videre forskning kan også rette fokus mot sammenlignende studier som undersøker forskjeller og likheter i inkluderingspraksis mellom kristne privatskoler og offentlige skoler. Dette kan bidra til en dypere forståelse av de unike utfordringene og mulighetene som eksisterer i ulike utdanningskontekster.

Det er viktig å påpeke at disse forslagene til videre forskning ikke dekker alle mulige retninger, men representerer noen potensielle områder som kan utforskes. Det er behov for ytterligere forskning for å styrke kunnskapsgrunnlaget og bidra til utvikling av tiltak og strategier som fremmer inkludering av skeive elever på kristne privatskoler.

Litteratur

- Anderssen, N. & Svendsen, P. K. (2017). Ung og skeiv. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg., s. 305-328). Gyldendal akademisk.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk : en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2009). *Supplerende rapport til FNs komitè for barns rettigheter*. Barneombudet
https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Rapportering/supplerender-rapport-til-fn_norsk-web.pdf
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Callaghan, T. D. (2016). Young, queer, and Catholic: Youth resistance to homophobia in Catholic schools. *Journal of LGBT youth*, 13(3), 270-287.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185758>
- Charter, T. (1982). *Canadian Charter of Rights and Freedoms* (15). Government of Canada.
<https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-12.html>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme* (s. 119-134). Fagbokforlaget.
- Flateby, T. (1999). *Kristen friskole: Frihet og mangfold: En artikkelsamling ved Kristne friskolers forbunds 10 års jubileum*. Lunde.
- FNs barnekomité. (2010). *Behandling av Norges fjerde rapport til FN om oppfølging av barnekonvensjonen: Avsluttende merknader fra FNs komitè for barnets rettigheter januar 2010*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0fd2eb1efd3940409d7e036eabc63da8/q-1173binmat.pdf>

Forskrift til privatskolelova. (2006). *Forskrift til privatskolelova (FOR-2006-07-14-932)* Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-07-14-932#KAPITTEL_3

Fosse, Ø., A. (2012). *"Danning" i kristne friskoler* [Masteroppgave, NLA Høgskolen].

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.). Gyldendal norsk forlag (Opprinnelig utgitt 1968)

Grimm, H., R. . (2012). *På skolen med Jesus?* [Masteroppgave, Universitetet i Agder].

Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17)* (§109, §104). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

Hasle, B. (2020). Ungdoms deltakelse i lys av makt og anerkjennelse. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 31(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v31i3.3741>

Henriksen, J. O. (2013). *Relating God and the Self. Dynamic Interplay*. Routledge Taylor & Francis Group.

Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen: En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen* Sex og samfunn.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.

Honneth, A. & Willig, R. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. Hans Reitzel.

KFF. (2005, 2005-07-20). *Ideologisk fundament for kristne friskoler*. Kristne friskolers forbund. <https://kff.no/artikkel/article/3203>

KFF. (2020, 2020-01-24). *Tall om kristne friskoler*. Kristne Friskolers Forbund. <https://kff.no/artikkel/article/1537313?fbclid=IwAR33nrcIuGi1gx9YWCy6F95jMK1q4s1T9mgwxFcCZGW0SQTRR1W9TSwkYKU>

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J. & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. NY:GLSEN.

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M. & Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. NY: GLSEN.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Maher, M. J. & Sever, L. M. (2007). What Educators in Catholic Schools Might Expect When Addressing Gay and Lesbian Issues: A Study of Needs and Barriers. *Journal of gay & lesbian issues in education*, 4(3), 79-111. https://doi.org/10.1300/J367v04n03_06
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30)* Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_emkn-1#emkn/a10
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R. E., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2013:1. (2013). *Det livssyns åpne samfunn : en helhetlig tros- og livssyns politikk* Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/eecd71cd8f2a4d8aabdf5a7742e96b4d/no/pdfs/nou201320130001000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Plesner, I. T. (2016). *Religionspolitikk*. Universitetsforlaget.
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot (LOV-2003-07-04-84)* Lovdata.

- Regjeringen. (2021). *Trygghet, mangfold og åpenhet: Regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika 2021–2024* Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/023227879f06471793113a7f116e71b9/210624-handlingsplan-lhbtqi-.pdf>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforl.
- Røthing, Å. (1998). *Sex, kjønn og kristen tro*. Verbum.
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1).
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen : perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sagberg, S. (2006). *Lærer og menneske: å være ekte i møte med religiøs tro*. Unipub.
- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning : barns møte med de store spørsmål i livet*. Fagbokforlaget.
- Sex og samfunn. (2022a). *Hva inngår i dagens seksualitetsundervisning? : Et dypdykk i innholdet i seksualitetsundervisningen i skolen* Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/04/Hva-inngar-i-dagens-seksualitetsundervisning-Et-dypdykk-i-innholdet-i-seksualitetsundervisningen-i-skolen.pdf>
- Sex og samfunn. (2022b). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L. & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Steinshamn, I. K. (2015). *Rektor som ideologisk leder: hvordan kommer rektor sin rolle som ideologisk leder til uttrykk i struktur og kultur ved en nyetablert kristen friskole* [Masteroppgave, NLA høgskolen].

- Stewart, B. T., Heck, N. C. & Cochran, B. N. (2015). A Comparison of Sexual Minority Youth Who Attend Religiously Affiliated Schools and Their Nonreligious-School-Attending Counterparts. *Journal of LGBT youth*, 12(2), 170-188.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969864>
- Strand, V. B. (2011). *Diskrimineringsvernets rekkevidde i møte med religionsutøvelse* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Stubberud, E., Prøitz, L. & Hamidiasl, H. (2018). *Den eneste skeive i bygda? Unge lhbt-personers bruk av kommunale helsetjenester*. Forlaget Nora.
- 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.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Træen, B. (2017). Seksualitet og seksualatferd. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg., s. 287-304). Gyldendal akademisk.
- Udir. (2019). *Udir-02-2011 - Krav til læreplaner for frittstående skoler* (Udir-02-2011) [Rundskriv]. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/Privatskole/Private-skoler/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>
- Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner : med utgangspunkt i Thore Langfeldts tenkning og arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Gyldendal.
- Øystese, O. (1985). Hva er en kristen skole? I F. J. Andersen, T. Tveiten & J. r. Kvalbein (Red.), *Foreldrerett og friskolekamp: Festskrift til rektor Hans Bovim på 70-årsdagen 31. mai 1985* (s. 54-65). Lunde.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Å være skeiv på en kristen privatskole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke unge skeives erfaringer med å gå på en kristen privatskole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi studerer grunnskolelærer 1-7. trinn ved OsloMet med master i RLE. I løpet av disse årene har vi utviklet en stor interesse for hvordan det undervises om kjønn og seksualitet, og hvor viktig skolen er i identitetsdanningen av mennesket. Mange lærere forteller at de synes det er krevende å undervise om kjønn og seksualitet, og tidligere forskning viser at skeive elever ikke føler seg inkludert og representert i undervisningen. I opplæringsloven og overordnet del av lærerplanen kan man lese at skolen skal utvikle ett inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Der barn har likeverdig rett til opplæring og ett trygt læringsmiljø der de kan utvikle sin identitet uavhengig av sin seksuelle orientering, kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk. Vi hører ofte at skeive opplever det vanskelig å være seg selv i religiøse miljøer, da disse preges av heteronormative holdninger og ett såkalt «tradisjonelt samlivsyn». I vår masteroppgave ønsker vi derfor å undersøke skeives erfaringer på kristne privatskoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitet ved veileder Åse Røthing

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i vårt prosjekt fordi du er i aldersgruppen 18-30 år og er skeiv. Du har også gått minimum tre år på en kristen privatskole (barneskole, ungdomsskole og/eller videregående).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at vi finner et tidspunkt og et sted du er komfortabel med å snakke med oss. Det vil da bli gjennomført et intervju som tar ca. 60 min. Vi vil da stille seg en del spørsmål om dine erfaringer med fra din tid som elev på en kristen privatskole. Hvis det er noen spørsmål du ikke ønsker å svare på under intervjuet er det helt i orden.

Under intervjuet kan det hende vi noterer noen stikkord underveis. Men for å være sikre på at vi husker det du forteller har vi behov for å ta lydopptak av samtalen. Lydopptaket blir tatt opp via «nettskjema-diktafon mobilapp», der det blir umiddelbart kryptert. Det er kun vi som vil ha tilgang til lydfilen, og det du forteller under intervjuet behandles helt konfidensielt. Lydfilen slettes etter at vi har transkribert samtalen, og den transkriberte samtalen vil bli anonymisert slik

at informasjon ikke kan knyttes til deg.

Det er frivillig å delta

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

Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg direkte til en av oss, eller til vår veileder ved OsloMet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er Marthe Lilletun Langeland (undertegnede student), Hedda Brita Beata Widahl (undertegnede student) og Åse Røthing (veileder). Det er kun vi som vil høre på lydfilen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et fiktivt navn slik at du skal være trygg på at navnet ditt ikke kommer ut. Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamling, slik at ingen er gjenkjennbare i masteravhandlingen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2023. Lydfilen slettes etter at transkriberingen er gjennomført. Transkriberingen vil gjort kort tid etter at intervjuet er gjennomført.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Student: Hedda Brita Beata Widahl, mail: s360850@oslomet.no
- Student: Marthe Lilletun Langeland, mail: s358111@oslomet.no

Du kan også ta kontakt med vår veileder eller personvernombudet ved OsloMet om du har spørsmål, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter:

- Veileder: Åse Røthing, mail: aserot@oslomet.no

- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Mail: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Åse Røthing

Hedda Brita Beata Widahl

Marthe Lilletun Langeland

Veileder

Masterstudent

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Unge skeives erfaringer med kjønn og seksualitetsundervisning på kristne privatskoler», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. Mai 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Intro (før vi starter opptaket)

- Fortelle om oss selv
- I denne oppgaven bruker vi ordet skeiv. Hør med deltakerne om dette er en definisjon de er komfortable med, eller om de bruker et annet ord.
- Fortelle om anonymitet i prosjektet og hvordan deres personopplysninger blir behandlet
- Det viktigste her er *din* historie

Del 1: Din historie som skeiv

- Kan du fortelle litt om din historie som skeiv
 - o Når begynte du å tenke på det?
- Når ble du skeiv for deg selv?
- Når ble du åpen om det til andre?
- Var du åpen om egen seksualitet på skolen?

Del 2: Din skolegang:

- Kan du fortelle litt om skolegangen din?
 - o Hvilken type skole?
 - o Hvor mange år gikk du der?
- Fantes det andre åpne skeive på din skole?

Del 3: Undervisning om seksualitet på kristen privatskole

- I løpet av din tid som elev på en kristen privatskole, kan du huske å ha hatt undervisning om seksualitet?
 - o I så fall, i hvilke fag ble dette tatt opp?
 - o Hvilke tema ble tatt opp?
 - o Hvilke tema ble ikke tatt opp?
- Kan du huske å ha lest om kjønn, mangfoldige familieformer og seksualitet i lærebøkene?
- Ble du og dine medelever oppfordret til å delta aktivt i undervisning, eller var det kun læreren som var delaktig?
- Hvem har stått for denne type undervisning? (Lærer, helsesøster osv.)
- Ble religion tatt opp da det ble undervist om seksualitet?
 - o På hvilken måte?

Del 4: Lærerens kompetanse

- Opplevde du at læreren hadde kompetanse om ulike temaer innenfor undervisning om seksualitet?
- Oppfattet du læreren som trygg på den han/hun/de underviste om når det kom til undervisning om kjønn og seksualitet?
- Tror du lærerens bakgrunn kan ha hatt noe å si for undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Del 5: Egne erfaringer knyttet til undervisning

- Hvordan opplevde du undervisning om seksualitet?
 - o Ble det presentert realistisk?
 - o Gjenkjennbare situasjoner?

- Innhold som gjorde at du følte deg inkludert?
- Hvordan reagerte dine medelever på undervisning om seksualitet?
- Hvilke følelser satt du med underveis og etter undervisning om seksualitet?
- Synes du undervisningen/skolegangen har gitt deg og andre en god forståelse for seksualitet?
- Opplevde du situasjoner som du opplevde som utfordrende/ubehagelig?
 - Hvilke situasjoner var dette og hvorfor opplevdes de utfordrende eller ubehagelige?
- Oppsto det situasjoner som du opplevde som spesielt bra/gode?
 - Hvilke situasjoner var dette og hvorfor opplevdes de bra/gode?
- Hvis du fikk bestemme hvordan undervisning om kjønn og seksualitet skulle vært, hvordan hadde den vært da?
 - Hvordan skiller den seg fra det du fikk på skolen?

Del 6: Spontane situasjoner:

- Har du opplevd spontane situasjoner der seksualitet ble et tema utenom planlagt undervisning? Eks friminutt, spontane kommentarer i klasserommet osv.
 - Kan du fortelle hva som skjedde?
- Hvordan håndterte læreren dette og hvordan reagerte medelevene?

Del 7: Medelevers forståelse av seksualitet

- Hva tror du medelevene dine forbant med seksualitet?
 - Hvorfor?
- Hvilke tema som har å gjøre med seksualitet tror du dine medelever hadde minst kunnskap om?
- Hvilke tema som har med seksualitet å gjøre tror du dine medelever hadde mest kunnskap om?
 - Hvor tror du de har kunnskapen sin fra?

Del 8: Trygghet og ivaretagelse

- Opplevde du skolen som et trygt sted?
- Følte du at du kunne være deg selv på skolen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Fantes det helsesøster eller andre voksne å kontakte på skolen dersom du hadde spørsmål?
- Opplevde du at du kunne dele meninger og erfaringer knyttet til seksualitet på skolen?
- Tenker du at homofile, transpersoner og andre seksuelle minoriteter ble godt nok ivaretatt på skolen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du opplevd ubehagelige situasjoner på grunn av din seksuelle orientering under din tid på en kristen privatskole?
 - Hvis ja, hva skjedde? Hvordan håndterte læreren dette?
- Skolen skal bidra til at elever føler seg inkludert, trygge og ivaretatt. Fra dine år på en kristen privatskole, føler du at skolen lyktes med dette oppdraget?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Referansenummer

348486

Vurderingstype

Standard

Dato

13.01.2023

Prosjekttittel

Unge skeives erfaringer med kjønn - og seksualitetsundervisning på kristne friskoler

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Åse Røthing

Student

Hedda Brita Beata Widahl

Prosjektperiode

01.12.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om seksuell orientering Merk at det ofte ikke vil være nok å utelate navn for å sikre anonymisering. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder, også for å unngå at prosjektet behandler personopplysninger om tredjepersoner. Hvis dette skulle vise seg å bli aktuelt senere i prosjektet, må det meldes inn som en endring til oss.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.) Nettskjema Diktafon mobilapp fra UiO er oppgitt som databehandler i prosjektet.. 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).

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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGMOS900:

"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."

Masteroppgavens tittel:

«Å være skeiv på en kristen privatskole – En studie basert på intervjuer med unge skeive kvinner»

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi, Marthe Lilletun Langeland og Hedda Brita Beata Widahl, er begge medforfattere av denne masteroppgaven og har arbeidet tett sammen gjennom hele prosjektet. Vårt samarbeid har vært preget av gjensidig engasjement, deltakelse og bidrag på alle deler av oppgaven.

Vi har fordelt innsamlingen av datamateriale ved å gjennomføre intervjuer og transkribering hver for oss. Imidlertid har vi gjennomført analysen av de innsamlende dataene i fellesskap. Gjennom hele prosessen har vi samarbeidet tett for å utvikle og styrke oppgavens innhold og struktur.

Vi ønsker å uttrykke vår gjensidige anerkjennelse og takknemlighet for hverandres bidrag og innsats gjennom hele prosessen.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	[Ja]/Nei
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	[Ja]/nei
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	[Ja]/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo	14.05.23	
Oslo	14.05.23	
(sted)	(dato)	(signatur)