

**MASTEROPPGAVE  
M5GLU18H  
Mai 2023**

**Kjønns mangfold i ungdomsskolen**

En kvalitativ studie om hvordan lærere i samfunnsfag legger til rette for  
kjønns mangfold i skolen

**Gender diversity in lower-secondary school**

A qualitative study on how social studies teachers facilitate gender diversity in school

Vitenskapelig masteroppgave  
30 studiepoeng

Magnus Midtun & Sigurd Ruud Skjeseth



**OsloMet – Storbyuniversitetet**

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

# Sammendrag

Samfunnsfaglærere i ungdomsskolen har et stort ansvar når det kommer til hvordan elever forstår kjønn og kjønns mangfold. Samtidig har de muligheten til å forbedre skolehverdagen for de elevene som befinner seg utenfor kategoriene cisgutt og cisjente. Ved å normkritisk tilnærme seg temaet kjønn og kjønns mangfold, kan de utfordre tokjønnsmodellen som vi ser fremdeles står sterkt i samfunnet i dag. Ved å se kritisk på etablerte kjønnsnormer, kan alle få en bedre mulighet til å være den de er.

I denne kvalitative studien ønsker vi å belyse hvordan et utvalg samfunnsfaglærere underviser om kjønn og kjønns mangfold i norske klasserom, og på hvilke måter de tilrettelegger for å skape kjønns mangfoldige klasserom hvor alle trives. Oppgavens problemstilling er som følger; “Hvilke muligheter og utfordringer erfarer ungdomsskolelærere i arbeidet med å legge til rette for kjønns mangfold i skolen?” For å besvare denne problemstillingen har vi gjennomført åtte semistrukturerte intervjuer med ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag, og formulert disse tre forskningsspørsmålene; 1) Hvordan forstår lærerne kjønn og kjønns mangfold? 2) Hvordan kan vi forstå kontekstens betydning for lærerens arbeid med kjønns mangfold? 3) På hvilke måter er lærerne bevisst betydningen av et inkluderende språk?

Studien viser at lærerne mener det må skje et kompetanseløft rundt temaet, både i utdanningen og på skolene. Det er stor variasjon i hvordan lærerne forstår kjønn og kjønns mangfold og dermed også hva de vektlegger i undervisning om temaet. Lærerne synliggjør at de er bevisste på å bruke et inkluderende språk knyttet til kjønns mangfold sammen med elevene, men at tilnærmingene deres er ulike. Lærerne fremmer også både muligheter og utfordringer i undervisning om temaet, blant annet gjennom bruk av representanter. Vi ser også at kontekstuelle faktorer kan ha en påvirkning på hvordan kjønn og kjønns mangfold blir møtt i skolen.

Nøkkelord: kjønn, kjønns mangfold, hetero- og cisnormativitet, normkritisk pedagogikk, inkluderende språk

# Abstract

Social studies teachers in lower-secondary schools have a great responsibility in regard to how pupils view gender and gender diversity. Simultaneously, they have the opportunity to better the everyday school life for those pupils that do not fit into the cisgender categories. By approaching the subject that is gender and gender diversity in a norm critical manner, they can challenge the binary gender model that is prevalent in our society today. By critically examining established gender norms, everyone can have a greater opportunity to be who they are.

In this qualitative study, we aim to shed light on how a sample of social studies teachers teach about gender and gender diversity in Norwegian classrooms and in what ways they facilitate the creation of gender-diverse classrooms where everyone feels included. The research question for this thesis is: "What opportunities and challenges do middle school teachers experience when creating a gender-diverse school environment?" To answer this question, we conducted eight semi-structured interviews with social studies teachers in lower-secondary school, and formulated these three sub-research questions: 1) How do teachers understand gender and gender diversity? 2) How can we understand the significance of the context for the teacher's work with gender diversity? 3) In what ways are teachers aware of the importance of inclusive language?

The study shows that teachers believe there needs to be a competence boost on the topic. How teachers perceive gender and gender diversity varies a lot, and thus also what they emphasize in teaching about the topic. The teachers show that they are aware of the importance of using an inclusive language related to gender diversity whilst being among the pupils, but their approaches vary. They also explain that there are both opportunities and challenges relating to teaching about the topic of gender and gender diversity, including through the use of representatives. We also see that contextual factors may influence how gender and gender diversity is treated in schools.

Keywords: gender, gender diversity, hetero- and cisnormativity, norm-critical pedagogy, inclusive language

# Forord

Det er rart å tenke på, men nå er vi faktisk i mål med fem år på grunnskolelærerutdanningen til OsloMet. Denne tiden har gitt oss kunnskap og erfaringer som vi nå skal ta med oss ut i et forhåpentligvis langt yrkesliv.

Det er flere vi ønsker å takke nå som vi er ferdig med masteroppgaven. Aller først ønsker vi å rette en takk til vår veileder, Tonje Myrebøe, for all hjelp gjennom prosessen. Alt fra gode tips, til å hjelpe med relevant fagstoff, til å være tilgjengelig for hjelp til alle tider. Dine konstruktive tilbakemeldinger har gjort oppgaven bedre. Det setter vi stor pris på.

Informantene fortjener også en stor takk. Uten dere hadde ikke oppgaven eksistert. Vi setter stor pris på at åtte ungdomsskolelærere satte av tid til oss, slik at vi sammen kunne bli litt klokere rundt tematikken til oppgaven. Vi ønsker også å takke korrekturleser Even for en grundig gjennomgang i slutfasen av prosjektet.

Så vil vi til slutt takke hverandre for en tid med godt samarbeid. Det å skrive master sammen fra hver vår side av landet har vært en spennende erfaring, og fungert overraskende bra.

Magnus Midtun og Sigurd Ruud Skjeseth

Mai 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling og disposisjon .....	4
<b>2. Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>5</b>
2.1 Kjønn og kjønns mangfold .....	5
2.2 Hetero- og cisnormativitet .....	8
2.2.1 Språk .....	11
2.2.2 Diskriminering og latterliggjøring .....	13
2.2.3 Kjønnsbasert klasseinndeling .....	15
2.2.4 Stereotypier .....	16
2.3 Normkritisk perspektiv i undervisning .....	16
2.3.1 Kontekst .....	19
2.3.2 Lærerrollen .....	21
2.3.3 Elevdeltakelse og handlingsorientering .....	24
2.3.4 Seksualitetsundervisning i skolen .....	26
<b>3. Metode .....</b>	<b>29</b>
3.1 Studiedesign .....	29
3.2 Utvalg .....	31
3.3 Datainnsamling .....	33
3.3.1 Gjennomføring av intervjuene .....	35
3.3.2 Transkribering .....	35
3.3.3 Bearbeidelse av datamateriale .....	37
3.4 Metodiske refleksjoner .....	37
3.4.1 Forskningsetikk i kvalitative intervjuer .....	37
3.4.2 Asymmetrisk maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer .....	38
3.4.3 Gyldighet og overførbarhet .....	39
3.4.4 Reliabilitet .....	40
<b>4. Analyse og diskusjon .....</b>	<b>42</b>
4.1 Perspektiver på kjønn og kjønns mangfold .....	43
4.1.1 Kjønnsmangfold .....	48
4.2 Språk .....	50
4.2.1 Inkluderende språk .....	51
4.2.2 Elevenes språk .....	57
4.3 Lærernes tilnærminger .....	61
4.3.1 Undervisning om kjønns mangfold .....	64
4.3.2 Representanter i undervisning .....	67

4.3.3 Dele inn klassen etter kjønn .....	72
4.3.4 Forskjeller i svarene mellom skoler i rurale og urbane strøk .....	73
<b>5. Avslutning.....</b>	<b>76</b>
5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn .....	76
5.2 Forslag til videre forskning .....	78
<b>Referanseliste.....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>85</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	86
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	89
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt .....	91
Vedlegg 4: Medforfattererklæring .....	93

# 1. Innledning

Hva er kjønn og hvordan kan man definere hva kjønn er? Den økende medieomtalen av debatten om hva kjønn er synliggjør polariserte fronter. Da kjønn og kjønnsidentitet ble diskutert på “Debatten” på NRK 27. januar 2022 (NRK, 2022), ble denne polariseringen i debatten tydelig. “Er det biologi eller identitet som bør ha forrang?” var spørsmålet som ble stilt av programlederen, hvor en biolog og en transperson begge argumenterte for sitt syn på kjønn og kjønnsidentitet, hvor henholdsvis biologi og identitet var avgjørende faktorer. Man kan ikke finne et enkelt fasitsvar på spørsmålet “hva er kjønn?”, rett og slett fordi det inkluderer så mange vinkler, perspektiver og forskjellige fagfelt. Det best mulige svaret vil ligge i å belyse de forskjellige vinklene, meningene og fagfeltene. Uavhengig av hva hver enkelt måtte mene, er det en udiskutabel sak at en rekke mennesker i ulike aldre opplever at de ikke identifiserer seg med det kjønn de er tildelt ved fødsel. Hvor mange som identifiserer seg utenfor kategorien ciskjønn er derimot vanskelig å si (Bufdir, 2023). Dette grunner blant annet i at forskjellige studier vektlegger ulike kriterier (Van der Ros, 2013). Bufdir (2023) anslår at tallet på transpersoner i Norge varierer et sted mellom 20 000 og 260 000 mennesker. Dette tilsvarer et sted mellom 0,36 og 4,74 prosent av Norges befolkning. Organisasjonen LGBT+ Danmark snevrer inn tallene i Danmark til mellom 1 og 2 prosent (Roien et al., 2018).

I 2020 kom Universitetet i Bergen med en rapport fra spørreundersøkelsen “Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår”, som for første gang inkluderte transpersoner. I rapporten kommer det frem at personer som identifiserer seg utenfor det som sees på som normen, det vil si som binære og ikke-binære transpersoner, oftere opplever trakassering enn dem som befinner seg “innenfor” kategorien ciskjønn. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 68 % av binære og ikke-binære transpersoner oppga å ha blitt utsatt for mobbing på barne- og ungdomsskolen, mens tilsvarende tall for cispersoner var 49 %. Videre meldes det om at 27 % av binære og 22 % av ikke-binære transpersoner har følt seg diskriminert eller trakassert på bakgrunn av kjønnsidentitet, sammenlignet med 2 % av cispersoner.

Transpersoner forteller at de som skoleelever har opplevd to valg, enten å skjule sin kjønnsidentitet, eller en skolehverdag preget av mobbing, trakassering og vold (Anderssen et al., 2020).

Resultatene fra denne spørreundersøkelsen, synliggjør at lærere og skolen har en viktig rolle når det gjelder å bidra til en bedre skolehverdag for elever som ikke identifiserer seg med de tradisjonelle kategoriene cisjente og cisgutt. Den synliggjør også at skolen på mange måter ikke ser ut til å ha lyktes med dette. Skolens og lærernes handlinger og holdninger kan ha en direkte påvirkning på elevenes opplevelser og trivsel. Ifølge utredningen “Jenterom, gutterom og mulighetsrom - Likestillingsutfordringer blant barn og unge” (NOU 2019:19) beskrives det at likestillingsutfordringer for elevene i dag henger sammen med tradisjonelle begrensede normer for kjønn. For å gi elevene et bredere mulighetsrom så menes det at et normkritisk perspektiv er avgjørende. Utredningen viser at det er behov for mer kunnskap om læreres og skolens praksis, og hvordan de tar i bruk normkritisk pedagogikk på en måte som utfordrer kjønnsstereotypene, tokjønnsmodellen og heteronormativiteten (NOU 2019: 19, s. 24). Et normkritisk perspektiv bør derfor være en integrert del av lærer-, rektor- og etter- og videreutdanningsprogrammer, med mål om å fremme et inkluderende skolemiljø fri for diskriminering, mobbing og trakassering. På denne måten kan vi arbeide for å bekjempe de strukturene som kan føre til at noen elever blir utsatt for diskriminering og trakassering (NOU 2019: 19, s. 164).

Slik det er i dag kan det se ut som at lærerne i den norske skolen ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse om kjønn og kjønnsmangfold til å imøtekomme disse elevenes behov. Rapporten “Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning” viser til at lærerutdannere melder om å ha utilstrekkelig kompetanse innenfor seksualitetsundervisning (Svendsen & Furunes, 2022), noe som kan bety at kompetansen hos lærerne også kan variere og bli noe hver lærer må tilegne seg etter eget initiativ og interesse. Rapporten viser også til diverse faktorer som hindrer at lærere gjennom utdanningen oppnår denne kompetansen (Svendsen & Furunes, 2022).

I Opplæringslova § 9 A-2 står det formulert: «Retten til eit trygt og godt skolemiljø. Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Dette innebærer med andre ord at alle skoler har som sin plikt å legge til rette for et trygt og godt skolemiljø for *alle* elever. Loven om likestilling og diskriminering i Norge fastslår også at alle borgere skal ha tilsvarende muligheter og rettigheter og at samfunnet skal arbeide aktivt for å hindre diskriminering og fremme rettferdighet (Likestillings- og diskrimineringsloven, § 1-1). Rettferdighetsprinsippet har en særlig betydning for barn og unge, da de ikke har tilsvarende makt som voksne og lærere.



I denne studien ønsker vi mot denne bakgrunnen, å belyse hvordan et utvalg samfunnsfaglærere underviser om kjønn og kjønnsidentitet i norske klasserom, og på hvilke måter de tilrettelegger for kjønns mangfoldige klasserom hvor alle elever trives. Gjennom studien ønsker vi å bidra til økt forståelse for læreres erfaringer med å undervise om og legge til rette for kjønns mangfold, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever i dette arbeidet. Det er flere årsaker til hvorfor vi har valgt temaet kjønns mangfold i ungdomsskolen. For det første ser vi at dette som nevnt er et meget aktuelt tema i det norske samfunnet i 2023, og det blir regelmessig debattert i media. Vi forsker også på temaet med bakgrunn i at vi personlig har mange ubesvarte spørsmål knyttet til dette, og opplever at andre nyutdannede lærere opplever det samme. Temaet er krevende, og vi har selv erfart at det er lett å trække feil i arbeidet med kjønns mangfold i skolen. Det er mange begreper å være oppdatert på, og utviklingen skjer raskt. Vi synes selv at vi har fått noe manglende kunnskap om kjønn og kjønns mangfold i lærerutdanningen. Vi ønsker som fremtidige lærere å hjelpe elever til å bli medborgere som er med på å skape et mer rettferdig samfunn der kjønn, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk ikke svekker elevers autonomi og selvutvikling (NOU 2019: 19, s. 39). Det er dermed hensiktsmessig å arbeide for å fremme et inkluderende miljø i skolen, der alle mennesker føler seg sett og akseptert uavhengig av kjønn, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (Likestillings- og diskrimineringsloven, § 1-1).

Samtidig ser vi også et økt fokus på temaet kjønn og kjønns mangfold i læreplanen, spesielt i samfunnsfag, hvor det har kommet flere og tydeligere kompetansemål om kjønn og identitet, i endringen fra LK06 til LK20. LK20 styrker også seksualitetsundervisning gjennom å inkludere tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, hvor fokuset ligger på at elever skal bli bevisst på egen identitet og identitetsutviklings, samtidig som de skal forstå individet som en del av ulike fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også flere årsaker til at vi velger å avgrense problemstillingen til ungdomsskolen. Tetzchner (2012) omtaler ungdomsalderen som en overgangsfase der utviklingen av egen identitet står sterkt. Videre opplever ungdom i denne alderen store forandringer både sosialt, psykologisk og kroppslig, noe som kan skape spørsmål rundt egen kjønnsidentitet (Aaserud, 2021).

## 1.1 Problemstilling og disposisjon

Vår problemstilling er dermed følgende:

“Hvilke muligheter og utfordringer erfarer ungdomsskolelærere i arbeidet med å legge til rette for kjønns mangfold i skolen?”

For å besvare denne problemstillingen vil vi støtte oss på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærerne kjønn og kjønns mangfold?
2. Hvordan kan vi forstå kontekstens betydning for lærerens arbeid med kjønns mangfold?
3. På hvilke måter er lærerne bevisst betydningen av et inkluderende språk?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært utgangspunkt for intervjuguiden som ble utformet med et ønske om å undersøke ulike aspekter ved kjønn og kjønns mangfold: Hvordan lærere oppfatter kjønn og kjønns mangfold, hvilke muligheter og utfordringer de ser i undervisning om kjønn og kjønns mangfold og på hvilke måter de er seg bevisste på betydningen av et inkluderende språk i dette arbeidet.

I det første kapittelet vil det teoretiske rammeverket for oppgaven bli redegjort for. Teorikapittelet vil dekke begreper som kjønn, kjønns mangfold, hetero- og cisnormativitet og normkritiske perspektiver. Både i innledningen og teoridelen peker vi på hvorfor problemstillingen er relevant å utforske. Det tredje kapittelet inneholder en redegjørelse for metoden vi har benyttet oss av, og hvilke metodiske valg vi har gjort knyttet til forskningsdesign, utvalg, metodiske refleksjoner og analyse av data. I det fjerde kapittelet presenterer, diskuterer og drøfter vi funnene våre opp mot problemstillingen og teorien. Til slutt vil det siste kapittelet inneholde en avslutning, hvor vi både legger frem hva vi har kommet frem til, sett opp imot problemstillingen, og fremme noen forslag til videre forskning på dette temaet.

## 2. Teoretisk rammeverk

En grundig teoretisk forankring er nødvendig for å kunne utforske lærernes forståelse av kjønns mangfold i skolen, samt de utfordringene og mulighetene de møter. Vi har valgt å fokusere på nøkkelbegreper som kjønn, kjønns mangfold, hetero- og cism normativitet, samt normkritisk pedagogikk som et sentralt teoretisk perspektiv i denne teoridelen. Vi ser også nærmere på den direkte- og indirekte undervisning om disse temaene. Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for disse begrepene i samfunnsfag og hvordan lærere best kan håndtere disse temaene. Gjennom å legge et teoretisk grunnlag for oppgaven, vil vi kunne analysere og diskutere funnene i studien senere.

### 2.1 Kjønn og kjønns mangfold

I regjeringens handlingsplan mot diskriminering på bakgrunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønns karakteristika fra 2021, forklarer regjeringen at kjønn er noe som forstås i tre ulike aspekter. Disse er “biologisk kjønn (den kroppen du er født med), psykologisk kjønn (det kjønn du føler deg som) og sosialt kjønn (det kjønn andre oppfatter deg som og som du sosialiseres inn i)” (Departementene, 2021). Det har lenge vært en oppfatning om at kjønn er statisk og gitt ved fødselen gjennom biologisk kjønn, og denne tankegangen har også blitt utfordret. Judith Butler (1990) hevder blant annet at kjønn og identitet er flytende og foranderlige konsepter som kan utvikle seg både for individet selv, og i samfunnet. Dette er et syn på kjønn som fremmer kompleksiteten ved spørsmålet.

Samtidig kan det være relevant å stille spørsmål til sosialt kjønn som begrep. Hva er det som gjør at vi oppfatter andres kjønn? En forklaring på dette kan linkes til sosialiseringen av samfunnets normer, der vi har normer og forventninger knyttet til hvordan kjønne skal være og oppføre seg. For eksempel kan media og film være sentrale i å både skape og opprettholde kjønnsroller og stereotype oppfatninger av kjønn (Teigen & Svartdal, 2020). Der det er forskjellige grunner til at ulike kjønnsroller oppstår, kan det tenkes at forventninger til hvordan kjønn skal være kan oppleves forvirrende for de som ikke føler at de passer inn i de tradisjonelle kjønnsrollene. Er det for eksempel slik at en mann som bruker kjole, eller en kvinne som klipper håret kort, opplever forvirring rundt eget kjønn? West og Zimmermans (1987, s. 140) syn på å “gjøre kjønn” blir relevant å se på her, da en persons kjønn ikke bare

handler om hva vedkommende er, men mer grunnleggende hva noen gjør, både alene og i samspill med andre. Kjønn er altså både personlig og noe som formes av samfunnet rundt. Hvordan samfunnet ser på kjønn er dermed relevant, og blir videre poengtert under begrepet heteronormativitet, som vi skal gå nærmere innpå senere.

Departementene (2021) omtaler psykologisk kjønn som det som viser til det individuelle aspektet av kjønn. Psykologisk kjønn innebærer det som også blir omtalt som en persons kjønnsidentitet. Ordet “valg” har også blitt knyttet til dette begrepet, med betydning at individet selv velger sin kjønnsidentitet, men dette kan være misledende. Det kan føre til at personer som har spørsmål om sin egen kjønnsidentitet, opplever at det blir sett på som et valg, selv om det ikke alltid er et fritt valg (Van der Ros, 2014). Dette handler både om at en ikke kan velge hva man føler seg som, selv om man velger hvordan man gir uttrykk for det, og at mange personer med nær relasjonen til personen har formeninger om hva som er riktig for vedkommende (Van der Ros, 2014). Dette handler om en persons indre opplevelse av å være enten mann, kvinne, både kvinne og mann eller ingen av delene (Departementene, 2021).

Ifølge Støle-Nilsen (2022) trenger barn og unge kunnskap og erfaring for å kunne finne sin seksuelle identitet og kjønnsidentitet, slik at de kan forstå seg selv og oppleve å bli forstått. Majoriteten i samfunnet er cis eller ciskjønnen, som betyr at man identifiserer seg som det kjønnen man fikk registrert ved fødselen (Støle-Nilsen, 2022, s. 113). Transpersoner er mennesker som har en annen kjønnsidentitet enn det kjønnen de fikk tildelt ved fødsel. Disse personene kan utfordre ideen om at kjønn kan deles inn i to kategorier (NOU 2019: 19, s. 53). Vi har både binære transpersoner, som identifiserer seg som enten mann eller kvinne, og ikke-binære transpersoner, som identifiserer seg som verken mann eller kvinne (Støle-Nilsen, 2022, s. 113). Transpersoner blir ofte omtalt i sammenheng med begrepet LHBT+. Bufdir (u.å) har laget en ordliste som redegjør for en del begreper, blant annet samlebegrepet LHBT+. Dette er en forkortelse for “lesbiske, homofile, bifile og transpersoner, personer med variasjon i kroppslig kjønnsutvikling/interkjønnpersoner, queerpersoner/skeive og andre personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet”.

Det at samfunnet har flere perspektiver på kjønn betyr derimot ikke at et aspekt nødvendigvis er mer betydningsfullt enn noe annet. Det at kjønnsidentitet og psykologisk kjønn eksisterer, betyr for eksempel ikke at det fjerner de medfødte forskjellene hos biologiske menn og biologiske kvinner. Kjønn er nemlig både noe vi er fra biologiens side, noe som kan endre seg

i løpet av livet og noe vi gjør både i samspill med andre og som individuelle mennesker. Og disse perspektivene trenger ikke å stå i motsetning til hverandre (NOU 2019: 19, s. 52).

Biologisk kjønn er relevant også når man snakker om kjønnsidentitet. Dette er tydelig når man snakker om de ulike kjønnsidentitetene cis- og transkjønn. Begrepet ciskjønn ble tatt i bruk som en motsats til transkjønn-begrepet (Departementene, 2021), på samme måte som begrepet heterofil ble tatt i bruk som en motsats til det å være homofil (Jessen, 2023). Grunnen til at begrepet cis ble tatt i bruk var også for å markere at alle har en kjønnsidentitet. Hvordan man forholder seg til sitt biologiske kjønn, er altså det som avgjør om man er cis- eller transkjønnet.

Mangfold kan beskrives som en tilstand av ulikhet, variasjon, og diversitet som er rundt oss. Selv om det finnes ulike typer forskjeller, er noen mer fremtredende enn andre og kan oppleves som mer uvanlige eller annerledes. For eksempel kan lett synlige variasjoner, som forskjeller knyttet til fysisk funksjonsevne eller kjønnsuttrykk som skiller seg fra tradisjonelle kjønnsnormer, ofte få mer oppmerksomhet enn andre former for diversitet. Likevel representerer og signaliserer vi alle vårt særpreg og mangfold, og vi bidrar til å skape kompleksiteten og mangfoldet som preger dagens samfunn (Røthing, 2020, s. 16). I henhold til Gundersen & Roien (2018) defineres mangfoldighet som forskjellene, både synlige og usynlige, som eksisterer mellom mennesker. Mangfoldighet kan også ses som det motsatte av homogenitet. Videre understreker de betydningen av å anerkjenne disse forskjellene som en ressurs og styrke, i stedet for å betrakte dem som et problem eller en svakhet (Gundersen & Roien, 2018, s. 274).

Ifølge utredningen til NOU 2019:19 er kjønnsmangfold et perspektiv som står i kontrast til tokjønnsmodellen, og tar for seg at det forekommer ulike måter å være kvinne/mann, gutt/jente på, knyttet til seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Dette perspektivet åpner for anerkjennelse av flere kjønnsidentiteter enn de tradisjonelle kategoriene. Begrepet kjønnsmangfold kan bidra opp til økte muligheter for forskjellige kjønnsuttrykk-, preferanser og identiteter uten å sette dem i en kategori (NOU 2019: 19, s. 39).

Begrepet kjønnsmangfold kan også være hjelpsomt for å minne oss om at en del barn og unge betegner seg som, eller vil definere seg som et annet kjønn enn det som er forventet i samfunnet. Det har blitt stadig økt oppmerksomhet i samfunnet de siste årene om at ikke alle

føler seg som det kjønn som omverdenen antar og tror at de er. “Et barn med jentekropp kan føle seg som en gutt, og et barn med guttekropp kan føle seg som en jente”. Noen barn og unge kjenner seg ikke som noen av delene, eller de kan kjenne seg som både jente og gutt (NOU 2019:19, s. 53). Likestillingsutfordringer knyttet til kjønn handler ikke bare om ulikheter mellom gutter og jenter. Kjønnsmangfold omfatter mange måter å uttrykke og være kjønn på, og det er en stor variasjon innenfor både “jentekategorien” og “guttekategorien”. Samtlige barn og unge hører til i dette mangfoldet, men det er vanligvis de som er utenfor normen som tydeliggjør at det finnes et bredt spekter av mangfold (NOU 2019: 19, s. 52).

Selv om man skal ha fokus på og skape rom for kjønnsmangfold, er det viktig å samtidig ha i tankene at barn og unges oppvekst ikke nødvendigvis skal være kjønnsnøytral. Noen barn og unge liker å uttrykke seg innenfor de tradisjonelle kjønnstypiske normene, for eksempel ved at jenter skal ha lov til å like rosa og gutter skal ha lov til å like biler. Hensikten med kjønnsmangfold er at det skal være muligheter for å uttrykke kjønn på den måten enhver har behov for. Det kan argumenteres for at fastlåste kjønnsroller og etablerte kjønnsstereotyper kan virke begrensende for dette (NOU 2019: 19, s. 56). Det å bryte med “normen” og oppleve annerledeshet kan være vanskelig for barn og unge (Bufdir, u.å.).

## **2.2 Hetero- og cisnormativitet**

Lodahl (2018) beskriver heteronormativitet som en forestilling om at heteroseksualitet er den eneste "normale" formen for seksualitet, og at det å være mann eller kvinne er knyttet til bestemte kjønnsroller og forventninger. Dette kan føre til at elever som ikke passer inn i denne normen kan føle seg utelatt eller stigmatisert. Som lærer er det essensielt å være bevisst på dette, og sørge for at undervisningen inkluderer et bredt spekter av seksuelle orienteringer og kjønnsidentiteter (Lodahl, 2018, s. 253).

Goldschmidt-Gjerløw (2022) diskuterer elevers oppfatninger og følelsesliv i møte med undervisning som utfordrer tradisjonelle forståelser av kjønn og seksualitet. Begrepet “heteronormativitet” søker å eksponere og problematisere hvordan ciskjønn og heteroseksualitet produseres kulturelt som et universelt trekk ved menneskelig erfaring (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 170). Her ser vi at Goldschmidt-Gjerløw inkluderer

kjønnsidentitet under heteronormativitetsbegrepet. Lodahl (2018, s. 253) påpeker at ifølge de fleste teoretikere innebærer heteronormativitet forventninger om:

1. Binaritet (at det eksisterer to kjønn, at de er hverandres antagonister, og samtidig utfyller og bekrefter hverandre)
2. Heteroseksualitet (at man tiltrekkes av og inngår i intime relasjoner med personer av det såkalte kontrære kjønn)
3. Monogami (at det dannes parforhold med kun én person om gangen)
4. Ciskjønn (at man identifiserer seg med det kjønn man ble tildelt ved fødsel)
5. Kjønsroller (en samling av forventninger forbundet til det å være mann, kvinne, gutt eller jente)

Innunder heteronormativitet kan det også være relevant å se på begrepet cisnormativitet. Dette begrepet ser spesifikt på de aspekt innenfor heteronormativitet som knyttes mot kjønn og kjønnsroller. Skeiv kunnskap (2021) forklarer cisnormativitet som de strukturene som får ciskjønn til å fremstå som det ønskelige, mens transkjønn da fremstår som det “annenrangse”. For eksempel forklarer Skeiv kunnskap (2021) at det er cisnormativt når norske skolebøker skriver at “kvinner” får menstruasjon i puberteten, fordi det overser at ikke alle kvinner gjør dette. Transkvinner vil for eksempel ikke oppleve å få menstruasjon i puberteten. Begrepene hetero- og cisnormativitet blir tidvis brukt om en annen, og når man ser at cisnormativitetsbegrepet også er inkludert innenfor definisjonen på heteronormativitet er dette til en viss grad forståelig.

Bufdir (2023) viser i en ny rapport at flere mennesker har positive holdninger til andre kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk i dag enn i 2008. Samtidig ser vi eksempler på at hetero- og cisnormative holdninger fremkommer i flere aspekter i samfunnet og i skolen, blant annet eksempelet fra Skeiv Ungdom (2021). Bufdir (u.å.) viser også til heteronormative strukturer i samfunnet, som for eksempel finner sted i læreplaner eller i offentlige skjemaer. Hetero- og cisnormativitet kan også forekomme i undersøkelser og spørsmålsformuleringer. Et eksempel man ofte ser i spørreundersøkelser, er at mange bruker et enkelt dikotomt mål med to svaralternativer: mann og kvinne. Denne typen spørsmålsformulering kan være problematisk og kan oppleves ekskluderende. Dalen et al. (2021) har tidligere sett på hvordan man kan stille bedre spørsmål om kjønn og seksualitet. Dette temaet ble også lagt vekt på her, i tillegg til å se på sammenhengen mellom denne tematikken og levekårsforhold. Levekårsforhold

inkluderer fysisk og psykisk helse, sosial kontakt, arbeidsmiljø, boforhold, diskriminering, vold og trusler. Det er av flere grunner behov for å på nytt løfte frem og svare på problemstillinger knyttet til inkludering av spørsmål om kjønn og seksualitet i kvantitative spørreundersøkelser. Her konkluderer Dalen et al. (2021) med at de vil anbefale å åpne for flere svaralternativer enn mann og kvinne. Dette begrunner de med nettopp viktigheten av at ingen skal føle seg ekskludert. Dersom man ikke kjenner seg igjen i de tradisjonelle ciskategoriene, må man derfor legge til rette for oppfølgingsspørsmål, slik at alle får muligheten til å inkludere sitt eget kjønn. Dette kan gjøres på flere måter, hvorav de foreslår følgende spørsmålsformulering:

Hvilket kjønn er du?

- Mann
- Kvinne
- Interkjønn à oppfølgingsspørsmål
- Annet / verken mann eller kvinne à oppfølgingsspørsmål
- Ønsker ikke å svare

I noen av Norges største undersøkelser blant barn og unge, blir tokjønnsmodellen og hetero- og cisnormativitet som kategorier underbygget. I UngData-undersøkelsen (NOVA, 2022) kategoriseres dataene mellom annet i gutt og jente, uten å inkludere kategorien “annet”. I formuleringer som “Alle disse endringene gjelder for begge kjønn” blir det også insinuert at kjønnspekteret begrenser seg til to kjønn. Med tanke på at det er viktig at unge som gjennomfører undersøkelsen skal beholde sin anonymitet, er det essensielt at barna som ikke identifiserer innenfor de binære kjønnsrollene gutt og jente, ikke blir satt i en stilling der de lar seg identifisere. Det betyr riktignok ikke at disse skal bli tvunget til å velge “gutt” eller “jente” når de potensielt ikke finner seg til rette i noen av kategoriene. Dette problemet møter elevene også på i elevundersøkelsen utstedt av Utdanningsdirektoratet (2021).

I de kommende delkapitlene vil vi redegjøre for ulike elementer der lærerens handlinger og bevissthet om tema kan bidra til å motvirke hetero- og cisnormativitet i skolen.



## 2.2.1 Språk

I menneskers språk finnes det nesten uendelig med ulike måter å uttrykke seg på. En grunnleggende egenskap ved språk er at det er flertydig, ettersom betydningen kan variere ut fra sammenhengen det blir brukt i og hvem som er den mottakende parten. Valg av ord er dermed en grunnleggende faktor som kan påvirke både den som blir omtalt og folks holdninger generelt. Begreper og uttrykk kan utvikle seg i takt med samfunnet og den konteksten de blir brukt i, men de kan også utvide sitt betydningsområde (Nilsen, 2021, s. 14-15). I det vi bruker språket vårt, enten om det er muntlig eller skriftlig, så utspiller det seg en ubevisst analysering av informasjon i hjernen vår, som vi ikke har kontroll over. Som regel svarer man uten å tenke så mye over det, andre ganger må en tenke seg om flere ganger før man svarer. For å forklare dette nærmere trekker Nilsen (2021) frem noen teoretiske perspektiver fra psykologien, nemlig skillet mellom intuitiv og analytisk tenkning. Dette har også blitt formulert som å tenke fort eller langsomt (Kahneman, 2011). Intuisjon er en tankeprosess hvor vi raskt kommer frem til et svar uten anstrengelse og uten bevissthet om prosessen bak, mens analytisk tenkning krever mer tid og innsats for å komme frem til et svar (Nilsen, 2021, s. 13).

I språket finnes det mye makt, og dette er noe lærere bør være seg bevisste. Skolen og lærere har en betydelig makt når det gjelder å definere elever, og måten lærere definerer elever på kan få sosiale konsekvenser (Nilsen, 2021, s. 22). Hvem som kan defineres som "vi" avhenger av sammenhengen og situasjonen, og det er vesentlig å være bevisst dette for å unngå å skape unødvendige skiller mellom elever. Det er sentralt å huske på at alle har ulike identiteter som er knyttet til for eksempel kjønn, bosted, livsfase, seksuell orientering og personlige erfaringer (Regjeringen, 2007, s. 2). Støle Nilsen (2022, s. 126) mener man må prøve å unngå "oss og dem"-tankegangen, men heller bruke et inkluderende språk som "de av oss som" eller "vi som". Inkluderende språk er vesentlig for å unngå at ord og begreper skaper unødvendige skiller og avstand mellom mennesker med ulike identiteter og felles interesser og verdier, og for å sørge for at alle føler seg inkludert og respektert, uavhengig av hvem de er og hva de står for (Regjeringen, 2007, s. 2-3). For selv om intensjonene bak et utsagn kan være velmenende, er det ikke alltid det som avgjør hvilken effekt det vil ha (Nilsen, 2021, s. 15). En lærer med en sterk språklig bevissthet, kontroll på begreper om språkbruk og måter kommunikasjon kan påvirke elever på, kan lettere fremme et godt klassemiljø og motvirke og forebygge mobbing

og annen aggressiv kommunikasjon (Nilsen, 2021, s. 14). Inkluderende språk kan derfor være grunnleggende for å kommunisere bevissthet og aksept (Scharrón-del Río & Aja, 2020, s. 7).

Støle-Nilsen (2022) tar i sin bok om helhetlig seksualitetsundervisning, opp betydningen av språk når det gjelder kjønnsidentitet, og hvordan informantene hennes beskriver at bruken av pronomen kan ha en stor innvirkning på deres følelse av å være inkludert og akseptert. Noen av informantene har til og med opplevd at mangelen på støtte fra sine familier har påvirket deres psykiske helse så negativt at de har måttet ta avstand fra familiemedlemmer (Støle-Nilsen, 2022, s. 124). Pronomen er et sentralt aspekt når det kommer til å anerkjenne og respektere en persons identitet. Cispersoner bruker vanligvis pronomenene han/hun og ham/henne, mens transpersoner kan blant annet bruke en rekke pronomen, inkludert hen/de/dem eller deres eget navn. Støle-Nilsen (2022) legger vekt på at å bruke korrekt pronomen er en liten, men betydningsfull handling som potensielt kan ha en stor påvirkning på unge elever som identifiserer seg som noe annet enn cisgutt eller cisjente. Hvis man skulle si feil, kan det være nødvendig å be om unnskyldning, korrigere seg selv og prøve å bruke riktige pronomen fremover. Dette kan være enkelt å gjøre for lærere eller elever, men det kan bety mye for personen det gjelder. Dette kan bidra til å fremme et mer inkluderende språk (Støle-Nilsen, 2022, s. 124).

Media har i dag mye fokus på kjønnsmangfold og spesielt transpersoner. Enkelte av de som uttaler seg kan komme med direkte transfobiske uttalelser, som går under kategorien hatefulle ytringer. Det er derfor essensielt at klasserommet ikke blir et sted hvor transpersoners eksistens settes til diskusjon. Tidligere var det ikke uvanlig i norske klasserom at elever fikk velge side i en "for eller mot homofile" diskusjon, men dette bør unngås også når det gjelder elever som er usikre på kjønn, transpersoner og lignende. Støle-Nilsen (2022, s. 125) foreslår at man i stedet kan informere elevene om mangfoldet som finnes og forklare relevante begreper. Videre foreslår hun at representasjon kan være hensiktsmessig, for det gir elevene muligheten til å møte kjønnsmangfoldet gjennom fiktive og virkelige historier i filmer og bøker.

Røthing (2020) undersøker hvordan vi snakker og skriver om ulike kjønnsuttrykk og kjønnsidentiteter, og stiller spørsmål om hvordan vi kan best kommunisere og vise frem forskjellene i måten barn og ungdommer uttrykker seg selv. Dette inkluderer hvordan de uttrykker kjønn i både skole og hverdagsliv. I noen ungdomsmiljøer har det utviklet seg en

rekke begreper som beskriver kjønns- og seksualitetsmangfold i nyere tid (Svendsen, 2018). Videre påpeker Røthing (2020, s. 120) at det norske dagligspråket som brukes av foreldre, lærere og andre voksne i skolen og samfunnet, ikke er adekvat nok til å fange opp og formidle de subtile forskjellene og variasjonene som finnes i samfunnet.

Ungdomsskoleelever befinner seg i en alder der de er spesielt sårbare for negative påvirkninger fra omgivelsene, og et inkluderende språk kan bidra til å styrke deres selvfølelse og følelse av tilhørighet. For eksempel kan jenter på barneskolen, som ikke føler seg som andre jenter, finne det nyttig å kalle seg "guttejente" for en fase i livet, uten at det betyr at de må identifisere seg som utenfor ciskjønn-kategorien. Dette kan være en måte å utforske seg selv og ulike identiteter og uttrykksformer på, uten å sette en permanent merkelapp på seg selv. Poenget med et bredere mangfold av begreper er ikke å tilby flere kategorier å sette mennesker inn i og holde fast i. Men et rikere språk for kjønnsmangfold gir flere valgmuligheter til å ordlegge seg på og oppfatte variasjoner i egne og andres kjønnede erfaringer, uttrykk og praksiser (Røthing, 2020, s. 123-124).

## **2.2.2 Diskriminering og latterliggjøring**

Mange elever som tilhører seksuelle minoriteter og kjønnsminoriteter blir utsatt for homofobisk trakassering og diskriminering på skolen, noe som kan føre til alvorlige helseproblemer (Poteat et al., 2018, s. 31). Forskning innen skolemiljøet i Norge viser at fornærmelser og diskriminering basert på stereotypier og fordommer forekommer hyppig (Johannessen, 2021, s. 476). Hasund (2020) forklarer hatefulle ytringer eller negative kommentarer som ytringer som inneholder hat eller diskriminering mot mottakerens gruppetilhørighet, som for eksempel kjønn, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk. Hasund (2020) mener at skolens arbeid med å skape en inkluderende skolekultur, demokratisk kompetanse og kritisk tenkning er den beste måten å forebygge fordommer på. Derfor bør forebyggende arbeid være en integrert del av skolens hovedoppgaver, og ikke separate tiltak. Skjellsord kan være veldig sårende og krenkende, og det kan være vanskelig for en ung homofil gutt å takle å bli kalt "jævla homo", eller for en ung transmann å bli kalt "jævla transe" av sine klassekamerater. Hvis uttrykket er ment som en hatytring, kan det være vanskelig for elevene å ignorere det og tenke at det "bare er ord" (Hasund, 2020, s. 11).

Johannessen (2021) legger frem en tilnærming som kan hjelpe lærere til aktivt å takle bruken av skjellsord, som for eksempel ordet “homo”. Homo kan referere til homoseksualitet, men det kan også beskrive ulike måter å være på (Røthing & Svendsen, 2009, s. 167). Hvis læreren oppfatter at elevene bruker “homo” som et uttrykk for fordommer og som en negativ merkelapp, kan det være smart å ta tak i det, men ikke nødvendigvis ha en “nulltoleranse” for det. Ordet homo må ikke nødvendigvis alltid bety noe nedsettende (Hasund, 2020), så det kan være gunstig å samle elevene til en diskusjon rundt ordet og bruken av det, slik at man får en felles forståelse av hva begrepet betyr og hvorfor det er klokt å være bevisst på begrepet (Johannessen, 2021). Videre argumenterer Røthing (2020, s. 120) for at elevenes bruk av begrepet “homo” kan tolkes som en potensiell inngang til økt kjønns mangfold, nemlig gjennom at ordet kan referere til måter å være gutt på, som bryter med tradisjonelle normer, men som fortsatt eksisterer.

Poteat et al. (2018) viser til at tidligere forskning på tilskuere, som har en passiv rolle når det skjer mobbing, hovedsakelig har fokusert på elever, til tross for at lærere også er en del av dette sosiale miljøet og kan være til stede når mobbing og homofobisk språk brukes av elever. Lærere kan spille en sentral rolle i å gripe inn når det oppstår mobbing ved å utfordre elevene og signalisere at mobbing ikke er akseptabelt. Noen seksuelle minoriteter og kjønnsminoritets ungdommer rapporterer ikke om homofobisk trakassering, fordi de har erfart at lærere ikke griper inn når det oppstår. Lærere har også en betydningsfull rolle i å etablere positive normer i klasserommet og kan gjøre det gjennom anti-mobbeprogrammer eller uformelle samtaler med elevene. Å ha samtaler om homofobisk språkbruk kan gi lærere muligheter til å etablere normer om denne typen atferd i klassen. Lærernes handlinger kan være sentrale for å motvirke homofobisk atferd (Poteat et al., 2018, s. 32).

Johannessen (2021) hevder at humor og latter kan samle mennesker, eller ekskludere dem, gjennom felles glede eller diskriminering, og understreker viktigheten av gruppedynamikk og kontekst ved bruk av humor. Humor må tolkes av mottakeren. Johannessen (2021) fokuserer videre på at sammenhengen og omgivelsene der en vits blir fortalt er sentrale for hvordan vitsen blir oppfattet og tolket. Mange slike situasjoner skjer, dekket over av et forsøk på humor, spesielt blant venner. Imidlertid sliter lærere med å forstå og håndtere dette fenomenet (Johannessen, 2021, s. 476). Det kan være uklart hvor skillet går mellom det som er ment som en spøk og det som er alvorlig, og derfor bør lærere og elever ha en dialog om dette (Hasund, 2020). Ifølge Myrebøe (2021) kan det være vanskelig for lærere å forstå hva som skjer når

elever bruker uttrykk som inneholder fordommer og stereotypier i deres sosiale interaksjoner på skolen. Dette kan føre til at lærerne føler seg ukomfortable og usikre når de møter slike situasjoner. Det er også en rekke ulike måter å fortolke hva det er som faktisk skjer mellom elevene når fordomsfulle uttrykk blir en del av deres sosiale samspill og dynamikk.

Fordommer er et komplekst og ofte kontroversielt fenomen som kan foregå på subtile måter, noe som kan gjøre det utfordrende å oppdage eller tolke disse uttrykkene (Myrebøe, 2021, s. 211).

Ifølge Allport (1958, s. 26) kan fordommer oppstå på grunn av vår naturlige evne til å kategorisere og generalisere omgivelsene våre. Dette er en kognitiv prosess som hjelper oss å skape orden og struktur i verden rundt oss, og det behøver ikke alltid å føre til negative generaliseringer om andre. Noen ganger kan fordommer brukes som et verktøy, og det kan også hende at negative generaliseringer blir sagt i samtaler uten at de gjenspeiler noen sterke følelser eller holdninger. Når det gjelder læreres arbeid i klasserommet, vil de kunne møte på stereotypier og fordommer fra elever enten gjennom deres ytringer eller i deres samhandling med andre elever. Som en del av yrket, må lærere være i stand til å ta hurtige beslutninger i situasjoner som disse (Myrebøe, 2021, s. 211).

### **2.2.3 Kjønnbasert klasseinndeling**

Lodahl (2018) fremhever at i danske skoler blir kjønnsdeling ofte brukt, spesielt i seksualundervisningen. Enkelte ganger kan dette være en reflektert og rettferdiggjort pedagogisk fremgangsmåte, men andre ganger er det kun fordi det er en enkel måte å dele klassen inn i to omtrent like store deler av klassen. Uavhengig hva man mener om kjønnsdeling, kan det ikke unngås at noen elever blir satt i en vanskelig situasjon på bakgrunn av denne praksisen. For mange elever kan det føles belastende å bli kjønnsdelt, selv om de kanskje ikke ønsker, eller evner å formidle det. Dette gjelder spesielt personer som identifiserer seg som noe annet enn cisgutt og cisjente, som for eksempel kan føle seg ukomfortabel eller utrygg i kjønnsdelte garderober, men det gjelder også når jenter og gutter blir delt inn i grupper etter kjønnsstereotypiske forestillinger eller når det spilles "gutter mot jenter" i kroppsøving. Kjønnssdeling kan skape polarisering mellom kjønnene og underbygge påstander om at det er fundamentale ulikheter mellom jenter og gutter (Lodahl, 2018, s. 265-266).

Lodahl (2018, s. 265) viser til i sin forskning at ulikhetene mellom hvert kjønn er større enn forskjellene innad i kjønnene. Derfor legges det vekt på at lærere bør bruke kjønnsdeling med forsiktighet og hjelpe elever som sliter med å finne tilpassede metoder, istedenfor å tvinge dem inn i båsene "gutt" eller "jente". Dette kan for eksempel være å gi elever muligheten til å unngå kjønnsdelte aktiviteter, dele inn klassen helt tilfeldig eller avskaffe kjønnsdelte toaletter på skolen. Som lærer er det fundamentalt å tenke normkritisk og ikke-binært, og ikke tvinge elever til å delta i situasjoner som gjør det ubehagelig for dem. Selv om kjønnsdeling kan være en nyttig pedagogisk metode i visse situasjoner, må man alltid være bevisst på at det kan være utfordrende (Lodahl., 2018, s. 265-266).

### **2.2.4 Stereotypier**

Kjønnsstereotypier kan beskrives som en fastlåst, automatisert og mangelfull oppfatning, holdning eller handling som er knyttet til kjønn (NOU 2019: 19, s. 38). Rapporten fra NOU 2019: 19 påpeker at barn og ungdom møter stereotypiske kjønnsforventninger i ulike deler av hverdagen sin, inkludert i familien, gjennom mediene, på skolen og i andre samfunnsområder. Det antydes at vaner spiller en grunnleggende rolle i opprettholdelsen og gjentakelsen av tradisjonelle kjønnsroller og forventninger om kjønnsforskjeller. Det er trolig en stor variasjon i hvor bevisste eller ubevisste foreldre, lærere og andre voksne er når det gjelder deres bidrag til å opprettholde disse forskjellene i barn og unges kjønnsidentitet (Røthing, 2020, s. 101)

Videre i NOU 2019:19 sin utredning kommer det et forslag om å gi lærere økt kompetanse for å undervise på måter som utfordrer stereotypier knyttet til kjønn, og som skaper mer mangfold og flere muligheter. Barn, unge og voksnes oppfatning av kjønn er ofte ubevisst, og spiller en rolle i møter mellom mennesker. Læreres perspektiver om kjønn kan derfor påvirke hvordan de tolker elevenes handlinger og ord, og hvordan de selv kommuniserer med elever og foresatte. En grunnleggende del av læreres mangfoldskompetanse er derfor å være bevisst på egne oppfatninger og ha kunnskap om teoretiske perspektiver på kjønn (Røthing, 2020, s. 105).

## **2.3 Normkritisk perspektiv i undervisning**

Normkritisk perspektiv er basert på flere kritiske teoretiske tradisjoner som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og "skeiv teori". Disse perspektivene tar sikte på å utfordre og

analysere de prosessene som fører til opprettholdelse av privilegier i gitte samfunn (Støle-Nilsen, 2022, s. 65). Enkelt sagt handler det å være normkritisk om å være bevisst på de ubevisste normene man møter i samfunnet (Røthing, 2020, s. 32).

Normer representerer fellesskapets uskrevne regler for hvordan man skal oppføre seg, samt hva man kan og bør tenke og mene. Normer setter grenser for hva som oppfattes som akseptabelt, vanlig og normalt, og hva som anses som uakseptabelt, uvanlig og utenfor det normale. Selv om normer spiller en essensiell rolle i å etablere sosial orden og rettferdighet, som demokrati, så kan det også føre til undertrykkelse og skillelinjer i samfunnet (Gundersen & Roien, 2018, s. 276). Normkritikk krever at lærere, elever, foreldre/foresatte utvikler en bevissthet om egne og andres privilegier, uavhengig av religion, kultur, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonsnedsettelse eller seksuell orientering. Det å være normbevisst betyr å utfordre normer som fører til utestengelse, marginalisering og diskriminering, og bidra til å skape et miljø som fremmer mangfold og trygg identitetsutvikling. Dette er en essensiell del av lærernes arbeid med inkludering, likebehandling og en mer mangfoldig undervisning (Røthing, 2016).

Støle-Nilsen (2022) fremhever at det finnes tre varianter av antidiskriminerende opplæring: undervisning for mangfold, undervisning om mangfold og undervisning som kritisk vurderer privilegier for å fremme endring. Undervisning for mangfold handler om å gjenkjenne og ta hensyn til de ulike behovene til elevene. Skolens ønske om å tilpasse undervisningen kan være et uttrykk for dette. Skolen og lærerne må anerkjenne forskjellene og variasjonene i elevenes etniske bakgrunn, funksjonsevne, kjønn og seksualitet, og integrere disse i en individuelt tilpasset undervisning. Undervisning om mangfold er rettet mot alle elevene, men tilnærmingen passer først og fremst for flertallet. Målet er å forebygge diskriminering ved å øke kunnskapen om mangfold, og ved å vise at alle individer, uavhengig av deres forskjeller, har likeverdige rettigheter og verdier (Støle-Nilsen, 2022, s. 66).

Den normkritiske pedagogikken oppsto som en respons på det som kalles toleransepedagogikk. Toleransepedagogikk innebærer undervisning for og om “de andre”, for eksempel “de homofile” eller “de som er transer”. Et slikt perspektiv bidrar til å skape et skille mellom oss og de andre, og har til hensikt at “vi” må tolerere “de andre”. Dette argumenterer Bromseth & Darj (2010) for at kan kalles andregjøring, som kan medføre til utenforskap for enkelte elever i klasserommet. Toleransepedagogikk kan gi flertallet makt til å bestemme om de vil godta eller ikke godta en minoritet, og antar at ingen av elevene selv

tilhører den aktuelle minoriteten (Røthing, 2019, s. 44). Normkritisk pedagogikk, derimot, undersøker normene som ligger bak diskriminering og marginalisering, og stiller spørsmål ved disse. NOU 2019:19 nevner som sagt at undervisningen bør fokusere på å problematisere privilegier og normer som skaper diskriminering, marginalisering og andregjøring. Dette vil innebære en aktiv synliggjøring av de skjulte privilegiene og normene, og en kritisk refleksjon rundt hvordan lærere og elever bidrar til å opprettholde dem. På denne måten kan undervisningen bidra til å skape endringer i samfunnet (NOU 2019:19, s. 66).

Et eksempel på en undervisningsform som kan bidra til å skape holdningsendring, er ubehagets pedagogikk. Røthing (2019) definerer dette som en pedagogisk tilnærming som har som mål å konfrontere elever, studenter og lærere med temaer som angår forskjeller, sosial urettferdighet og rasisme på en måte som utfordrer deres følelsesmessige komfortsoner. Konseptet bygger på ideen om at følelser av ubehag kan være avgjørende når det gjelder å utfordre gjeldende perspektiver, kulturelle normer og normative praksiser som vedlikeholder stereotypier og sosial urettferdighet. Zembylas og Papamichael (2017, s. 3 i Røthing, 2019, s. 44) går så langt som å kalle disse følelsene essensielle for å utfordre tanker, normer og stereotypiske holdninger. Gjennom å skape følelse av ubehag, kan ubehagets pedagogikk åpne opp for empati og endring (Røthing, 2019, s. 44). Denne undervisningen tar sikte på å endre elevens forståelse og holdninger, og kan være utfordrende og til og med ubehagelig. Det kan være vanskelig å bli konfrontert med ens egne privilegier og fordommer, og det kan føles ubehagelig å få høre at handlinger, uttalelser eller tanker som man trodde var velmente, faktisk har motsatt effekt. Ubegagets pedagogikk krever at elevene utfordrer seg selv og blir utfordret av læreren og det kan også innebære å avlære fordommer og holdninger som man tidligere har hatt (Røthing, 2019). Røthing (2019, s. 46) påpeker videre at det at elevene opplever ubehag i undervisningen ikke skal stå som en kontrast til det trygge klasserommet, men at begge disse aspektene kan eksistere samtidig. Ubegagets pedagogikk bør anvendes i kombinasjon med pedagogiske perspektiver som med forskjellige tilnærminger fokuserer på sårbarhet, medfølelse, toleranse, inkludering og moralske dilemmaer (Røthing, 2019, s. 46).

Røthing (2019, s. 47) diskuterer også effekten av “hot moments”, som hun forklarer med “situasjoner der studentenes og/eller underviserens følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og læring, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema”. Disse situasjonene kan ofte knyttes til det som kalles mikroagresjon, der kommentarer som kan være med på å underbygge stereotypier blir brukt, selv om intensjonen ikke nødvendigvis



er hatefull. Mens disse situasjonene kan bli sett på som ubehagelige, ser Røthing (2019, s. 47) på dem som muligheter for læring, heller enn utelukkende unødvendige.

Normkritisk pedagogikk tar sikte på å avdekke og fremheve de normene som er i samfunnet, og kritisk vurdere hvordan disse normene kan ha diskriminerende og undertrykkende konsekvenser. En slik pedagogikk har tatt avstand fra toleransepedagogikken, der flertallet blir lært opp til å akseptere minoriteter. I stedet er fokuset rettet mot å engasjere elever til å tenke kritisk og utfordre strukturer av makt (Bengtsson & Bolander, 2020, s. 155). Målet er å bygge et inkluderende fellesskap som støtter likebehandling for alle og motvirker ekskludering og diskriminering på tvers av ulikheter (Gundersen & Roien, 2018, s. 276). Røthing (2016) viser til at den normkritiske undervisningens mål skal være å skape varig bevissthet om disse temaene, og at opplæringen som skjer i klasserommet derfor skal strekke seg til at elevene skal utvikle holdninger som de også har utenfor skolen. Videre hevder Røthing (2016) at perspektivet på normkritisk undervisning ikke bare kan isolere seg til enkelte undervisningsøkter, men er noe man må jobbe med over tid. Det er også nødvendig å nytte anledninger som oppstår til å drøfte kritiske analyser av egne perspektiver og normer (Kalonaityté, 2014).

### **2.3.1 Kontekst**

Støle-Nilsen (2022) hevder at det anbefales å anlegge et normkritisk perspektiv på undervisning om seksualitet, og at dette kan være med å påvirke positivt for å skape et bedre psykososialt skolemiljø. Et normkritisk perspektiv på kjønn og seksualitet kan ses i lys av en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Røthing, 2016). Sosialkonstruktivisme handler om at menneskers virkelighetsforståelse formes av deres opplevelser, situasjoner og knyttes til hvem de kommuniserer med (Tjora, 2020). Innenfor både humaniora og i samfunnsvitenskapen kan forståelsen av identitet og kjønn sees på som en sosial konstruksjon (Prieur, 2002, s. 4). Det å se på kjønn på denne måten kan knyttes tilbake til det sosiale kjønn og West og Zimmerman (1987, s. 140) sitt syn på at man gjør kjønn ut fra den konteksten man er i. Sett i lys av normkritisk pedagogikk og å være bevisst normer, forklarer Prieur (2002, s. 4) hvordan vi i samfunnet gjør generaliseringer gjennom å for eksempel å si at “lille Anna liker å pynte seg fordi hun er jente”. Et steg mot å være mer normbevisst blir dermed å unngå slike former for

generalisering. “Lille Anna” er altså ikke glad i å pynte seg fordi hun er jente. Hun er glad i å pynte seg, og hun er jente.

Prieur (2002, s. 4) viser hvordan mennesker konstruerer sin identitet og dermed også sitt syn på andre gjennom interaksjon med andre mennesker. Vi kan se på dette på en generell måte, ved å sammenligne synet på kjønn i ulike kulturer, men det kan også oppstå mellom ulike skoler i Norge. Kan det for eksempel tenkes at det er forskjell på rurale og urbane områder? Vil det for eksempel være enklere for en elev som opplever å ha en annen kjønnsidentitet enn cisgutt eller cisjente å være åpen om dette dersom dette allerede er lagt til rette for og snakket om i skolen? Grunnen til at dette er relevant innenfor normkritiske perspektiver er at normene som man må gjøre bevisst på kan variere fra skole til skole. På noen skoler kan det allerede være flere elever som lever åpent som et annet kjønn enn de tradisjonelle ciskjønnene, mens andre skoler ikke har opplevd dette. Et eksempel på dette kommer fram i det Prieur (2002, s. 5) forklarer om Giddens og Ziehes syn på sosialkonstruktivisme. De forklarer at identitet i det senmodernistiske samfunnet er blitt mer komplisert som en følge av avtradisjonisering, økt individualitet og økt refleksivitet. Her blir det forklart hvordan økt bevissthet om andre livsstiler bidrar til økt refleksivitet rundt hvordan man selv kan utøve sin egen identitet.

Det er imidlertid mulig å til en viss grad forklare deler av kompleksitet ved å se på hvordan kontekst spiller en rolle. Andresen (2020) tar utgangspunkt i tre kontekstuelle faktorer som kan forklare hvordan kontekst påvirker hvordan temaer som kjønns mangfold blir møtt. Disse er elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer (Buvik, 2016 i Andresen, 2020). Den første faktoren er elevfaktoren, som handler om at enhver elevgruppe er forskjellige, og at læreren må ta avgjørelser som gjør at alle elevene er en del av fellesskapet. Med hensyn til dette skal ikke elevene føle seg støtt av temaer som tas opp. Det vil naturligvis variere stort i alle elevgrupper hvilke temaer som potensielt kan støte. Hvordan et tema tas opp er også relevant å snakke om. Andresen nevner blant annet elevenes sosioøkonomiske, etniske eller religiøse bakgrunn, deres psykiske helse og familieforhold som ulike elevfaktorer. Dersom elever opplever forvirring rundt egen kjønnsidentitet vil dette også påvirke elevfaktoren i klasserommet.

Den andre kontekstuelle faktoren, situasjonsfaktoren, omhandler omgivelsene rundt læreren. Dette kan dreie seg om klasseromssituasjonen, hvordan læreren håndterer situasjoner som måtte oppstå og hvordan læreren møter temaet i undervisningen. Klasseromssituasjonen legger til grunn hvilket miljø som er etablert i klasserommet, som hvordan temaer blir

diskutert. Men det handler også om læreren sin bakgrunn. Hvordan læreren selv forstår kjønn og kjønns mangfold vil dermed kunne påvirke hvordan de underviser om kjønn og kjønns mangfold (Andresen, 2020).

Den siste kontekstuelle faktoren Andresen (2020) trekker frem er systemfaktoren. Systemfaktorer handler om konteksten tilknyttet selve undervisningssystemet. Dette handler eksempelvis om læreplaner og fagstoff, samt hvilke prioriteringer læreren må gjøre i henhold til dette. Andresen (2020) påpeker blant annet at faktorer som mye fagstoff og lite tid, gjør at andre mål i undervisningen blir nedprioritert. Systemfaktorer inkluderer også kulturen på skolen til å jobbe med temaet, slik at fokus fra ledelsen eller samarbeidet på tvers av kollegiet vil være med på å påvirke valgene læreren tar.

Hind (2016) fremmer at man ser regionale forskjeller i gjennomføringen av seksualundervisning i skolen. For eksempel viser han til at lærere i Oslo og tidligere Akershus var de i landet som knyttet seksualundervisningen minst opp til kompetansemål.

### **2.3.2 Lærerrollen**

Læreres manglende kompetanse har blitt identifisert som en grunn til at elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente ofte har negative opplevelser på skolen, mens lærere med god og relevant kompetanse har blitt nevnt som positive eksempler på hva som kan hjelpe disse elevene gjennom skolehverdagen. En studie fra USA, utført av Payne og Smith (2014), viste at lærere ofte følte seg utrygge og engstelige når de hadde transkjønnede elever, på grunn av sin egen mangel på kunnskap og usikkerhet om hvordan de skulle håndtere situasjonen. Lærerne var usikre på elevenes rettigheter, krav og behov, og fryktet for å gjøre feil. En tredje årsak til bekymring var negative tilbakemeldinger fra andre elever og foreldre/foresatte, som noen ganger førte til at lærere prøvde å skjule eller nedtone elevenes kjønnsidentitet for å unngå konflikt. Dette kan medføre en mindre transparens rundt kjønns mangfoldighet (Røthing, 2020, s. 127).

Et eksempel på en situasjon som kan oppstå, ifølge Payne og Smith (2014), er når elever som er midt i en sosial eller juridisk overgangsprosess relatert til deres kjønnsidentitet eller - uttrykk, blir overført til en annen klasse for å minske oppmerksomheten rundt prosessen. Selv om denne handlingen kan utføres med hensikt om å beskytte sårbare elever, kan den samtidig

føre til usynliggjøring, diskriminering og stigmatisering. Payne og Smith (2014, s. 415) bemerker at mange lærere frykter negative reaksjoner fra foreldre som mener at transkjønnede elever bryter med skolens normer og at barn ikke bør utsettes for upassende påvirkning fra elever som utfordrer tradisjonelle kjønnsroller. Tilstedeværelsen av ikke-normative uttrykk for kjønn og seksualitet kan sette etablerte oppfatninger av kropp, kjønn og seksualitet på prøve, og utfordre elevenes kunnskap om disse temaene. Dette kan være en anledning til å ha konstruktive og opplysende diskusjoner, istedenfor å se på det som en fare som skoler burde unngå (Røthing, 2020, s. 128).

En lærer som viser forståelse og støtte kan spille en fundamental rolle for elever som er usikre på sin kjønnsidentitet. Det kan være nødvendig å signalisere at man er villig til å lære mer og å snakke med elevene om deres erfaringer med kjønn. Slike uttrykk for støtte kan være svært verdifulle for elevene og sende signaler om at deres kjønnsidentitet tas på alvor (Støle-Nilsen, 2022, s. 124). Dette underbygges av Røthing (2020), som fremhever at en tilnærming preget av åpenhet og aksept, hvor det legges vekt på respekt, støtte, tillit, kunnskap og trygghet, kan gi mulighet for konstruktive diskusjoner om kjønnsnormer som påvirker og former alle barn og unge på ulike måter. Åpenhet og aksept overfor elever som ikke passer inn i ciskjønn-kategorien kan således åpne for større handlingsrom for alle involverte (Røthing, 2020, s. 128).

En studie fra Svendsen et al. (2018) viser at vi kan være inne i et generasjonsskifte hva gjelder tanker og holdninger til kjønn og seksualitet. Det påpekes at yngre mennesker kan være mer åpne for et mer kjønns mangfoldig samfunn enn de eldre menneskene i samfunnet. Dette understreker hvor essensielt det er for voksne, spesielt lærere, å være oppdatert og utfordre sine egne normer og fordommer for å kunne møte barn og ungdom på en inkluderende måte. Inkludering av kjønns- og seksualitets mangfold bør være en grunntanke i måten lærere møter elevene på, og legger opp skolehverdagen og undervisningen på (Svendsen et al., 2018, s. 179). Dette bør inkludere alle elever, inkludert de av oss som er cis og hetero, da alle er en del av kjønns- og seksualitets mangfoldet, for hvis man som lærer møter elevene på en god og inkluderende måte, kan det bidra til bedre psykisk helse hos elevene (Støle-Nilsen, 2022, s. 125).

Alle mennesker har en fundamentalt psykologisk og grunnleggende menneskelig trang til å tilhøre et sosialt fellesskap og unngå å føle seg utestengt. Almås et al. (2022) har gjennomført

forskning som indikerer at en positiv relasjon mellom lærer og elev kan spille en betydningsfull rolle i å stoppe en negativ utvikling for elever som er utsatt for diskriminering, utestengelse, etc. Dermed kan en god lærer-elev-relasjon kan bidra til å hjelpe elevenes trivsel og utvikling (Almås et al., 2022, s. 11-12). En god og trygg klasseromskultur er avhengig av lærerens evne til å skape positive relasjoner mellom elevene. Dette krever at læreren har kunnskap om betydningen av relasjoner og ferdigheter i å praktisere dette. For å bygge et fellesskap med en følelse av trygghet og samhörighet, er det lærerens ansvar å sikre at kvaliteten på relasjonene er god. Kommunikasjon og samhandling er verktøyene lærere har til å utvikle gode relasjoner med elevene (Bakken & Østvik, 2021, s. 20).

Bakken & Østvik (2021) viser til at læreres reaksjoner overfor spesifikke elever påvirker medelevers syn på de elevene det gjelder. Elevene følger nøye med på hvordan lærerne behandler andre elever, og bruker lærerne som referanse for hvordan de selv oppfatter en medelev. Derfor er lærernes væremåte overfor elevene avgjørende for å skape en positiv og sosial atmosfære i klassen. En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte og viser interesse for hver enkelt elev, og har forventninger om utvikling. Når en elev strever med å bli inkludert i elevgruppen, bør man ikke utelukkende se på hva som foregår i gruppen, men også hvordan man som lærer forholder seg til elevene (Bakken & Østvik, 2021, s. 22).

En støttende lærer kan bedre relasjonene til elevene som opplever uklare kjønnsuttrykk, men læreren som forbilde kan også ha betydning i form av hvordan medelever skal forholde seg til vedkommende det gjelder. Ifølge sosialkognitiv læringsteori (Bandura, 1986) lærer også elevene gjennom å observere og imitere andres oppførsel. Dersom en lærer allerede blir sett opp til og respektert av elevene, kan hvordan denne læreren snakker om og behandler personer som ikke identifiserer seg innenfor kategorien ciskjønn, “smitte over” på elevene i klassen. Dette kan også gjelde i motsatt ende ved at et barn kan se at personer de ellers ville sammenlignet seg med, opplever å bli trakassert eller gjort narr av. I disse tilfellene kan det tenkes at barnet ikke selv ønsker å oppleve å bli gjort narr av, og dermed stenger inne følelser de ellers ville gitt uttrykk for. I tillegg til Bandura, kan det også være relevant å se til Vygotsky (1978) når man omtaler lærerens rolle. Vygotskys sosiokulturelle teori om læring i den proksimale utviklingssonen, forklarer hvordan læring skjer i et fellesskap og i samspill med andre. Dermed har læreren som den signifikante andre en grunnleggende rolle i å hjelpe elevene til å oppnå sitt fulle læringspotensial.

### 2.3.3 Elevdeltakelse og handlingsorientering

Roien & Simovska (2018) fremhever at hvis man skal gjennomføre god seksualitetsundervisning er det sentralt å inkludere elevene i undervisningen. Ved å ha en aktiv elevdeltakelse kan dette hjelpe med å skape mer meningsfulle og motiverende læringsprosesser. Dette gjelder spesielt i seksualitetsundervisningen, hvor det er avgjørende at elevene får individuelle og felles erfaringer gjennom handlinger i deres egne liv, i skolen og i samfunnet de er en del av (Roien & Simovska, 2018, s. 233-234). Dette er i tråd med hva opplæringslova formulerer under formålet med opplæringen: “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringslova, § 1-1, 1998). Ved å involvere elevene i læreprosessen og få de til å stille åpne spørsmål som de synes er relevante, kan de utvikle en sterkere eierskapsfølelse for sin egen læring, bli mer motivert, samt utvikle ferdigheter og kompetanse som er relevante for deres liv (Roien & Simovska., 2018, s. 233).

Undervisning som tar sikte på å endre elevers forståelse og holdninger, kan være utfordrende og til og med ubehagelig. Det kan være vanskelig å bli konfrontert med ens egne privilegier og fordommer, og det kan føles ubehagelig å få høre at handlinger, uttalelser eller tanker som man trodde var velmente, faktisk har motsatt effekt. Denne typen undervisning er ofte referert til som ubehagets pedagogikk, fordi det krever at elevene utfordrer seg selv og blir utfordret av læreren. Det kan også innebære å avlære fordommer og holdninger som man tidligere har hatt (Røthing, 2019).

Det er nødvendig å være klar over at elevene vil respondere ulikt på denne typen undervisning. Aktiv inkludering av elevene i undervisningen medfører nemlig at de pedagogiske rommene blir preget av en grad av uforutsigbarhet. Elevene kommer som regel fra en mangfoldighet av sosioøkonomiske, kulturell og religiøse bakgrunner og har hver sine individuelle oppfatninger, erfaringer, preferanser og holdninger (Roien & Simovska., 2018, s. 236). Noen vil kanskje angripe lærerens budskap, mens andre kan omfavne det. Derfor er det nødvendig å legge til rette for diskusjon og refleksjon, både individuelt og som gruppe. Endring kan være en gradvis prosess, men det kan også forekomme raskt. For noen elever kreves det kun litt ny kunnskap før de endrer sine synspunkter, mens det for andre kan ta lengre tid før kunnskapen og holdningene endres. Det er nødvendig at undervisningen tar

hensyn til dette og gir elevene mulighet til å arbeide i sitt eget tempo og med sin egen måte å lære på (Støle-Nilsen, 2022, s. 67).

Til tross for at mange lærere er bevisste på verdien av deltakelse og handling i undervisningen for å fremme læring, kan det være krevende å gjennomføre seksualitetsundervisning på denne måten. Dette kan skyldes flere faktorer, blant annet at læreryrket har begrenset med tid til å planlegge gode opplegg, samt at lærerne kan mangle pedagogisk kunnskap og didaktiske ferdigheter som gjør det krevende å gjøre om de pedagogiske prinsippene til tilfredsstillende undervisning (Roien & Simovska, 2018, s. 235).

Tidligere forskning av Støle-Nilsen (2022) viser at det er mange lærere som er engstelige for å gjøre feil når det kommer til temaene kjønn og kjønns mangfold. Dette er i tråd med Roien & Simovska (2018) som påpeker at en elevaktiv seksualitetsundervisning kan føre til at elever oppfører seg upassende eller problematisk overfor lærere eller medelever. Det er avgjørende å være klar over at dette kan forekomme, og ha en plan klar for hvordan man ønsker å reagere hvis det forekommer noe upassende i undervisningen (Roien & Simovska, 2018, s. 235).

Støle-Nilsen (2022) påpeker videre at det er hensiktsmessig at man som lærer er nysgjerrig på ny kunnskap, og prøver å møte elevene som et godt medmenneske. Det betyr mye for elevene at man prøver, og det er nødvendig å si unnskyld hvis man sier noe feil. En god tilnærming er å være åpen, søke informasjon, lytte, anerkjenne og korrigere feil med en gang hvis man trår feil. Det finnes mange begreper knyttet til kjønn og seksualitet, og det er avgjørende at lærere har en viss oversikt over disse. Slik at man kan bruke riktige ord og ikke blande sammen begreper eller bruke støtende ord, fordi man ikke har forstått at de er støtende. Samtidig må vi være klar over at begreper, spesielt muntlig, utvikler seg raskt på dette området (Støle-Nilsen, 2022, s. 111; Nilsen, 2021, s. 23).

Seksualitetsundervisningen kan derfor potensielt involvere ubegrensede mengder perspektiver og sette en mangfoldighet av erfaringer, verdier, normer og holdninger i spill. Deltakelses- og handlingsorientering krever kort sagt at man som lærer tør å sette seg selv i en posisjon hvor elevenes nysgjerrighet og lyst til å lære får en reell betydning for undervisningen. Selv om dette kan flytte både læreren og eleven ut av deres komfortsone og grunnleggende verdenssyn, er det essensielt å legge til rette for at dette kan skje (Roien & Simovska, 2018, s. 236).

### 2.3.4 Seksualitetsundervisning i skolen

Undervisning om kjønn, kjønnsidentitet og kjønns mangfold kategoriseres under det bredere begrepet “seksualitetsundervisning”. Støle-Nilsen (2022, s. 17) viser til Helse- og omsorgsdepartementet (2017) sin definisjon:

“Seksualitetsundervisning defineres av WHO (World Health Organization) Europa som en livslang prosess hvor individet tilegner seg informasjon og danner egne holdninger og verdier. Seksualitetsundervisningen etter denne definisjonen handler om temaer som seksuell utvikling, seksuell og reproduktiv helse, relasjoner mellom mennesker, følelser, intimitet, kroppsbilde og kjønnsroller. Det fokuseres på at undervisningen skal respektere menneskerettigheter og mangfold, tilpasses barn og unges alder, kunnskapsbehov og kulturbakgrunn, oppmuntre til kritisk tenkning og kommunisere en positiv livsløpstilnærming til seksualitet.” (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15).

Skolen bør ha en oppdatert og kunnskapsbasert tilnærming til temaer relatert til kjønn. Kjønnsspørsmål i skolen omfatter flere områder, men spesielt deles det inn i to hovedkategorier: For det første er det knyttet til de normative retningslinjene for hva skolen skal lære om kjønn i tråd med læreplanene. For det andre er det knyttet til menneskene på skolen, inkludert hvordan gutter og jenters oppførsel tolkes, hvordan deres skoleprestasjoner fremstilles, hva læreres kjønn betyr, og hvilke kjønnsnormer som formidles i skolen (Røthing, 2020, s. 90). Bare 18 prosent av lærere opplevde i 2016 å ha høy kompetanse til å gjennomføre seksualundervisning (Hind, 2016).

Når det gjelder temaet kjønns- og seksualitets mangfold, er det flere faktorer som er nødvendige for lærere å ta hensyn til. En av disse faktorene er selve undervisningen, som en del av en helhetlig seksualitetsundervisning. En annen avgjørende faktor er hvordan lærere opptrer som rollemodeller, både gjennom språket og atferden, og hvordan de møter elevene i dagliglivet. Dette inkluderer også hvilke eksempler som brukes, hvilken litteratur og filmer som velges, som samlet sett er en del av det som Støle-Nilsen kaller den indirekte seksualitetsundervisningen (Støle-Nilsen, 2022, s. 110)



Støle-Nilsen (2022) mener at læreres ansvar er å møte og inkludere hele mangfoldet av barn og unge på en positiv måte, samtidig som de gir dem verktøy til å møte og forstå mangfoldet av mennesker på en god måte. Informasjon er avgjørende for at barn og unge skal forstå seg selv og ha forståelse og aksept for andre. Derfor er det essensielt å ta temaene kjønns- og seksualitetsmangfold på alvor, ikke bare fordi lærere er forpliktet til å gjøre det gjennom læreplanene og andre styrende dokumenter, men også fordi det er en grunnleggende del av å utdanne og styrke elevers forståelse og respekt for mangfoldet rundt oss. Dette kan være med på å skape trivsel på skolen for elever som skiller seg fra normen, for eksempel på grunn av utseende, kjønn, seksualitet, etnisitet, religion eller familiebakgrunn (Støle-Nilsen, 2022, s. 112; Gundersen & Roien, 2018, s. 274). Gundersen & Roien (2018) påpeker at i undervisningen om seksualitet skal elevene lære om hvordan samfunnets normer kan påvirke samfunnet, og de skal få innsikt i om de skal akseptere, utfordre, påvirke eller endre disse normene.

I tråd med den nye læreplanen, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), så er ikke lærerens rolle lenger i like stor grad å formidle bestemte typer kunnskaper eller normer knyttet til temaer som seksualitet, kjønn, kropp og familie, men heller å tilrettelegge for læringsprosesser hvor elevene undersøker ulike synspunkter ved disse temaene, slik at de kan utvikle en kritisk tankegang. Det å ha et mangfoldig perspektiv kan brukes som et pedagogisk verktøy for å skape et likeverdig og inkluderende miljø som tar hensyn til *alle* elevenes helse, trivsel og rettigheter. Til slutt påpekes det at arbeidet med mangfoldighet er betydningsfullt for å bidra til å utvikle et samfunn basert på demokrati og grunnleggende rettigheter (Gundersen & Roien, 2018, s. 274).

For å reflektere mangfoldet når det kommer til kjønn blant barn, er det nødvendig kvotere inn ansatte for å få et bredt spekter av mennesker som jobber med barn og unge. Ved å ha ansatte med forskjellige kjønnsidentiteter, seksuelle orienteringer, funksjonsnivå og ulike bakgrunner, kan barna se at det finnes mangfoldige rollemodeller (NOU 2019:19, s. 108). I Støle-Nilsens (2022) arbeid fokuseres det på at det er hensiktsmessig å ta i bruk tiltak som gjør det tydeligere og mer åpenbart for alle at mangfold innenfor kjønn er en naturlig del av samfunnet. Dette kan bidra til å bekjempe fordommer og skape respekt og toleranse. Selv om dette kan påvirke positivt, er det likevel forståelig at mange lærere og voksne kan være tvilende når det kommer til å dele opplysninger om sin egen seksuelle identitet med barn og

unge. I slike situasjoner bør det alltid være opp til den enkelte å bestemme hva som føles riktig for dem (Støle-Nilsen, 2022, s. 124).

### **Oppsummering av teorikapitlet**

I teoridelen av denne oppgaven har vi presentert det teoretiske rammeverket som vil bli benyttet for å belyse problemstillingen videre. Vi har redegjort for hva kjønn og kjønns mangfoldskompetanse i skolen innebærer, og hvorfor disse begrepene er viktige i skolen i dag. Videre har vi fokusert på språkets rolle som en vesentlig del av kjønns mangfold i skolen, samt presentert normkritiske perspektiver og hvordan disse kan anvendes i undervisningen om seksualitet. I det kommende kapitlet vil vi forklare vår metodiske tilnærming og de valgene vi har tatt for å undersøke hvilke muligheter og utfordringer ungdomsskolelærere erfarer i arbeidet med å legge til rette for kjønns mangfold i skolen

## 3. Metode

I dette kapittelet beskrives og begrunnes studiens overordnede forskningsdesign, inkludert valg av metode, utvalg, datainnsamling og databehandling. Vi vil også gjøre rede for hvordan datamaterialet har blitt behandlet og analysert, og deretter diskutere metodiske avveininger knyttet til reliabilitet, validitet og forskningsetikk. Valgene som er tatt underveis i prosessen har hatt som formål å besvare problemstillingen “Hvilke muligheter og utfordringer erfarer ungdomsskolelærere med å legge til rette for kjønns mangfold i skolen?” på best mulig måte, samtidig som vi har ivarett ulike aspekter ved studien på en forskningsetisk forsvarlig måte.

### 3.1 Studiedesign

Formålet med denne masteroppgaven var å utforske hvordan ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag kan legge til rette for en trygg og inkluderende, kjønns mangfoldig skole. Tidlig i prosessen vurderte vi å benytte oss av spørreundersøkelser, da en kvantitativ tilnærming ville ha gitt oss muligheten til å generalisere og få en oversikt over tema i et mer overordnet bilde. Tanken var da å se på trender ut fra faktorer som for eksempel demografi og størrelse på skole, og om disse faktorene gjorde at enkelte skoler opplevde en større kvanta av elever som identifiserte seg åpent utenfor kjønnsnormene cisgutt eller cisjente, enn andre skoler. Det var flere grunner til at vi valgte å legge dette bak oss, men i all hovedsak så vi et større behov for å innhente kvalitativ data, da kvalitative intervju som metode gir mulighet til en større dybdeforståelse av informantens perspektiv og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Med tanke på at målet var å se hvordan lærere legger til rette for kjønns mangfold, fant vi det derfor mer verdifullt å kunne snakke med nettopp lærere. Dette gjorde at vi ikke fikk muligheten til å konkludere basert på hvordan variabler som kjønn, utdanning og alder påvirker hvordan lærere forholder seg til emnet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 146).

Styrken med tilnærmingen ligger i mulighetene dybdeintervju gir, som en kvantitativ tilnærming ikke kan tilby. Det kvalitative forskningsintervjuets mål er nettopp å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gleiss og Sæther (2021, s. 30) viser videre til hvordan en kvalitativ tilnærming gir større muligheter for å undersøke spørsmål forskeren ikke har forestilt seg på forhånd, og at det dermed legger bedre til rette for at forskningsdeltakerens egne perspektiver på temaet

kan styre utviklingen av kunnskap. Selv om vi ikke vil trekke konklusjoner basert på ulike variabler, vil vi likevel bruke kontekstuelle faktorer (Andresen, 2020) som et verktøy for å forstå og analysere lærernes perspektiv.

Vi valgte å intervju informantene gjennom semistrukturerte, individuelle intervjuer. Semistrukturerte intervjuer gjør at man holder seg til en viss struktur i intervjuet, samtidig som man har mulighet til å fordype seg i temaer informanten fokuserer på og stille oppfølgings spørsmål for å konkretisere eller utdype (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Det var flere grunner til at vi valgte individuelle intervjuer i stedet for fokusgruppe eller gruppeintervju. For det første ønsket vi lærere fra flere skoler med forskjellige type bakgrunner. Fordelen med å intervju flere på en gang kan være å få muligheten til å observere dynamikken mellom individene på arbeidsplassen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81), men med tanke på at vi også ønsket å få innsikt i lærerens personlige tanker og erfaringer, kan det tenkes at å bli observert av kollegaer ville begrense dette. I tillegg ønsket vi ikke at lærerne skulle la seg påvirke av hverandre. Tjora (2017, s. 113-114) påpeker at et av målene med en intervjusituasjon er å skape en situasjon der informantene snakker om spesifikke temaer og refleksjoner rundt egne erfaringer og meninger. Da Tjora (2017, s. 118-121) videre påpeker viktigheten av at de som intervjues føler seg trygge i intervjusituasjonen, kan man ved individuelle intervjuer både argumentere for og i mot en større sannsynlighet for ærlige svar, siden andre informanter i gruppeintervjuer også kan være støttende overfor den som intervjues.

Vi informerte informantene om at vi kunne møte dem på deres arbeidsplass eller et annet selvvalgt sted, og at det var mulig å legge til rette for å gjennomføre intervjuene digitalt dersom dette var ønskelig. Det resulterte i at noen av intervjuene er gjort på informantens arbeidsplass, mens andre er gjort digitalt. Tjora (2017) argumenterer for at en fordel med å gjennomføre intervjuer digitalt, er at forskningsmetoden kan møte krav til effektivitet. Datagenerering bør produsere relevant og pålitelig informasjon, med minimal bruk av forskeres og deltakeres tid og ressurser. Tjora (2017, s. 19) påpeker at han foretrekker forskningsmetoder som gir tilstrekkelig og kvalitativ empiri på en tidsbesparende måte.

En utfordring med at noen intervjuer ble gjennomført på arbeidsplassen og noen digitalt er at det kan være ulik samtaledynamikk i de forskjellige intervjuene. Det kan eksempelvis være mer krevende å lese kroppsspråket eller uttrykksmåten til informantene i svarene de gir digitalt. Kroppsspråk eller uttrykksmåte kan gi informasjon om hvorvidt et tema oppleves

sensitivt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Tjora (2017, s. 124) mener intervju ansikt-til-ansikt er å foretrekke. Lærernes digitale kompetanse bør heller ikke være en variabel som går på bekostning av intervjuets kvalitet. Samtidig er det relevant å påpeke at lærere etter koronapandemien har blitt mer vant til å benytte seg av møter digitalt enn før, og det har blitt en naturlig del av hverdagen for lærere.

## 3.2 Utvalg

Studien baserer seg på intervjuer med åtte ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag. En vanlig praksis innenfor utvalg i kvalitative intervjustudier er å velge informanter som av ulike årsaker har muligheten til å gi reflekterte uttalelser om det aktuelle temaet (Tjora, 2017, s. 145). Vi ønsket å få en viss variasjon i informantenes forutsetninger og bakgrunn, hva gjelder alder, kjønnsidentitet, erfaring i skolen og type skole. Noen av lærerne er nyutdannede, noen har jobbet fem i år i skolen, mens andre har mer enn 30 års erfaring. Vi har lagd en oversikt over dette i bunn av dette delkapittelet. Vi benyttet oss av et strategisk utvalg, hvor vi først rekrutterte informanter gjennom tilgjengelighet og deretter brukte “snøballmetoden” for å få tilgang til flere potensielle informanter. Snøballmetoden er en utvalgsmetode som innebærer å begynne med et lite utvalg, vanligvis bestående av informanter som er spesielt interesserte eller motiverte. Gjennom å bruke snøballmetoden, ble utvalget av informanter gradvis utvidet ved hjelp av allerede kontaktede informanter (Tjora, 2017, s. 150).

Det er hensiktsmessig å være klar over hvilke utfordringer og etiske spørsmål som kan oppstå i forbindelse med snøballmetoden. En av de største utfordringene med snøballmetoden er å finne passende informanter som kan introdusere forskeren til de aktuelle nettverkene. En annen utfordring er å opprettholde kontroll over utvalgsprosessen, ettersom det kan være preget av tilfeldigheter. Dette kan påvirke utvalgets representativitet og validitet. Det kan også være etiske spørsmål knyttet til snøballmetoden, for eksempel kan informasjon om potensielle deltakere bli avslørt uten deres samtykke gjennom nominasjon fra eksisterende deltakere. Dette kan føre til at eksisterende deltakere blir forskningsassistenter og at noen kan føle ubehag med å navngi andre og gi dem til forskeren. Det er derfor avgjørende å være oppmerksom på disse utfordringene og å håndtere dem på en etisk forsvarlig måte for å sikre at forskningen er pålitelig og etisk forsvarlig (Tjora, 2017, s. 150-151). De informantene som

ble rekruttert gjennom andre informanter var alle informert om hvordan de ble rekruttert. Gleiss & Sæther (2021, s. 43) påpeker at ved bruk av snøballmetoden er det en mulighet for at informantene har lignende perspektiver og opplevelser, som kan føre til at man ikke får med den interne variasjonen blant informantene i gruppen de tilhører. Derfor har vi valgt å ta kontakt med ulike informanter, slik at vi rekrutterte i forskjellige nettverk (Edgren et al., 2021, s. 131).

Det at vi har etterstrebet variasjon i utvalget av informanter betyr ikke at vi har som mål om å generalisere, da målet med forskningen er å si noe om tilstanden der vi forsker. Det kan også være verdt å nevne at det å inkludere lærere med ulik kjønnsidentitet og seksuell orientering kunne vært interessant for å få innsikt i hvordan disse lærerne håndterer kjønns mangfold og hvilken rolle deres egen identitet spiller i undervisningen. Dette kunne gitt et annet perspektiv på hvilke muligheter og utfordringer en lærer med denne bakgrunnen ville møte.

Noen av grunnene til at vi ønsket variasjon er at ulike erfaringer og perspektiver kan gi et mer helhetlig bilde av temaet. Som Kvale & Brinkmann (2015) påpeker, så kan det være fordelaktig med en variasjon i informantene. Ulike skoler med ulike lærere gjør at man kan få forskjellige erfaringer på hvordan lærere håndterer kjønns mangfold i skolehverdagen. Det å inkludere lærere fra ulike geografiske områder kan også være nyttig, da kulturelle og samfunnsmessige forskjeller kan påvirke hvordan kjønns mangfold håndteres og forstås. Dette kan også gi et mer mangfoldig og inkluderende perspektiv på kjønns mangfold i skolen (Gleiss & Sæther, 2021).

For å kunne bruke kontekst aktivt i analysedelen har vi valgt å dele skolene inn i to kategorier. I analysen betrakter vi arbeidssted som en sentral faktor i lærernes håndtering av kjønns mangfold. Et av målene er å identifisere eventuelle forskjeller i lærernes svar og erfaringer, basert på deres arbeidssted. Det bør imidlertid påpekes at det eksisterer flere andre faktorer som også kan påvirke lærernes perspektiv, for eksempel kjønn, alder, erfaring og utdanning. Kategoriene vi har valgt er om skolen ligger i rurale og urbane områder, hvor rurale områder defineres som steder med mindre enn 3000 innbyggere, mens urbane områder defineres som steder med over 100 000 innbyggere (Echazarra & Radinger, 2019). Vi har tatt utgangspunkt i denne definisjonen, men ikke gjort absolutte avgrensninger i henhold til den. For eksempel ligger en av skolene som vi har plassert i kategorien urbant område på et sted med omtrent 80 000 innbyggere, mens den største skolen som vi har plassert i kategorien ruralt område ligger på et sted med omtrent 5000 innbyggere.

Grunnen til at vi har valgt å bruke betegnelse kvinne og mann i omtalen av lærernes kjønnsidentitet, og ikke ciskvinne og cismann, handler blant annet om at dette er det informantene selv har omtalt seg som. Vi tar dermed utgangspunkt i hvilket kjønn lærerne identifiserer seg som. Det å bruke den omtalen noen mener er riktig, er også grunnleggende for å anerkjenne personen (Støle-Nilsen, 2022). Dersom vi hadde tatt utgangspunkt i begrepet kjønn, og dermed inkludert flere faktorer enn kjønnsidentitet, ville det vært naturlig å påpeke om informantene er ciskjønn eller ikke. I dette tilfellet er alle informantene ciskjønn. For å videre opprettholde anonymitet bruker vi pseudonymene Lærer 1-8.

Skole	Pseudonym, kjønnsidentitet og alder	Undervisningserfaring
Rural	Lærer 1: Kvinne 29 år	6 år
Urban	Lærer 2: Kvinne 26 år	2,5 år
Rural	Lærer 3: Mann 30 år	7 år
Urban	Lærer 4: Kvinne 55 år	30 år
Rural	Lærer 5: Kvinne 45 år	5 år
Rural	Lærer 6: Mann 46 år	20 år
Urban	Lærer 7: Kvinne 26 år	1 år
Rural	Lærer 8: Kvinne 46 år	17 år

Tabell 1. Oversikt over skole, kjønn, lærere og undervisningserfaring

### 3.3 Datainnsamling

Intervjuene fokuserte på å undersøke hvilke erfaringer og perspektiver lærerne hadde rundt temaene kjønn og kjønns mangfold i skolen. Intervjuene undersøkte også lærernes kompetanse og forståelse av kjønns mangfold og hvordan de mener at dette kan integreres i skolens læreplaner og undervisning. Metoden for datainnsamling var kvalitativ, og intervjuene ble

transkribert og analysert ved hjelp av kategorisering og koding for å identifisere temaer og mønstre.

Intervjuguiden skal veilede gjennom intervjuet. En intervjuguide skal fungere som et hjelpemiddel som brukes til å huske de temaene som skal tas opp og hva som skal fokuseres på gjennom intervjuet. Det er dialogen som er kjernen i det kvalitative intervjuet, og som gir mulighet til å skape ny innsikt og kunnskap gjennom kommunikasjon mellom intervjuer og informanter (Dalland, 2019, s. 83). For å sikre at intervjuet fanger opp datamateriale som er relevant for problemstillingen og gir verdifull informasjon til studien, utformet vi en nøye gjennomtenkt intervjuguide (Dalen, 2013, s. 26). Vi gjorde grundige forberedelser rundt hva som kunne være viktige spørsmål å stille informantene og landet på følgende kategorier: kjønn og kjønns mangfold, undervisning om kjønn og kjønns mangfold, tilrettelegging for kjønns mangfold, erfaring med elever som ikke er cisgutt eller cisjente, skolekultur og historisk utvikling. Vi startet intervjuet med å fortelle om disse kategoriene, slik at informantene var forberedt på hvilke temaer vi skulle igjennom. Deretter spurte vi om alder, kjønnsidentitet, utdanning, undervisningsfag, arbeidserfaring og om en beskrivelse av skolen de jobbet på. Dette gjorde vi for å få en oversikt over lærerne, men også for å varme opp og skape en positiv atmosfære under intervjuet. En av grunnene til at vi spurte om kjønnsidentitet var at vi var nysgjerrig på om kjønnsidentitet var en kontekstuell faktor for hvordan de svarte i intervjuet. Videre var det også relevant å vite kjønnsidentiteten til lærerne slik at vi visste hva vi skulle omtale dem som i oppgaven.

Deretter ønsket vi å finne ut hva lærerne tenkte om temaene kjønn og kjønns mangfold og hvordan de la opp undervisningen rundt det. Et av målene med intervjuene var å skape en åpen samtale med informantene for å øke kunnskapen rundt temaet (Dalland, 2019, s. 83). Siden vi la opp til et semistrukturert intervju hadde vi planlagt mange spørsmål på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80), men vi erfarte også at det ble naturlig å fokusere mer på noen spørsmål i enkelte intervjuer, fordi vi fikk interessante svar og det ble naturlig å få utdypende svar på disse. Videre i intervjuguiden stilte vi spørsmål om hvordan man legger til rette for kjønns mangfold i skolen og om lærerne hadde hatt noen erfaring om elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente. I de tilfellene hvor lærerne hadde erfaring med det, ble ingen navn nevnt, slik at anonymiteten til elevene ble beholdt.



### **3.3.1 Gjennomføring av intervjuene**

Vi valgte å dele intervjuene likt, som vil si at vi gjennomførte fire intervjuer hver. Dette gjorde vi for å fordele erfaringene og arbeidsmengden. Dette kan også ses på som en metodisk utfordring sammenlignet med at én person gjennomfører alle intervjuene selv, og kun har seg selv og sin hermeneutiske tilnærming til tematikken. For å imøtekomme denne utfordringen har vi begge lyttet gjennom samtlige intervjuer og lest transkriberingen. Vi var også sammen om å analysere dataen som kom ut av intervjuene.

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker for å kunne fokusere utelukkende på intervjuet og informantene underveis. Dette skapte en god flyt, og ved å ta opp samtalen med en lydopptaker er vi også i større grad garantert at færre detaljer blir borte enn hvis vi skulle notert ned stikkord underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Hvert intervju tok mellom 35-45 minutter og i gjennomføringen av intervjuene brukte vi appen “Diktafon”, som fungerer som en lydopptaker, som vi i forkant av søknaden til Sikt (tidligere kjent som NSD), sendte inn en søknad til OsloMet om godkjenning for bruk. Tjenesten lagrer og sender lydopptakene via nettskjema i tråd med Sikt og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) sine retningslinjer for personvern og oppbevaring av data. Her samlet vi inn alle åtte intervjuene, hvor det kun var vi som hadde tilgang. Vi utførte også en risiko- og sårbarhetsanalyse knyttet til datamaterialet som ble samlet inn til forskningsprosjektet. Dette datamaterialet besto av lydopptak og transkripsjoner av intervjuer. Målet med en risikoanalyse er å identifisere potensielle trusler, slik at forebyggende tiltak kan settes inn og nødvendig beredskap kan etableres (Datatilsynet, 2019).

### **3.3.2 Transkribering**

Da intervjuene var fullført, ble neste steg å transkribere lydopptakene. Transkribering betyr å overføre muntlige intervjuer til skriftlig form, slik at man kan analysere materialet mer grundig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det å skrive ut et intervju innebærer å bevare mest mulig av det som ble sagt i intervjuet (Dalland, 2020, s. 95). Denne prosessen gjør intervjuene mer strukturerte og lettere å analysere, slik at man kan få en bedre oversikt over materialet. Det er imidlertid nødvendig å være bevisst på at essensiell informasjon, som kroppsspråk og stemmeleie, kan gå tapt i transkripsjonsprosessen, og dette kan påvirke meningen i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Tjora (2010, s. 126)

underbygger dette med at å objektivt transkribere et intervju er umulig, på grunn av at det finnes forskjeller mellom muntlige og skriftlige uttrykksformer. Reglene som er sentrale for kommunikasjon varierer avhengig av hvilken form som benyttes. Det som kan fremstå som en presist formulert muntlig ytring kan bli oppfattet som ustrukturert og preget av repetisjoner når den blir transkribert, og en godt skrevet skriftlig tekst kan høres ensformig ut når den blir lest høyt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Derfor er det viktig å tenke nøye gjennom og være konsistent i transkripsjonsmetodene som man bruker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207).

Før vi startet transkriberingsprosessen, avtalte vi enkelte skriveprosedyrer for hvordan vi skulle utføre arbeidet. På grunn av at vi er to forskere så vi på dette som et forsøk på å standardisere transkriberingen for å redusere risikoen for variasjon i prosedyrene og sikre høy pålitelighet og kvalitet. Uten disse prosedyrene hadde det vært krevende å gjennomføre språklige sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Noen av prosedyrene vi ble enige om var at vi ikke skulle transkribere hele datamaterialet fra begynnelse til slutt. Dette innebar at vi valgte å se bort fra ord som vanligvis hører til i det muntlige språket, som “eh”. Vi valgte også å se bort i fra pauser, avbrudd, nøling og emosjonelle pauser, og punktum og komma ble lagt til der det var nyttig. Disse valgene ble gjort for å skape en mer formell skriftlig stil, noe som gjorde datamaterialet mer egnet for analysering i lys av problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Gitt at vårt formål med transkripsjonen var å gjennomføre en vurdering av innholdet basert på lærernes oppfatninger og perspektiver, og ikke en språklig analyse, anså vi dette som gunstig for transkriberingen.

På grunn av vårt valg om å gjennomføre transkriberingen på denne måten, økte risikoen for subjektiv fortolkning siden transkriberingen er forankret på opplysningene vi anså som mest relevant. Det gjør at noen faktorer som enkelte ord eller nølinger kan ha gått tapt i transkriberingsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for dette, mener vi at beslutningen om å utelukke småord og pauser ikke hadde en betydelig innvirkning på informantenes budskap, og det førte også til at prosessen ble mer effektiv. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) er det akseptabelt å ta slike valg så lenge de er passende for formålet med materialet som skal analyseres.

### 3.3.3 Bearbeidelse av datamateriale

Etter å ha transkribert intervjuene var neste steg å kode og analysere datamaterialet. Denne prosessen handler om å avdekke mønstre i de transkriberte intervjuene, og diskutere funnene opp mot teori og forskningslitteratur (Gleiss & Sæther, 2021). Analysen vi har gjennomført kan forstås som en abduktiv analyseform. Denne analyseformen tar utgangspunkt i at man både finner koder i datamaterialet og at man har etablert koder på forhånd med utgangspunkt i teorien og forskningslitteraturen. Dette kan ses på som å kombinere induktive og deduktive analysemåter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Den deduktive fremgangen tok utgangspunkt i intervjuguiden, der vi med utgangspunkt i teorien allerede hadde etablert kategorier vi fant relevant for kjønn og kjønnsmangfold i skolen. Vi brukte videre datamaterialet vi hentet inn som utgangspunkt for å innhente ny teori, med utgangspunkt i temaer vi merket at lærerne fokuserte på. Ved hjelp av analyseprogrammet NVIVO kodet vi empirien til ulike kategorier, både med utgangspunkt i den originale forskningslitteraturen og funn fra det empiriske materialet. Vi valgte å bruke disse ulike kategoriene i kodingen for å skape bedre oversikt over materialet: *kjønn og kjønnsmangfold, seksualitetsundervisning, den indirekte undervisningen, inkluderende språk og hatefullt språk*. Samtidig er det viktig å påpeke at det er vanskelig å unngå subjektivitet i analyser ved kvalitativ forskning. Dette kan blant annet ses i at vi har tatt avgjørelser på temaene for analysen og hvilke mønstre vi skal fokusere på. Forskerens subjektivitet vil alltid være et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015), og man må derfor være bevisst sin rolle som forsker.

## 3.4 Metodiske refleksjoner

### 3.4.1 Forskningsetikk i kvalitative intervjuer

Etter å ha bestemt oss for å bruke kvalitative intervju som metode var det flere valg vi måtte ta for at dataen skulle være forskningsmessig forsvarlig. I Norge er det nasjonale forskningsetiske retningslinjer som angir kravene for god forskningsskikk og -praksis innenfor ulike fagfelt, som må følges av alle forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Dette er retningslinjer som vi har forholdt oss til fra vi startet prosessen, som inneholder blant annet å lage et samtykkeskjema og intervjuguide, som må sendes til Sikt for godkjenning. Samtykkeskjema ble komponert i henhold til Sikt sine krav for hva det skal inneholde, og deretter sendt ut til informantene for signering før intervjuet tok plass. Skjemaet inneholdt en

omfattende beskrivelse av formålet med masteroppgaven og hvilke temaer som ville bli berørt. Det ble også utdypet hvorfor nettopp de var blitt valgt som informanter og at det var frivillig å delta. Deltakerne ble informert om at de ville bli anonymisert, at all informasjon de ga ville bli behandlet konfidensielt og i henhold til personvernreglene. Videre ble det gjort klart at deltakerne hadde full anledning til å trekke sitt samtykke tilbake, både før, under og etter gjennomføringen av intervjuet, uten å måtte oppgi noen grunn. Deretter sendte vi inn intervjuguiden til Sikt for godkjenning, og den ble senere godkjent. Godkjenningen fra Sikt ligger under vedlegg i bunn av oppgaven.

### **3.4.2 Asymmetrisk maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer**

Et forskningsintervju kan beskrives som en spesifikk faglig samtale som involverer en klar asymmetri i maktforholdet mellom forskeren og den intervjuede. Denne asymmetrien skyldes forskerens posisjon som ekspert innenfor et spesifikt forskningsfelt, og gir forskeren en førende posisjon i intervjuprosessen, mens den intervjuede gis en mer passiv rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Som forskere reflekterte vi over dette i forkant og bestemte oss for å unngå mulige vanskelige begreper som “heteronormativitet” og “normkritisk pedagogikk”. Dette var et grep vi gjorde for å redusere avstanden mellom oss som forskere og informantene. Et annet valg vi gjorde med tanke på det asymmetriske maktforholdet, var at vi stilte åpne spørsmål om både kjønn og kjønnsmangfold, slik at vi lot informantene få redegjøre for hva de la i disse begrepene. Hensikten var derfor ikke å bli enig om en fasit eller forståelse, men heller å få tak i lærerens ulike tilnærminger og tolkninger av begrepene.

Det asymmetriske maktforholdet mellom forskeren og informantene påvirkes også av hvordan informantene forstår prosjektet. I et slikt prosjekt som omhandler temaene kjønn og kjønnsmangfold er dette et legitimt poeng, fordi det var flere av våre informanter som ga uttrykk for at de synes det er et krevende tema å snakke om. Samtidig fortalte vi informantene våre at vi ikke skulle evaluere hva de fortalte oss, men heller at de kom med bidrag til et forskningsarbeid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-93). Vårt inntrykk var likevel at selv om noen av lærerne synes det var et krevende tema, så fant alle lærerne det både interessant og bevisstgjørende å delta i samtalen. Vi har vært nøye med å ivareta lærerne og unngå å skape et feilaktig bilde av lærerne i prosjektet (Befring, 2016, s. 34). Ettersom studien kan bli

publisert, har det vært viktig for oss å sikre oss at lærerne ikke utsettes for noen risiko ved å delta, samtidig som vi presenterer funnene på en god måte.

### **3.4.3 Gyldighet og overførbarhet**

I kvalitative undersøkelser er det relevant å se på det som går innunder indre validitet. Grunnen til dette er at målet for forskningen ikke vil være å generalisere, og at man derfor ikke kan trekke slutninger om at informasjonen man henter inn skal være gyldig for en hel befolkning. Innenfor kvalitative studier snakkes det derfor oftere om overførbarhet og om det man finner er relevant for andre lærere enn akkurat de informantene vi har snakket med. Kvale & Brinkmann (2015, s. 291) mener at for at kvalitative undersøkelser skal la seg overføre, så er man avhengig av at prosessen beskrives til den grad at leseren av studien skal ha oversikt over handlingene som er gjort, og dermed kunne ta stilling til om funnene er gyldige også for dem. Derfor ønsket vi å beskrive fremgangsmåten og gjennomføringen i detalj. Innenfor dette inngår også presisjonen man får gjennom å først ta opp og deretter transkribere intervjuene.

Innenfor kvalitativ forskning handler validitet også om til hvilken grad datamaterialet som er brukt er gyldig og relevant for det oppgaven prøver å finne ut. Det er flere måter å skade en forsknings validitet på, og for å unngå dette må man være bevisst på at hvert av valgene som tas gjøres med mål om å styrke validiteten. Kvale & Brinkmann (2015, s. 278-280) omtaler det som sentralt for validiteten at forskeren kontrollerer, stiller spørsmål og teoretiserer forskningen og forskningsprosessen.

En av validitetstruslene man møter handler om intervjumetoden. Ved å utarbeide intervjuguiden på forhånd med gjennomtenkte spørsmål tilknyttet temaet, hadde vi hele tiden i tankene at spørsmålene måtte konkretiseres til den grad at de ikke skulle la seg misforstå. Med tanke på at vi er to personer som gjennomfører intervjuene, hver for oss, kan man argumentere for at strukturerte intervjuer hadde vært bedre for å beholde et visst samsvar i spørsmålsstilen. Strukturerte intervjuer vil nemlig redusere intervjuerens påvirkning på informanten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Et tiltak vi gjorde for å redusere påvirkningen var at vi gjennom de første intervjuene observerte hverandre som intervjuere, og diskuterte retningen intervjuet tok i ettertid.

Et eksempel på hvordan vi konkretiserte spørsmålene var å bruke ordet “kjønnsmangfold”, istedenfor kun “mangfold”, som kan inkludere flere andre kategorier. Ved å planlegge denne presise ordleggingen la vi til rette for at informanten faktisk forstod hva vi spurte om, og svarte på det vi spurte om. Samtidig la vi gjennom det semistrukturerte intervjuet til rette for å både kunne stille oppfølgingsspørsmål og be informantene være mer presise eller greie ut. Dersom spørsmålene blir for lukket eller ikke legger til rette for å bli fulgt opp, fjerner man også intervjupersonens mulighet til å utdype sine svar og meninger.

### **3.4.4 Reliabilitet**

Reliabilitet er et begrep som beskriver påliteligheten av forskningsresultater, og er ofte relatert til spørsmålet om hvorvidt resultatene kan gjenskapes av andre forskere på ulike tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskerens rolle spiller en viktig rolle for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Graden av pålitelighet til et forskningsresultat påvirkes av i hvilken grad forskerne opprettholder objektivitet gjennom hele forskningsprosessen. Det er viktig å være oppmerksom på at kvalitativ forskning alltid vil inneholde elementer av forskerens subjektivitet. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). En del av denne subjektiviteten la vi frem i innledningen til oppgaven, hvor vi nevnte motivasjonen og bakgrunnen for hvorfor vi har valgt å skrive om denne oppgaven. Der poengterte vi at vi har mange spørsmål knyttet til kjønn og kjønnsmangfold, og at vi opplever at det er lett å tråkke feil i arbeidet med kjønnsmangfold i skolen. På bakgrunn av dette har vi gått inn i prosjektet med en utforskende tilnærming.

Andre faktorer som påvirker svarene i kvalitative intervju er hvordan spørsmålene blir stilt og tilliten mellom forskeren og informantene (Tjora, 2017, s. 31). Hvordan vi har valgt å ordlegge spørsmålene, valg av ord og om spørsmålene er ledende, samt hvor bevisste vi har vært på vår intervjueteknikk, vil derfor være med å påvirke resultatene i studien og innvirke på troverdigheten til funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å minske denne formen for påvirkning, arbeidet vi for å ikke stille ledende spørsmål og ikke styre intervjuene i en spesiell retning, men være så objektive som mulig.

For å heve påliteligheten understreker Tjora (2017, s. 237) at man kan hen vise til direkte sitater fra intervjuene for å gjøre informantenes perspektiver mer åpenbare. Vi har derfor inkludert mange av sitatene fra informantene, slik at man kan se på hvilken basis vi har trukket vår tolkning og dermed selv evaluere dataene. Selv om det kan være krevende å gjengi intervjupersonens utsagn helt nøyaktig, kan man ved bruk av direkte sitater klargjøre deres synspunkter og gi leseren en bedre forståelse av deres stemme og perspektiv (Tjora, 2017).

## 4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal vi presentere det empiriske materialet, og redegjøre for funnene i lys av det teoretiske rammeverket. Vi har intervjuet åtte lærere med ulike erfaringer, både knyttet til arbeidserfaring i skolen og i møte med elever som identifiserer seg utenfor kategorien ciskjønn. Vi har med dette fanget et forholdsvis bredt spekter av ulike perspektiver. I tillegg til dette har vi intervjuet lærere fra ulike typer skoler i landet. Disse skolene varierer både i størrelse og plassering. For å opprettholde anonymitet i analysen, vil vi bruke begrepene urbane og rurale strøk om skolenes plassering. Vi har som nevnt valgt å bruke ordene "urbane" og "rurale" i stedet for "bygd" og "by" ettersom det kan oppstå uklarheter rundt definisjonene av disse begrepene, da bystatus ikke nødvendigvis sier noe om urbane og rurale faktorer (Thorsnæs & Solerød, 2021). Ut fra begrepsforståelsen som vi redegjorde for i metodedelene, med at rurale områder defineres som steder med mindre enn 3000 innbyggere, mens urbane områder defineres som steder med over 100 000 innbyggere (Echazarra & Radinger 2019) har vi intervjuet tre lærere fra skoler i urbane områder og fem lærere fra skoler i rurale områder. Årsaken til skillet er for å kunne se om skolens plassering og størrelse kan være en relevant faktor for eventuelle ulikheter.

Som vi nevner innledningsvis, er det mange ulike syn på kjønn og dermed også ulikt fokus på kjønnsmangfold. Dette kommer også frem i intervjuene med lærerne. Vårt datamateriale er ikke omfangsrikt nok til å konkludere med hvorfor noen lærere ser på kjønn og kjønnsmangfold på en måte, mens andre ser på det på en annen. Vi kan ikke konkludere med årsaken til forskjellige perspektiver, og heller ikke generalisere. Vi kan imidlertid belyse på hvilke måter et utvalg lærere forstår og fortolker ulike sider ved temaet og debatten.

Selv om informantene både forstår og fortolker kjønn og kjønnsmangfold på forskjellige måter, er det ikke bare ulikheter å spore. Flere fortalte at undervisning om kjønn eller tilrettelegging for kjønnsmangfold er opp til den enkelte lærer å håndtere, uten at ledelsen på skolen har lagt frem en plan for hvordan lærerne skal jobbe med det. Dette gjelder både forebyggende arbeid for å legge til rette for elever som opplever vansker med egen kjønnsidentitet, men også hvordan skolen jobber med et samlet fokus etter å ha opplevd å ha elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisputt eller cisjente. Flere lærere fortalte at skolen først hadde begynt å jobbe med en felles strategi for kjønnsmangfold etter at en elev hadde kommet ut som en annen kjønnsidentitet enn cisputt eller cisjente. Det gjennomgående



var likevel at alle lærerne vi intervjuet sa seg enige i at temaet hadde behov for å videre belyses, og at arbeid med kjønn og kjønns mangfold burde bli mer vektlagt i skolen. Når lærerne forklarer at hvordan temaet blir håndtert og undervist er opp til hver enkelt lærer, underbygger dette hvorfor lærerne må ha et bevisst forhold til hvordan de møter kjønn og kjønns mangfold.

Med bakgrunn i dette vil vi i analysen først se på hvordan de forskjellige lærerne forstår begrepene kjønn og kjønns mangfold. Selv om vi ikke kan trekke konklusjoner til hvorfor lærerne møter temaet på visse måter, vil vi forsøke å forklare lærernes syn i lys av teorien og forsknings litteraturen. Videre har vi fått bekreftet gjennom empirien at lærerne vektlegger viktigheten av språk i arbeid med kjønn og kjønns mangfold. Dette er også i tråd med forskningen, hvor det rettes fokus mot lærerens evne til å bruke et inkluderende språk for å jobbe normkritisk mot hetero- og cisnormativitet, og på hvordan læreren opplever elevene sitt språk. Avslutningsvis vil vi se på de konkrete tilnærmingene lærerne tar i bruk for å jobbe for og med kjønns mangfold: Hvordan underviser lærerne om kjønn og kjønns mangfold? Hvilke muligheter og utfordringer møter de i arbeid med temaet? Hvordan jobber de aktivt mot hetero- og cisnormativitet?

## 4.1 Perspektiver på kjønn og kjønns mangfold

Innledningsvis vil vi undersøke på hvilke måter lærerne vi har intervjuet oppfatter og forstår kjønn og kjønns mangfold. Lærernes personlige oppfatning av disse begrepene vil kunne påvirke både den indirekte og den faktiske undervisningen. Læreren kan forstås som en kontekstuell faktor (Andresen, 2020), som gjennom sin rolle som forbilde og ansvarlig for lærer-elev-relasjoner kan påvirke elevenes syn på kjønns mangfold, men også legge til rette for et inkluderende syn på kjønns mangfold i elevgruppa (Almås et al., 2022, s. 11-12) .

Forståelsen av kjønn er sentral i arbeidet med kjønns mangfold. Basert på svarene fra lærerne i intervjuene våre, kan det se ut til at det er en økende bevissthet om kjønns mangfold i skolen. Flere av lærerne uttrykker at begrepet "kjønn" har utvidet seg og blitt mer inkluderende enn tidligere, og at det er nødvendig å se et mangfold rundt kjønn. Et flertall av lærerne syntes det var krevende å svare på spørsmålet "hvordan forstår du kjønn?", men vi ser også på svarene at de fleste har en binær forståelse av kjønn, som enten gutt eller jente. Få av lærerne vi snakket med synes likevel dette var et enkelt spørsmål å svare på, noe som reflekteres av Regjeringens

egen definisjon. Kjønn er som nevnt ikke noe man kan enkelt definere, men noe som må forklares gjennom alle faktorene psykologisk, biologisk og sosialt kjønn (Departementene, 2021).

Samtidig som flertallet av lærerne definerte kjønn som gutt og jente, med noen unntak, viste som nevnt flere lærere at de er seg bevisst kompleksiteten i spørsmålet. For eksempel snakket flere av lærerne både om biologisk kjønnsoppfatning og personers oppfattede kjønnsidentitet. Mellom annet svarte Lærer 2 at: “Jeg synes det er vrient. Jeg tenker at vi har to biologiske kjønn, jente og gutt. Identitetsidealet handler om hvordan man oppfatter eller kategoriserer seg selv, som kan variere basert på identitet og kjønnsidentitet, og det er veldig mangfoldig”. Dette er et syn som også støttes av Lærer 3.

**Lærer 3:** Det er jo et litt vanskelig spørsmål, men min tanke er at man er fra naturens side enten gutt eller jente. Men så er det totalt likegyldig for meg hva du føler deg som. Det legger ikke jeg meg borti. Men jeg synes det er vanskelig at man er født som noe annet, men at man identifiserer seg som en “hen” eller hva som helst, det er helt greit.

Sitatene over viser at selv om disse lærerne lener seg mot en biologisk forståelse av kjønn, anerkjenner de likevel også psykologisk kjønn som en faktor. Det som kan virke å skille Lærer 3 fra Lærer 2 i dette eksempelet kan imidlertid være hvordan læreren ser på sin rolle opp mot i elevens personlige kjønnsidentitet. Dette svaret kan likevel tolkes på flere måter. På den ene siden kan det tolkes som at det er mulig at det Lærer 3 mener med at det er totalt likegyldig for han, og noe han ikke legger seg borti, er at han ikke ønsker å legge føringer for hvilken kjønnsidentitet en elev skal ha eller hvordan eleven skal gjøre kjønn. På den andre siden kan det også tolkes som at læreren ikke ønsker å forholde seg til psykologisk kjønn som en faktor. Dette kan videre underbygges av poenget vedkommende bygger ved å først påpeke at han har en binær, biologisk kjønnsforståelse. Det kan argumenteres for at læreren gjennom sin rolle må ha et bevisst forhold til noe så identitetsbestemmende for en elev som dennes kjønnsidentitet. Uavhengig av dette viser begge lærerne i eksempelet at svaret er komplekst, også selv om de vektlegger biologisk kjønn over psykologisk kjønn (Departementene, 2021). Dette kan også forekomme dersom læreren ikke vektlegger et syn på kjønn over et annet, noe

vi ser i svarene til både Lærer 4 og Lærer 7, der de heller vektlegger at spørsmålet krever et komplekst svar:

**Lærer 4:** Det der er vanskelig vet du. En ting er kjønn sånn som man biologisk ser ut, eller kroppslig ser ut. Og noe annet er hva den enkelte selv opplever som sin kjønnsidentitet og noen ganger på tvers av den fysiske kroppen også. Vi er en samling individer som fra naturens side er skapt enten gutt eller jente, men som har egne opplevelser av det, og om det samsvarer med den kroppen vi er født inn i, eller ikke gjør det.

**Lærer 7:** Det handler både om hvilket kjønn du identifiserer deg som og hvilket kjønn du har fått biologisk. Og litt det der, i hvert fall på ungdomsskolen så handler mye om det å finne seg selv, og da er det mange som også finner ut at de ikke passer inn i de kjønnsnormene de allerede er plassert i.

Det fremgår i utsagnet fra Lærer 7 at hun anerkjenner at kombinasjonen mellom biologisk kjønn og psykologisk kjønn er relevant å se på om når det kommer til en persons kjønn. Videre påpeker hun faktoren med det sosiale kjønn og hvordan samfunnets normer kan gjøre det vanskelig å bryte med de allerede etablerte kjønnsnormene. Dette synet på kjønns kompleksitet står i samsvar med definisjonen fra regjeringens handlingsplan (Departementene, 2021), og viser hvorfor det er viktig å inkludere både faktorene psykologisk, biologisk og sosialt kjønn for en fullverdig forklaring.

I materialet vårt ser vi også at der noen av lærerne vektlegger biologisk kjønn, vektlegger andre utelukkende kjønnsidentitet. Lærer 1 bruker for eksempel bare psykologisk kjønn når hun forklarer hva hun mener kjønn er:

**Lærer 1:** Nei, altså kjønn er vel det som du liksom identifiserer deg som. Begrepet kjønn driver vel bare å vider seg ut mer og mer. Nå er det ikke så typisk at vi tenker gutt og jente lengre, men nå har det liksom blitt mye bredere enn det har vært før.

Her ser læreren forbi det biologiske aspektet som en faktor i seg selv. Dette betyr ikke at vedkommende ikke nødvendigvis anerkjenner biologi som en faktor, men at vedkommende velger å definere kjønn med en utvidet forståelse. Læreren anerkjenner at vi er på vei bort fra et fokus på tokjønnsmodellen, og fremmer dermed et fokus på kjønnsmangfold. Man kan likevel argumentere for at et syn som dette fremdeles ser bort fra kompleksiteten i spørsmålet om hva kjønn er. På samme måte som at man ikke kan si at kjønn bare er snakk om biologi, kan man heller ikke konkludere med at kjønn bare kommer ned til psykologisk kjønn.

Vi har imidlertid også intervjuet lærere som mener at det i større grad er den enkeltes biologiske kjønn som skal legge føringer. Både Lærer 6 og Lærer 8 underbygger sitt syn på kjønn slik, selv om Lærer 6 også viser til at han ser på spørsmålet som grunnleggende kompleks. Det som skiller Lærer 6 og Lærer 8, fra de andre lærerne som legger biologi som hovedføring, er derimot i hvilken grad biologien blir vektlagt. Der Lærer 2 og Lærer 3 også mener det er biologi som legger mesteparten av føringene, veier Lærer 6 og Lærer 8 mer bastant mot at det er biologiske faktorer som er avgjørende.

**Lærer 6:** Jeg er litt realist da. Jeg har naturfag og har vokst opp her jeg har vokst opp. Jeg har ikke opplevd så mange som identifiserer seg med noe annet enn det jeg kaller det biologiske kjønn. Så jeg har utgangspunkt i biologien, at vi blir født som enten mann eller kvinne. Det er mitt utgangspunkt, men etter hvert så ser jeg jo poenget med å ha flere kjønn med tanke på hvordan man føler seg.

**Lærer 8:** Kjønn tenker jeg er – og nå er jeg litt gammeldags – men jeg er litt som skolelegen. Vi er født som jente og gutt. Det er to kjønn. Jeg vet jeg er litt «old fashioned» der. Der også er jeg litt sånn – og nå er jeg sikkert helt teit – men i dag skal vi alltid være flere kjønn. Altså, noen skal være trans, noen skal være ditt, noen skal være datt. Men man skal være det man vil være, det man er komfortabel med. Så derfor ser jeg at det er et kjønnsmangfold på den måten. Man skal kunne være den man er komfortabel med selv. Men igjen, så går jeg tilbake til det at vi skal være gutt eller jente. Men om en gutt har lyst til å være mer jentete, så la nå han være det da.

Begge disse svarene underbygger et binært syn på kjønn, i dette tilfelle med utgangspunkt i biologi. Når Lærer 8 så forklarer videre at “en gutt kan ha lyst til å være mer jentete”, viser dette igjen til aspektet knyttet til kjønnsroller og det “å gjøre kjønn” (West og Zimmerman, 1987, s. 140). Flere av lærerne snakket om barn som opplever seg kjønnsforvirret fordi de ikke føler seg til rette i de rolleforventningene de opplever rundt kjønn. Lærer 8 forteller også om hvordan hun selv som barn fulgte kjønnsroller som var mer tilpasset typiske “gutteroller”, og tror hun selv hadde opplevd å være forvirret om eget kjønn dersom hun vokste opp i dag. Det er flere måter å se dette på. Et aspekt av det er å stille spørsmål ved om fastlåste kjønnsroller kan gjøre at barn som føler de ikke passer inn i den normative kjønnsrollen egentlig burde være et annet kjønn enn det de er. Dette er synet som vi ser at Lærer 8 vektlegger. Et annet aspekt kan være å se på disse fastlåste kjønnsrollene som noe som kan utfordres og at hvordan man gjør kjønn ikke nødvendigvis skal bestemme hvilket kjønn man identifiserer seg som.

Det som videre er interessant med Lærer 6 og Lærer 8 sine svar, som skiller seg fra de andre lærerne, er hvordan de forklarer hvorfor de ser kjønn på den måten de gjør. Begge lærerne bruker sine personlige bakgrunner og erfaringer for å forklare sitt syn. Både Lærer 6 og Lærer 8 er 46 år gamle, og kommer fra og er lærere på en skole i et ruralt område. Lærer 6 forklarer at han er “vokst opp der jeg har vokst opp”, mens Lærer 8 omtaler seg selv som “old fashioned”. Videre bakgrunn blir også gitt av Lærer 6 i et annet svar, da han omtaler skolen som bygdas samlingssted og at alle i bygda går på denne skolen. Det er to kontekstuelle faktorer å belyse i dette tilfelle. Det første er stedet skolen ligger på. Lærerne forklarer at de ikke har opplevd personer i denne bygda som identifiserer seg utenfor kjønnsidentitene cisgutt eller cisjente. “Dersom en elev hadde kommet ut her hadde hele bygda visst om det” sier blant annet Lærer 6. Det kan tenkes at det at terskelen for å stå frem med en annen kjønnsidentitet er så stor, gjør at det er vanskeligere for elever på disse stedene å stå frem. Dette synet kan begrunnes ved hjelp av Bufdir (u.å) om at barn ikke ønsker å være annerledes. Det at man dermed ikke møter mennesker som identifiserer seg som noe annet enn ciskjønn, kan også bidra til at kulturen i området blir slik at man ikke forholder seg til temaet, eller tenker at det ikke er relevant for dem.

Det samme argumentet kan brukes når det gjelder lærernes alder, og til Lærer 8 sitt utsagn om å omtale seg selv som “old fashioned”. Både Lærer 6 og Lærer 8 har jobbet som lærere i nesten 20 år. På denne tiden har det skjedd store endringer i samfunnets syn på kjønns mangfold. Som nevnt i teoridelen viser Bufdir (2023) i en nyere rapport at flere

mennesker har positive holdninger til andre kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk i dag enn i 2008. Den største endringen ser man mot mennesker i kategorien “personer som noen ganger kler og oppfører seg som et annet kjønn”, der negative holdninger har falt fra 35 prosent i 2008, til 15 prosent i 2022. Positive holdninger til kategorien “transpersoner” har også steget fra 29,1 prosent i 2013, til 46,8 prosent i 2022. Dette viser at samfunnets holdninger som helhet har endret seg, men kan også være med på å forklare hvorfor kontekst knyttet til sted og eksponering kan være relevant å se på for å forklare hvorfor Lærer 6 og Lærer 8 oppfatter kjønn på den måten de gjør. Det som kan være ekstra interessant med Lærer 8 sin måte å omtale seg som “gammeldags” og “old fashioned”, er at hun selv oppfatter sitt tanke sett som utdatert i forhold til samfunnet rundt.

Lærer 5 befinner seg til en viss grad i samme kategori som både Lærer 6 og Lærer 8 når det kommer til hvordan hun fokuserer på tokjønnsmodellen og biologisk kjønn. Det som kommer frem i denne informantens svar skiller seg derimot ut i samme kategori som hos Lærer 3, der man kan se en viss distanse til de som ikke befinner seg i ciskategorien. Lærer 5: “Jeg forstår vel kjønn på den måten at man har enten hun eller hankjønn, men jeg er veldig klar over at vi har noen som befinner seg midt imellom også.”

#### **4.1.1 Kjønnsmangfold**

Etter å ha undersøkt lærernes holdninger og praksiser knyttet til kjønn, kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot deres fokus på ulike aspekter av kjønnsmangfold. Hvordan forstår de begrepet? Hva vektlegger de? Mener de kjønnsmangfold er viktig? Roien et. al. (2018) viser til at kjønnsmangfold representerer en styrke. Det å operere med et kjønnsmangfoldbegrep i kontrast med begrepet om tokjønnsmodell åpner nemlig for at barn og unge som ikke finner seg til rette i tradisjonelle kjønnsuttrykk også skal passe inn (NOU 2019: 19, s. 39). Kjønnsmangfoldbegrepet legger altså bedre til rette for det å klare å implementere føringene i Opplæringslova §9 A-2 (1998). Det samme gjelder å legge til rette for oppfølging av loven om likestilling og diskriminering, som fastslår at alle skal ha tilsvarende muligheter og rettigheter (Likestillings- og diskrimineringsloven §1-1).

Alle lærerne vi har snakket med legger til grunn at de ønsker det beste for sine elever og for at de skal ha en trygg og god opplevelse av skolen. Vi har allerede sett at lærerne forholder seg på forskjellige måter til perspektivet på kjønn, og perspektiver på kjønnsmangfold er også forskjellige. Lagt til grunn at lærerne faktisk ønsker det beste for sine elever, viser dette først

og fremst at lærerne tenker ulikt om hva som er best. Veien til målet varierer, til tross for at målet er likt. Når det kommer til kjønns mangfold varierer svarene nemlig fra Lærer 7 perspektiv på at...

**Lærer 7:** Man har jenter og gutter, men også mange som ikke identifiserer seg som et spesielt kjønn. Mange som har en flytende kjønnsrolle. Og som eksperimenterer litt med eget kjønn. Jeg tenker dette er et veldig viktig tema og at det bare blir mer og mer relevant.

...til at Lærer 5 omtaler kjønns mangfold som "et jålebegrep". Også Lærer 5 ønsker elevens beste, men argumenterer for at fokuset på at man må ha et kjønns mangfold har overgått fokuset på elevens beste: "Av og til, så føler man nesten at det på en måte blir mer enn en trend av at man skal være opptatt av et mangfold." Også dette perspektivet må tas på alvor, da flere av lærerne omtaler endringen som skjer i samfunnet som "en trend man må kunne stille spørsmål til." Med dette argumenterer de for at selv om flere barn og unge opplever å genuint være født i feil kropp, gjør manglende informasjon på temaet at også barn og unge som bare opplever å ikke høre hjemme i tradisjonelle kjønnsroller blir usikre på sin egen kjønnsidentitet. Det er essensielt å påpeke at lærerne med "trend" ikke påpeker at elevene nødvendigvis ønsker å skille seg ut. Dette står også i samsvar med Bufdir (u.å) sin forklaring på at å oppleve annerledeshet kan være vanskelig for barn og unge.

Røthing (2020) og NOU 2019:19 påpeker at kompetanse innen kjønns mangfold er sentralt for lærere når de skal undervise om kjønn på en inkluderende måte. Betydningen av denne kompetansen blir også fremhevet i LK20 for å utvikle aktive og demokratiske medborgere i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom intervjuene fikk vi bekreftet at lærerne så det som vesentlig å ha kompetanse på kjønns mangfold for å kunne undervise og inkludere elever som opplever usikkerhet om egen kjønnsidentitet.

Intervjuene viser at flere lærere opplever usikkerhet og mangel på kunnskap når det kommer til å forholde seg til kjønns mangfold i klasserommet. Lærerne påpekte at en faktor som påvirket deres kompetanse var at de følte at de måtte tilegne seg mye kunnskap på egen hånd. De mente at lærerutdanningen ikke hadde gitt dem tilstrekkelige kunnskap til å møte temaer som kjønn og kjønns mangfold. Dette stemmer overens med Svendsen & Furunes (2022) sin rapport, som hevder at lærere ikke får tilstrekkelig kunnskap gjennom sin utdanning, og at de

må aktivt søke og tilegne seg ny kompetanse på egen hånd for å holde tritt med utviklingen. En av lærerne uttrykte det slik: “Jeg kan ikke huske at vi hadde noe som helst om dette temaet på studiet jeg gikk i det hele tatt. Så det jeg sier nå er selvlært og av de erfaringene jeg har gjort meg.” (Lærer 3). Dette synspunktet ble også delt av Lærer 6, som uttalte: "Jeg skulle gjerne likt å ha litt mer kjøtt på beinet. Hatt litt mer bakgrunn for å undervise i det." Studien utført av Payne og Smith (2014) viser at det er et utbredt problem at lærere mangler kunnskap og føler usikkerhet når de skal håndtere kjønns mangfold i skolen. Dette kan ha negative konsekvenser for elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente, da de kan føle seg marginalisert og ekskludert fra skolemiljøet. Det er sentralt å understreke at dette ikke skyldes lærernes manglende vilje, men heller deres mangel på kunnskap og verktøy til å håndtere situasjonen.

**Lærer 7:** Jeg føler at akkurat når det gjelder kjønn så er det veldig mange fallgruver. I hvert fall når det har blitt et så åpent samfunn som vi er på vei til å bli nå. Og hvor du kommer til å møte elever som vil at pronomenet sitt skal være det ene eller det andre. Og det å undersøke litt og lese litt forskning på hvordan du kan bruke det i undervisningen og hvilke konsekvenser det kan ha hvis du ikke bruker riktig pronomen. Det er en veldig stor problemstilling. Det blir veldig vanskelig, og når man syns det blir veldig vanskelig så vil man fort ikke røre borti det. Fordi da er det lettere å bare ikke snakke om det. Så det er nok absolutt et behov for større kunnskap basert på det.

## 4.2 Språk

Språk spiller en sentral rolle når det gjelder hvordan vi oppfatter og forstår verden rundt oss og språket kan virke både ekskluderende og inkluderende (Nilsen, 2021). Hvem som kan defineres som “vi” eller majoriteten, kan avhenge av den enkelte sammenhengen og situasjonen, og det er vesentlig for lærere og elever å være bevisst på å unngå å skape unødvendige skiller mellom mennesker. Språket vi bruker kan bidra til å opprettholde disse skillene ved å forsterke stereotyper og kulturelle normer knyttet til kjønn, noe som kan ha



negative konsekvenser for personer som ikke føler seg representert av disse normene (Røthing, 2020, s. 101). Inkluderende språk kan være essensielt for å skape bevissthet, aksept og bekreftelse av forskjeller (Scharrón-del Río & Aja, 2020, s. 7)

Skeiv ungdom (2021) påpeker, som vist til i det teoretiske rammeverket, at når norske skolebøker skriver at “kvinner” får menstruasjon i puberteten, så kan språket forstås som ekskluderende ved å utelukke transkvinner. Videre kan språk også ha betydning for hvordan personer som ikke passer inn i de binære kjønnskategoriene blir omtalt og behandlet. For eksempel kan det å bruke feil pronomen eller navn for en person som ikke identifiserer seg som en cisgutt eller cisjente, føre til en følelse av ikke å bli anerkjent og respektert (Støle-Nilsen, 2022, s. 124).

Da det både er lærerens ansvar å legge til rette for at eleven får en trygg opplevelse av skolehverdagen, og det er lærerens ansvar at lærer-elev relasjonen er god, er det viktig at læreren er bevisst på egen språkbruk. Vi stilte lærerne spesifikke spørsmål om hvorvidt de var bevisst eget språk, og hvordan de oppfattet elevene sitt språk, da vi så dette som veldig relevant for å utfordre hetero- og cismativitet og fremme kjønns mangfold. Intervjuene avdekket at lærerne betrakter språk og språkbruk som et essensielt element i en inkluderende tilnærming til kjønns mangfold.

#### **4.2.1 Inkluderende språk**

Ifølge Røthing (2020, s. 124) kan et inkluderende språk når det kommer til kjønn, gi økt kapasitet til å uttrykke og forstå ulike former for kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og praksiser, både når det gjelder oss selv og andre. En inkluderende språkbruk kan bidra til å redusere diskriminering og ekskludering av personer som ikke identifiserer seg som cisgutt eller cisjente (Røthing, 2020). Empirien i denne studien viser ulike grader av fokus på inkluderende språk. Lærer 2 uttalte at hun reflekterte ofte over hvordan hun snakket om og med elevene, og at dette var noe som hun fokuserte regelmessig på: “Jeg prøver å være veldig bevisst på å ha et inkluderende språk. Et eksempel er å bruke “de av oss”. At det ikke blir noe majoritet versus minoritet, og at vi ikke skal utelukke noen.” Lærer 2 følger her videre med å forklare at dette er noe hun har snakket mye med elevene om. Dette viser til at hun ikke bare bruker språket for å inkludere, men for at elevene selv kan lære hvordan man bruker inkluderende språk. Dette viser at Lærer 2 har en tankegang lik den Støle-Nilsen (2022, s. 126) fremmer,

som mener man må prøve å unngå “oss og dem”-tankegangen ved å bruke et inkluderende språk som “de av oss som” eller “vi som”, for å inkludere alle elevene i klasserommet. Fokus på at det ikke skal være en majoritet mot en minoritet i klasserommet kan også bli sett som et forsøk på et maktkritisk perspektiv hvor flertallet blir utdannet til å akseptere og inkludere minoriteter (Røthing, 2020, s. 40; Bengtsson & Bolander, 2020, s. 155). En inkluderende tilnærming bør inkludere både majoritets- og minoritetsperspektiver for å sikre at alle elever føler seg inkludert og verdsatt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dette kan tolkes videre som en del av at skolens mandat med å skape en inkluderende skolekultur, fremme demokratisk kompetanse og stimulere kritisk tenkning kan være en effektiv, forebyggende strategi mot fordommer og diskriminering (Hasund, 2020). Sett i lys av sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1986), kan lærerens språk og holdninger videre observeres og imiteres av elevene, noe som gjør læreren som forbilde til et viktig aspekt av elevenes utvikling. Når lærerne i skolen har en felles kultur knyttet til språk og holdninger, kan det tenkes at dette smitter over på elevene:

**Lærer 3:** Jeg føler at vi alle har samme holdninger her. Og at vi alle er åpne for andre seksuelle legninger og kjønn. Jeg jobber i hvert fall for at det skal være helt greit for alle. At man er den man er. Og at alle kan komme ut som den personen man er. Så er ikke det (holdningsendringer) noe som skjer over natta, og det er noe man må jobbe med og at man blir åpen for holdninger hele tiden.

Det kan argumenteres for at en slik tilnærming kan føre til en mer positiv og inkluderende atmosfære i klasserommet, der elever føler seg trygge og aksepterte uavhengig av deres kjønnsidentitet eller måte å gjøre kjønn (Røthing, 2020). Grunnen til at dette sitatet er relevant for språk handler blant annet om hvordan språket legger til rette for de holdningsendringene man ønsker å se hos elevene. Holdningsendringer tilknyttet språk er til stede i store deler av empirien fra intervjuene. Med tanken om varige holdningsendringer som den normkritiske pedagogikkens mål, underbygger dette videre hvordan språket inngår som en viktig del av normkritisk pedagogikk.

En av lærerne fortalte om hvordan negativ bruk av ord som omtaler en hel gruppe kan gjøre det vanskeligere for elever som identifiserer seg med denne gruppen. Dette handler i tillegg om at negative stereotypier kan rettes mot grupper som også ingen av elevene identifiserer seg med. En praksis som bygger opp under negative stereotypier vil være i konflikt med en normkritisk tilnærming (Røthing, 2019). Lærer 4 viser hvordan hun ikke bare unngår å generalisere spesifikke grupper på en negativ måte, men derimot presenterer elevenes positive sider. Dette kan ses på som normkritisk, ved å se det individuelle menneskets positive egenskaper heller enn å gjøre individet til en del av en gruppe eller en stereotypi.

**Lærer 4:** “Jeg prøver blant annet å løfte frem det som er kult og positivt med ulike personer. At elevene skal få den opplevelsen at de er like mye verdt for oss uansett hvem de er.”

Videre ser vi at flere av lærerne ikke nødvendigvis deler det samme synet på hvordan man kan praktisere et inkluderende språk. Bruk av pronomen er et eksempel der vi ser at lærerne har ulik praksis. I intervjuene kommer det tydelig frem at mange av lærerne synes pronomen er vanskelig. Dette kan det være flere grunner til. Som nevnt tidligere, forklarer lærerne at de forholder seg annerledes til klasser der de har elever som de vet identifiserer seg utenfor kjønnsidentitetene cisgutt eller cisjente. Slik forklarer Lærer 7 hvordan hun har fått et mer bevisst forhold til språk, nærmere bestemt bruk av pronomen, i klasser der noen identifiserer seg utenfor kategorien ciskjønn:

**Lærer 7:** Vi har en elev som er kommet veldig tydelig ut, men man vet jo aldri om det kanskje er flere som identifiserer seg utenfor og bare ikke har kommet så langt enda. Og det tenker jeg på ved at jeg veldig sjelden bruker pronomen i undervisning. Mest for at det er bedre å unngå det enn å risikere å si feil. Jeg synes det er veldig vanskelig å tilrettelegge meg det. Så i hvert fall i de klassene der jeg vet at det er noen som identifiserer seg utenfor normen, så er jeg nok enda mer bevisst. Men jeg har jo tatt det med meg ubevisst til de andre klassene også.

Prieur (2002, s. 5) forklarer, som nevnt i det teoretiske rammeverket, hvordan mennesker konstruerer både sin identitet og sitt syn på andre gjennom interaksjon med andre mennesker. Med utgangspunkt i denne tanken vil situasjonsfaktoren rundt læreren være ulik hos lærere som har forholdt seg til elever som identifiserer seg utenfor ciskjønn-kategorien, enn for lærere som ikke har gjort dette. Det samme kan sies om elevgruppen. Andresen (2020) forklarer at enhver elevgruppe er forskjellige. Å ha elever i klassen som ikke identifiserer seg som ciskjønn, vil dermed være et element som kan påvirke hvordan man forholder seg til kjønn og kjønns mangfold.

Der Lærer 7 har fått et mer bevisst forhold til sitt eget språk på grunn av det å forholde seg til elever som ikke identifiserer seg som ciskjønn, ser vi at andre lærere ikke vektlegger det like mye. Også Lærer 6 bruker kontekstuelle faktorer som argument for hvorfor han bruker binære pronomen. Der Lærer 7 vektlegger elevfaktorer ved at hun ønsker å inkludere også de elevene som kan føle seg annerledes, bruker Lærer 6 situasjonsfaktorer for å forklare hvorfor han ikke bruker kjønnsnøytrale pronomen. Hos Lærer 7 har det å jobbe i klasseromssituasjoner med elever som ikke identifiserer seg som ciskjønn også gjort at hun ubevisst har endret sitt språk i andre klasseromssituasjoner. Lærer 6 forteller at han aldri har hatt elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente. Dette kan også forklare hvordan han stiller seg til bruk av ikke-binære pronomen.

**Lærer 6:** Jeg bruker aldri hen. Jeg bruker han og hun. Det tror jeg er tradisjon og kultur og... det er ingen her som bruker «hen». Men ellers tenker jeg at jeg legger til rette for at alle skal føle seg til rette i klassen og inkludert i klassen, og det tror jeg at elevene gjør.

Når det gjelder uttalelsen fra Lærer 6 om å ikke bruke hen-pronomenet, kan det umiddelbart tenkes at dette kan føre til at ikke-binære elever føler seg ekskludert og ikke anerkjent for sin identitet. Likevel blir det essensielt å påpeke at Lærer 6 ikke har opplevd å ha elever som åpent identifiserer seg utenfor kjønnsidentitene cisgutt eller cisjente, og at han påpeker at han vil legge til rette for sine elever den dagen dette først skjer. Knytt til aspektet med å fremme inkluderende språk og jobbe mot cisnormativitet blir dette likevel et relevant poeng, da man gjennom sitt forbilde som lærer bør fremme et inkluderende språk da riktig bruk av pronomen

kan ha en stor innvirkning på elevens følelse av å være inkludert og akseptert (Støle-Nilsen, 2022). Det kan argumenteres for at å ikke gjøre dette kan skape en kultur i klassen der ikke-binære pronomen og identiteter ikke blir akseptert eller anerkjent. Det er nødvendig å erkjenne at alle elever kan ha ulike opplevelser og identiteter når det gjelder seksuell orientering og kjønnsidentitet, og at disse kan være skjult eller ukjent for læreren. Derfor er det essensielt å være forsiktig med å anta at alle elevene er heterofile eller identifiserer seg med det kjønn de biologisk er (Røthing, 2020, s. 127). Fordi det ikke kan tas for gitt at alle elevene tilhører rammene for hetero- og cisnormativitet, er det viktig som lærer å slå ned på og modellere stigmatiserende språk. Lærer 7 poengterer dette i en diskusjon om spøkefullt språk i klassen:

**Lærer 7:** Jeg pleier egentlig å ta like hardt tak i det uavhengig om det er spøk eller ikke. Fordi man vet aldri hvordan den andre personen vil ta det. Selv om din intensjon er at det er tull så kan det hende at den andre personen tar det innover seg, og da er det bedre å bare la være.

*Intervjuer følger opp med spørsmålet: "Hva hvis en elev hadde sagt: men det er ingen i vår klasse som er trans?"*

**Lærer 7:** Da hadde jeg nok bare svart: «Det har du ingen kunnskap om. Det vet du aldri.»

Her viser Lærer 7 betydning av å ikke la uønsket adferd eller utsagn få gå upåaktet hen. Svaret kan også tolkes dit at læreren er seg bevisst at man ikke kan vite fullt ut hvilken kjønnsidentitet elevene identifiserer seg som, og at en språklig bevissthet knyttet til dette derfor oppfattes som viktig for denne læreren, slik at alle kan føle seg inkludert. Læreren viser også bevissthet knyttet til det komplekse og sårbare ved dette, noe som underbygger betydningen av at læreren står opp for grupper som er i mindretall. Røthing (2020, s. 127) hevder at transkjønnede elever som ikke opplever støtte fra lærere har en betydelig høyere risiko for å droppe ut av skolen (23 % sammenlignet med 5 % blant de med støttende lærer). Det å påpeke at man ikke har kunnskap om andres kjønnsidentitet kan også bidra til å normalisere mangfold og unngå å fremme stereotyper.

Støle-Nilsen (2022) påpeker at det å bruke korrekt pronomen kan være en enkel, men inkluderende måte å forholde seg til de elevene som bruker et annet pronomen enn han eller hun. Å bruke inkluderende språk og vise respekt for alle elevers identiteter og opplevelser kan bidra til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle elever, som det står i Opplæringslova (1998) at lærere skal arbeide for. I tillegg til ønsket om ikke-binære pronomen kan lærere i ungdomsskolen også møte elever som ønsker å ha et kjønnsnøytralt navn. Også i disse tilfellene kan holdninger og handlinger variere hos både lærere og medelever. Av samme årsak som å respektere elevens pronomen, kan det å ikke respektere elevens nye navn også oppleves ekskluderende. Det kan føre til at eleven føler seg misforstått og ikke respektert for sin kjønnsidentitet, og dermed også den de er. Det kan tenkes at dette igjen kan føre til en negativ innvirkning på elevens mentale helse og faglige prestasjoner på skolen (Støle-Nilsen, 2022). Lærer 7 utdyper:

**Lærer 7:** Vi har for eksempel en elev som har byttet navn. Og da er det mange som fremdeles går rundt og bruker det gamle navnet. Og det oppfattes litt som at de gjør det bare for å irritere. Så det er noe vi har jobbet mye med at de ikke skal gjøre. At man må respektere at hvis en elev har byttet navn, så må man godta det.

Dette kan føre til at elevene det gjelder kan føle ubehag, eller føle seg utenfor gruppen. Det kan derfor argumenteres for at det er viktig at lærere og elever respekterer og støtter elevens ønske om å bruke et kjønnsnøytralt navn, og tar det i bruk så snart som mulig. Lærer 4 legger frem at hun også har erfaring med at elevene bytter til et kjønnsnøytralt navn. Her fremkommer det at også enkelte av lærerne på den skolen kan finne det utfordrende å bruke et navn som ikke nødvendigvis er formelt endret:

**Lærer 4:** Det går egentlig på å være lyttende og vise at man forstår, aksepterer og respekterer. Noen lærere vil nok si at det er litt sært å bruke et annet navn enn det som står i folkeregisteret eller elevlister. Men hun (eleven) er god til å uttrykke seg, og når en elev beskriver at dette er en måte dere lærere kan vise at dere anerkjenner og respekterer meg, så går det ikke an å si nei til noe sånt. Det ville vært veldig spesielt.

Her peker Lærer 4 mot at dette handler om å respektere elevens valg. Navn, som pronomen, er en viktig identitetsmarkør for elevene, og det å bruke riktig navn blir dermed også en viktig del av å vise at man anerkjenner vedkommende. Læreren beskriver også en elev som har gitt klart uttrykk for hvordan hun ønsker å bli omtalt. Dette er ikke nødvendigvis alltid tilfelle med alle elever. Igjen går da lærer-elev-relasjoner igjen som et sentralt fokus. Ved å skape trygge relasjoner til elevene blir terskelen lavere for at de skal kunne komme til læreren med sine indre tanker. Det at lærerne respekterer elevenes valg på temaet kan gjøre at skolehverdagen blir tryggere og mer forutsigbar. Dette er både fordi elevene skal vite hva de kan forvente av læreren, men også ved at læreren gjennom sin rolle skal være et forbilde og en rollemodell for hvordan elevene selv kan modellere sitt språk og sin oppførsel (Almås et al., 2022, s. 11-12).

#### **4.2.2 Elevenes språk**

Når elever lærer å bruke et inkluderende språk, kan de unngå å såre eller ekskludere andre elever ved å bruke feil pronomen eller navn, eller ved å bruke nedsettende eller stigmatiserende uttrykk (Røthing, 2020). Et inkluderende språk kan også bidra til å fremme forståelsen av kjønns mangfold blant elevene, og hjelpe dem med å utvikle en mer åpen og tolerant holdning til ulike kjønnsidentiteter eller måter å være kjønn på (Regjeringen, 2007). Dette kan bidra til å forebygge mobbing og diskriminering i klasserommet og fremme en mer positiv og inkluderende skolekultur for alle elever (Nilsen, 2021). Lærer 4 forklarer toleransenivået i sin klasse med at: “Det som er med de aller fleste elever i dag er at de har ganske godt vidsyn. Så jeg opplever nok at det er ganske stor takhøyde generelt for at folk er forskjellige.” Svendsen et al. (2018) underbygger dette i sin studie, hvor det fremkommer at yngre mennesker ofte har større aksept for kjønns mangfold enn de eldre.

Samtidig ser vi at flere lærere legger vekt på at ord tilknyttet kjønnsidentitet og seksuelle legninger blir mye brukt på negative måter som stigmatiserende eller som skjellsord i skolen. For eksempel forklarer Lærer 5 at: “Det er et språk som er så infiltrert i hverdagen, at du hører det hver time”. Lærerne påpeker at dette er en utfordring som påvirker klassemiljøet og at det er uønsket. Mange av lærerne vi intervjuet trakk frem noen fraser som blir brukt mye i klasserommet. Det kunne være fraser som “jævla homse” eller “jævla transe”. Lærer 8 trekker frem episoder hvor det har skjedd og hvordan hun reagerer på slikt språkbruk i sitt klasserom:

**Lærer 8:** Ordet “homse” blir sagt så ofte. Så det kan jeg si høyt i klassen at det ikke er greit å si. Fordi det kan være folk i klassen som faktisk er homofile eller lesbiske. For de sier også «jævla homse» da. Nå er det heldigvis ikke så mye av det i de klassene jeg er i. Jeg sier til elevene at det er nedverdiggende å bruke det. Det kan være folk i klassen din som er det, og det er nedlatende å bruke de ordene.

Det har blitt påpekt av alle lærerne at de tar tak i denne typen kommentarer umiddelbart. Samtidig ser vi i forskning, at det er mange elever som føler at lærere ikke tar aktivt tak hvis det forekommer hatefulle ytringer eller negative kommentarer rundt kjønn og kjønnsidentitet (Poteat et al, 2018). Potetat et al. (2018) legger også vekt på at lærere har en sentral rolle i å etablere gode klasseregler eller normer. Dette kan gjøres gjennom samtaler om hvilket språk som er uønsket og hvilket språk som er ønsket i klassen. Lærer 4 poengterer dette ved å fokusere på hvordan hun ønsker at elevene skal forholde seg til hverandre:

**Lærer 4:** Å vise hverandre respekt og behandle andre bra. Det er jo litt den gylne regel, at du skal gjøre mot andre slik som du vil at de skal gjøre mot deg. Og hvis du ønsker respekt, anerkjennelse og god oppførsel fra andre så må du gjøre det selv også. Jeg prøver å snakke med elevene på en slik måte at jeg skal få håp om å “nå inn”. For man kan ikke kjefte de til å bli bedre. Det er noe med å snakke med de og snu speilet, hva hvis det var deg, eller hvordan vil du bli behandlet?

Lærerne legger vekt på en elevtilpasset tilnærming, der de tar hensyn til individuelle forskjeller og behov når de håndterer tilfeller av uønsket adferd eller kommunikasjon i klasserommet. Videre ser vi også at det går igjen i empirien at lærerne ønsker å få en holdningsendring, og at de ikke ønsker å “kjefte” på elevene når det forekommer språkbruk som er uønsket eller bryter med klassereglene eller normene. Dette er i tråd med Johannessen (2021) som trekker frem viktigheten av å skape felles forståelse for hva som er greit og hvordan man ønsker å ha det i klasserommet. Samtidig forteller Lærer 6 at han forklarer elevene hvorfor noen ord er verre å bruke enn andre, og at han har nulltoleranse for enkelte



ord. Han rettferdiggjør dette med at enkelte av ordene stigmatiserer hele grupper, heller enn å ramme de det gjelder:

**Lærer 6:** Jeg reagerer med en gang. Jeg sier at “det er forbudt”. Det er bedre å si “jævla idiot” eller “jævla kuk” og bruke sånne type ord, enn å bruke ord som “jævla homo” eller “jævla transe”. Hvis du skal skjelle ut noen, så er jo det fordi du er uenig eller du skal poengtere noe. Men du trenger ikke at det skal gå utover mange andre.

Lærer 6 forklarer overfor elevene hvorfor enkelte ord er mer stigmatiserende enn andre. Dette gjør også de andre lærerne. Det som er interessant å se er likevel forskjellen i hvordan lærerne håndterer denne type språkbruk. For eksempel forteller Lærer 1 om hvordan hun jobber med å få elevene til å være bevisst ordene de bruker, i håp om at tankegangen skal føre til en permanent endring.

**Lærer 1:** Jeg har for eksempel elever som bruker ordet “gay” i hver eneste setning de klarer. Jeg tenker jo at det skaper et miljø der hvis jeg har noen i klassen min som faktisk er homofile, så er det vanskelig å komme ut. Fordi at det er et skjellsord og det ligger så mye negativitet bak det ordet. Så da jobber jeg aktivt med hvordan man bruker det på ulike måter, at vi diskuterer det og snakker om det, for å prøve å få dem til å forstå hvor mye det ligger i å bruke ordet “gay” da. Og det er ikke noe en lærer kan prøve å fikse på alene. Alle må delta for å prøve å få en endring på det.

I dette eksempelet fra Lærer 1 ser vi at hun legger vekt på det å ha kunnskap rundt begreper. Johannessen (2021) konkluderer i sin studie med om at det er hensiktsmessig å samle elevene for å diskutere negativt ladede ord som blir brukt hyppig på skolen, slik at man får en felles forståelse av begrepet. Lærer 7 viser til en praksis som bygger rundt dette: “Jeg prøver å få de til å forstå at det (hatefullt språk) ikke er innafor da, uten å irettesette de, fordi de nå er i en alder der det er sånn at hvis du irettesetter de så gjør de det gjerne igjen for å få en reaksjon”. Johannessen (2021) argumenterer for at det å skape en felles forståelse rundt begreper er en mer gunstig metode for å faktisk skape en endring hos elevene, istedenfor å ha nulltoleranse

for nedverdiggende ord. Hasund (2020) påpeker også at ordet homo ikke nødvendigvis må bety noe nedverdiggende, og Røthing (2020) argumenterer for at elevenes bruk av ordet homo kan bli sett på som en potensiell inngang til økt kjønns mangfold. Dette kan det se ut til at både Lærer 1 og 7 har et bevisst forhold til ved å innby til diskusjon med elevene om ulike perspektiver rundt ordet homo. I sammenheng med hvordan lærere reagerer på elevens språkbruk trekker også Nilsen (2021) frem noen teoretiske perspektiver fra psykologien. Intuitiv og analytisk tenkning er begreper som er relevante for hvordan lærere kan hjelpe elevene til å bli mer bevisste rundt eget språk. Det kan argumenteres for at lærere bør jobbe analytisk med tenkningen, for å få elevene intuitivt til å ha et inkluderende språk, og dette kan gjennomføres ved å aktivt jobbe med begrepene og se på ulike perspektiver (Nilsen, 2021).

Funnene i studien viser også at et flertall av lærerne jobber med å ha regelmessig kommunikasjon med foreldre og foresatte til elevene. Som nevnt i teoridelen, kommer det frem i NOU 2019:19 at studier indikerer at samarbeid mellom skolen og hjemmet, hvor foreldrene også spiller en aktiv rolle, kan ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet. Når det forekommer at elevene kommer med negative ytringer mot andre elever, så sier flere av lærerne at de kjapt tar kontakt med hjemmet for å gi beskjed om den type ytringer ikke blir tolerert på skolen. Lærer 3, som jobber i et ruralt område, påpeker også at han tror elevene lærer noen holdninger hjemmefra.

**Lærer 3:** Ja, det slår jeg hardt ned på. Det er ikke slikt (hatefullt) språk vi skal bruke her på skolen og jeg sender melding med hjem og informerer elevene om det, slik at de er klar over det hjemme også. Så vi har et samarbeid på det med dem hjemme. Så har jeg et inntrykk av at de skjellsordene kommer av at det er noen hjemme som har samme holdninger, så derfor tenker jeg at det er viktig at de får beskjed om at vi ikke aksepterer sånt. Det er vanskelig å ta 100 %, men man tar det man hører. Så er det helt sikkert noe jeg ikke hører.

Det ser ut til å være klare sammenhenger mellom hvordan foreldre ser på tradisjonelle kjønnsroller og forventninger om kjønn, og hvordan barna gjør det (Røthing, 2020). Dersom foreldre har negative holdninger til og snakker nedsettende hjemme om mennesker som gjør

kjønn på andre måter enn det som sees på som normen, kan de samme negative holdningene videreføres. Konsekvensene av dette kan være at elevene internaliserer slike holdninger selv og utvikler fordommer eller manglende forståelse for mangfold, som igjen kan føre til at de ikke føler seg trygge på å utforske eller uttrykke sine egne eller andres identiteter. Lærere kan være reservert for å ta opp temaene kjønn og kjønns mangfold på en åpen og inkluderende måte, av frykt for at det kan føre til kontroverser og konflikt med elever, foreldre og foresatte. Dette kan begrense elevenes eksponering for informasjon om kjønns mangfold og redusere muligheten for å øke forståelsen og toleransen for mangfoldet i klassen (Røthing, 2020, s. 127). Det å øke forståelsen og toleransen for både elevene, men også foreldrene er det flere av lærerne som poengterer:

**Lærer 1:** Vi som lærere har en viktig rolle, og det blir bare enda viktigere, jo mer som samfunnet endrer seg. Som jeg har sagt før, er det med å åpne opp horisonter eller åpne opp tankegangen, fordi at man kan møte mye stigmaer som kan komme hjemmefra gjennom primærsosialiseringen. Så tenker jeg at vi som samfunnsfaglærere, som er en del av sekundærsosialiseringen, er med og utvider horisonten til elevene.

I dette sitatet har Lærer 1 lagt vekt på lærerens potensielle bidrag i diskusjoner om hvordan kjønnsnormer påvirker og former elevene sitt syn. Dette er i samsvar med forskning som fremhever betydningen av en tilnærming preget av åpenhet og aksept, der anerkjennelse, respekt, støtte, informasjon og trygghet står sentralt. Gjennom å skape en slik atmosfære, kan man legge til rette for konstruktive diskusjoner om kjønnsnormer og deres påvirkning på barn og unge. Det er av betydning å signalisere viljen til å tilegne seg mer kunnskap og å være åpen for samtaler med elevene om deres erfaringer knyttet til kjønn (Røthing, 2020; Støle-Nilsen, 2022; NOU 2019:19).

### 4.3 Lærernes tilnærminger

For å legge til rette for kjønns mangfold er det grunnleggende at lærere har et bevisst forhold til hvordan de jobber med mangfold generelt. Alle lærerne vektla at de ønsker å skape en

klasseromskultur der det er greit å være den man er, både når det kommer til kjønn og andre faktorer. I denne sammenheng er det flere som beskriver normkritiske tilnæringer til hvordan man kan skape en slik form for kultur. Lærer 7 mener at det å utfordre elevene på deres egne forståelser er essensielt for å få dem til å forstå at det er greit å være annerledes enn det de selv er. Det å utfordre elevene kan være ubehagelig, ettersom at det å høre at handlinger, uttalelser og tanker elevene har tenkt var velmente, faktisk kan ha hatt motsatt effekt. Ubehagets pedagogikk synliggjør hvordan dette kan være fruktbart, da disse følelsene kan være essensielle for å utfordre tanker, normer og stereotype holdninger (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3 i Røthing, 2019, s. 44). Røthing (2016) viser til at den normkritiske undervisningens mål skal være å skape varig bevissthet om disse temaene, og at opplæringen som skjer i klasserommet derfor skal strekke seg til at elevene skal utvikle holdninger som de også har utenfor skolen. Dersom læreren lykkes med normkritisk undervisning, kan dette legge til rette for varige holdningsendringer hos elevene. Spørsmålet som videre må stilles er: Hvordan går lærerne frem for å legge til rette for kjønns mangfoldige klasserom? I dette delkapittelet retter vi fokus mot hva lærerne gjør i den direkte undervisningen om kjønn og kjønns mangfold, men også hvordan det blir lagt til rette for kjønns mangfold ellers. Hva gjør lærerne for å jobbe mot hetero- og cisnormativitet?

For å undervise om temaer som kan bli sett på som krevende, er det avgjørende at læreren er i stand til å takle de utfordrende situasjonene og uttalelsene som kan forekomme når man tar opp disse temaene (Røthing, 2020). Noen av lærerne synes det er vanskelig å undervise om kjønns mangfold på grunn av elevenes potensielt fordomsfulle holdninger. Lærer 1 uttrykte: "Jeg synes det er vanskelig at noen elever har så sterke meninger." Lærere kan føle seg usikre på hvordan de skal håndtere og møte disse kommentarene i undervisningen på en måte som tar hensyn til alle elevene, inkludert den som uttrykte sin mening. Roien & Simovska (2018) påpeker også at å aktivt inkludere elevene i undervisning om kjønns mangfold kan føre til at klasserommet får noe uforutsigbarhet. Elevene i klasserommet kommer ofte fra ulike bakgrunner, og har hver sine personlige oppfatninger, preferanser og erfaringsbakgrunn (Roien & Simovska, 2018, s. 236).

Lærer 2 uttalte: "Utfordringene kan være at de (negative) kommentarene kommer fra de elevene som ikke godtar mer enn to kjønn. At det kan såre de som sitter i klasserommet og føler seg litt utenfor eller føler seg som et annet kjønn". Som det kommer frem i rapporten "Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår" ser vi at selv om mindre alvorlige negative

opplevelser i form av kommentarer og mer subtile bemerkninger ikke trenger å få særlig store konsekvenser for hverdagslivet der og da, kan denne typen erfaringer ha påvirkning gjennom livet – spesielt hvis det skjer gjentatte ganger. Et viktig poeng er også at dette kan føre til at de som identifiserer seg som noe annet enn cisgutt og cisjente får en bevissthet om å tilhøre en minoritet som er utsatt for diskriminering (Anderssen et al., 2020). Igjen kan man her se til prinsippet om ubehagets pedagogikk, da det å møte meninger som man er uenige med kan fremme læring. Det blir da også enda viktigere at læreren gjennom sin rolle veileder elevene i samtalen. Lærer 1 påpeker at ulikheter og uenigheter nettopp kan fremme læring. Denne tankegangen bygger på ideen om at kjønns mangfold er en styrke (Roien et al., 2018, s. 274).

**Lærer 1:** Samfunnet har vært og er veldig oppdelt i jenter og gutter. Det er sånn tankegangen er. Det er ikke bare bare å snakke om det, når folk har veldig sterke meninger om: hvis du er født som jente, da er du jente og hvis du er født som gutt, så er du gutt. Det kan skape mye uromomenter i klasserommet. Så tenker jeg: det er jo supert, for da har man masse muligheten til å diskutere og drøfte sammen, og prøve å finne ut av det sammen. Og prøve å få dem til å tenke litt annerledes.

Dette er et komplekst tema å håndtere. Likevel må man som samfunnsfaglærer ha et bevisst forhold til hvordan å imøtekomme temaet. Under “Fagets relevans og sentrale verdier” i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) står det at samfunnsfaget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Flere av lærerne har forklart i intervjuene at de er bevisste på hvordan den nye læreplanen har endret samfunnsfagets rolle på temaet. Blant annet sier Lærer 3 at: “Vi skal jo skape samfunnsborgere som er ålreite og klare for å leve i samfunnet vi har og da må vi jobbe med holdninger og at alle skal få lov til å være den de er.” Med “identitetsutvikling og fellesskap” som et av kjerneelementene i samfunnsfag, er det også naturlig å tenke at undervisning om kjønn og kjønns mangfold har fått en større betydning i faget enn tidligere. Det var derfor overraskende å oppleve at de fleste lærerne mente implementeringen av LK20 ikke hadde markert en tydelig endring i hvordan de jobbet med temaet, selv om de opplyste om at de var bevisst endringen. Av enkelte av lærerne ble dette begrunnet med at implementeringen av de faglige endringene tilknyttet diverse kompetansemål hadde opptatt mesteparten av fokuset. Men flere påpekte også at endringer i tilnærming til kjønn og

kjønns mangfold i samfunnsfag hadde foregått over en lengre periode, også før implementeringen av den nye læreplanen. Bare Lærer 1 forklarte at det hadde vært et klart skille før og etter den nye læreplanen ble innført.

**Lærer 1:** Før LK20 så har det vært tanken at det har vært naturfag sin oppgave å snakke om det. Om kjønn og alt sammen. Men nå som livsmestring har kommet inn, og demokrati og medborgerskap har kommet inn med en LK20, så viser det jo på en måte at det er alle sin oppgave å jobbe med det. Å snakke om det.

### 4.3.1 Undervisning om kjønns mangfold

Det å legge til rette for økt kompetanse hos elevene om kjønns mangfold kan skje både rundt og i undervisning. Et funn i studien, som føyer seg inn i annen forskning på feltet (Svendsen & Furunes, 2022), er at variasjonen er stor når det gjelder hvor ofte og hvordan lærerne legger opp til undervisning om kjønns mangfold. Som vist tidligere, kan variasjonen også ha sammenheng med hvordan lærerne forstår kjønn og kjønns mangfold. Samtidig kan det også argumenteres for at elevgruppen som kontekstuell faktor ikke kan ignoreres (Andresen, 2020). Det å kjenne elevene gjør at undervisningen som sådan kan tilpasses elevgruppen. Lærerne vi har snakket med sier for eksempel at de vil legge opp undervisning om kjønns identitet annerledes dersom de har elever i klasserommet som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente. Valg av tilnærming avhenger derfor ofte av en solid forståelse av elevgruppen. Fremganger som ofte gikk igjen var diskusjoner og caser, der også normkritiske tilnærminger ble tatt i bruk.

**Lærer 1:** Jeg har flere ganger brukt Sex og Politikk (en nettside), som pleier å ha ganske mye om det med kjønns mangfold og identitet, og mye om seksualitet.

Oppgavene har en god blanding med både teori og praksis. Både litt leksjoner og for å snakke og diskutere om ting, og så er det veldig mange caser. Slik at elevene skal diskutere og snakke om de ulike casene om hvordan de hadde håndtert dem. Og hvordan de skulle ha snakket om det, eller hvordan man kunne gjort annerledes på noe. Jeg tenker at det er veldig viktig at elevene er med selv, og drøfter og diskuterer.

Slik at det ikke bare blir sånn at det er en lærer som forteller alt sammen, men at elevene er mer delaktige. For elevmedvirkning er jo også viktig.

Vi ser at Lærer 1 anser det som en sentral del av arbeidet med kjønns mangfold å legge til rette for diskusjon mellom både lærer og elever, men også mellom elevene i klasserommet.

Lærerens rolle handler i større grad om å gi elevene muligheten til å undersøke ulike synspunkter og tenke kritisk i møte med forskjellige temaer (Gundersen & Roien, 2018). Når Lærer 1 legger opp til diskusjon i undervisningen gir det en mulighet til å veilede og utfordre elevene. Det er avgjørende at læreren kan hjelpe elevene gjennom den komplekse verden av begreper, tenkemåter og konsepter. Her kan man se læreren som den signifikante andre, som en nødvendig faktor for å hjelpe elevene å oppnå læring i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Lærer 1 trekker også frem at det å inkludere elevene i undervisningen, som tidligere forskning fra Gundersen & Roien (2018) har vist, er en effektiv måte å få elevene til å bli mer motivert på og samtidig få en sterkere tilhørighet til undervisningen.

Det å jobbe med caser og diskusjoner kan tillate elevene å engasjere seg i realistiske caser som utfordrer etablerte normer og verdier i samfunnet, samtidig som de får utforsket sine egne holdninger og verdier. Dette kan være nyttig for å kunne utfordre hetero- og cisnormativitet (Røthing, 2020, s. 32). Som tidligere vist, kan det å være ubehagelig å bli konfrontert med at egne etablerte tanker og holdninger kan være hetero- og cisnormative. Ubehagets pedagogikk synliggjør riktignok hvorfor disse mekanismene er viktige, men man må likevel vise til viktigheten ved at en trygg voksen legger rammene for hva som er fruktbart og hvordan undervisningen gjennomføres (Røthing, 2019). En utfordring med casejobbing kan være knyttet til om casene blir gjort virkelighetsfjerne eller virkelighetsnære. Dersom det blir for stort fokus på “de andre” kan det argumenteres for at fokuset heller mot toleransepedagogikk, noe som Bronseth & Darj (2010) mener kan andregjøre en gruppe. Dersom man derimot klarer å gjennomføre undervisningen på en måte som ikke gjør representantene i casen til “de andre”, kan det argumenteres for at dette er nyttig. For eksempel forteller Lærer 2 at de på skolen hennes har hatt et tverrfaglig prosjekt om seksual- og seksualitetsundervisning på tvers av fagene norsk, samfunnsfag, KRLE og naturfag.

**Lærer 2:** Det gikk jo gjennom et helt halvt år, så vi hadde både podkast, hvor de skulle løse dilemmaer, men også litt hvor de skulle sette seg inn i situasjoner.

Eksempel: Jente 13 år, trans, har foreldre som ikke godtar det. Hva oppstår her? Så de fikk caser som vi lagde, så skulle de tenke hvordan det var å være den personen. Vi hadde mye rundt det med at de måtte utfordre seg selv på sine tanker om ting. Da var det noen som var sånn “helt enig med foreldrene, det burde ikke være lov”. Så vi (kollegaene) var veldig opptatt av at dette temaet kan gi oss mye dilemmaer, mye diskusjoner, men at det skulle være lov å ha de meningene også. For det var viktig å prate om det også. “Hvorfor mener du det?” Utfordre elevene, istedenfor å si at “dette her er feil, du kan ikke si det”, så heller spørre “hvorfor mener du at det bare er to kjønn?” eller “hvorfor mener du at det er feil at noen identifiserer seg som andre typer (kjønn)?”. Så det var faktisk veldig spennende, jeg tror det gjorde at elevene gikk veldig i tankeboksen.

For å gjøre casen her virkelighetsnær, ser vi at læreren har inkludert flere faktorer som elevene kan kjenne seg igjen i. For det første er personen i casen på elevenes alder. Dette gjør at elevene kan sette seg inn i mye av det personen ellers opplever. Flere elever i ungdomsskolen kan kjenne seg igjen i en usikkerhet knyttet til egen identitet (Tetzchner, 2012), og selv om personen i casen opplever å mangle anerkjennelse fra sine foreldre på bakgrunn av sin kjønnsidentitet, kan flere elever kjenner seg igjen i søken etter å bli anerkjent. Da barn heller ikke ønsker å være annerledes (Bufdir, u.å.), kan de også prøve å sette seg inn i den vanskelige situasjonen personen i casen opplever. Vi ser at også Lærer 2 forteller om hvordan hun utfordret elevenes etablerte tankesett. Dette kan vise at hun er bevisst betydningen av ubehagets pedagogikk. Lærerne utfordrer heteronormativitet og cisnormativitet ved oppmuntrer elevene til å stille spørsmål og se ulike perspektiver. Eksempelet illustrerer hvordan Lærer 2 og hennes kollegaer ved skolen legger til rette for undervisning som er inkluderende overfor et mangfold av seksuelle orienteringer og kjønnsidentiteter, i samsvar med funnene presentert av Roien et al. (2018).



Vi ser også at flere av lærerne legger vekt på at slik undervisning kan være krevende, fordi normene er så integrerte i samfunnet, både hos elevene og foreldre eller foresatte. Med tanken om at den normkritiske undervisningens mål er å skape varige holdningsendringer (Røthing, 2016), argumenterer flere av lærerne for at fokuset på normkritikk må være tilstede hele tiden og ikke bare en gang i blant. Det å jobbe normkritisk med kjønn og kjønns mangfold kan også gå igjen på flere måter, noe som Lærer 7 viser når hun forklarer hvordan hun bruker etablerte kjønnsnormer som verktøy for å utfordre elevene:

**Lærer 7:** I begynnelsen opplevde jeg at elevene synes det var rart at vi skulle snakke om hvorfor gutter også skal få lov til å gråte liksom, men de synes det er veldig interessant. Fordi jeg tror de liker litt å bli utfordret på de kjønns perspektivene som de har fått veldig integrert i seg selv.

Det å få elevene interessert i temaet er også noe som går igjen. Riktignok opplyser flere av lærerne at å jobbe med kjønn og kjønns mangfold er noe som engasjerer nesten uansett. Men flere av lærerne forteller at å legge frem undervisningen på elevenes premisser gjorde at de merket at elevene interesserte seg ekstra mye for temaet. Også dette legger Gundersen & Roien (2018) vekt på som et grep for å motivere elevene. For eksempel forklarer Lærer 7 om hvordan hun selv pleier å inkludere elevene i hva de skal lære om: “Det som jeg pleier å gjøre er at jeg har en litt åpen tilnærming hvor jeg pleier å spørre elevene selv hva de ønsker å lære om når det gjelder kjønn og identitet.” Dette kan tenkes å både motivere for og ufarliggjøre temaet. Lærer 3 mener likevel å oppleve at temaet tilknyttet kjønn og kjønnsidentitet interesserer elevene uavhengig av metode fremgang. “Alle elevene har noen tanker rundt det”, påpeker han.

### **4.3.2 Representanter i undervisning**

Det som også viser seg å gå igjen er bruken av podkaster, tv-serier og historier fra virkeligheten. Dette var en gjenganger i hvordan lærerne jobbet med kjønns mangfold. Effektene av dette kan være flere. Der podkaster og tv-serier kan spille på elevenes premisser og bruke verktøy som elevene mestrer, kan å i tillegg bruke historier fra virkeligheten gjøre temaet virkelighetsnært.

Lærer 4 forklarer for eksempel at: “Jeg har satt på “Bloggerne” med Emma Ellingsen, fordi jeg tror elevene lærer mer når de kan se på slike serier”. Emma Ellingsen er en norsk transkvinne som er kjent for å være åpen om dette. Hun ble først kjent gjennom TV2-serien “Født i feil kropp” (TV2, 2014), som er en dokumentarserie som gikk på TV2 i 2014. Det er flere aspekter å se til ved nettopp dette. For det første kan det argumenteres for at offentlige forbilder som Emma Ellingsen er med på å tydeliggjøre at det er flere måter man kan gjøre kjønn på (West og Zimmerman, 1987, s. 140). Når Ellingsen i tillegg blir sett opp til av mange kan dette ufarliggjøre åpenhet om det å ikke identifisere seg som ciskjønn. Videre åpenhet kan også bryte barrierer for andre dersom man ser til argumentet mot at barn ikke ønsker å være annerledes (Bufdir., u.å.). Som forbilde og rollemodell kan man også argumentere for at barn ønsker å være som vedkommende.

Men å arbeide opp mot rollemodeller og representanter for en viss gruppe kan også problematiseres. Dette er gjeldende ved bruk av offentlige personer i undervisning, men kan være like relevant for representanter som besøker skolen eller som elevene møter. Når barn og unge allerede møter stereotypiske kjønnsforventninger (NOU 2019:19), kan slike møter enten virke i den grad at de bryter med normene eller at de kan forsterke dem. Flere av lærerne har problematisert dette. Både Lærer 5, Lærer 6 og Lærer 8 forteller om erfaringer fra skolebesøk fra Skeiv Ungdom, der representanten fra organisasjonen har bekreftet det de omtaler som “stereotypen på en fra LHBT+-miljøet”. Ifølge disse lærerne har stereotypiske holdninger fra elever mot disse gruppene blitt forsterket etter besøkene. Lærer 6 forklarer det slik:

**Lærer 6:** Vi har jo hatt besøk av Skeiv Ungdom. Og der har jo til og med elevene kommentert. Men det har jo med hvor vi bor. Altså - og nå er jeg veldig frekk - men da har jeg kommentert at «ja, men kan dere ikke sende noen som ser normale ut?». Fordi det alltid er noen med grønt hår og nesering og noen som skiller seg veldig ut synlig da. Og når da ting blir tatt tak i gjennom andre kanaler at «hvorfor må det være sånn? Hvorfor må det være en stereotyp på en lesbisk jente? Må jeg være sånn for å være lesbisk?» Så de vil ha noen som ser mer normale ut, hvis vi kan bruke det begrepet «normal».

Vi ser nok en gang at læreren bruker området skolen ligger på som et argument for hvorfor han opplever at elevene ikke har fått godt læringsutbytte ut av besøkene fra Skeiv Ungdom. Hind (2016) viser at man ser regionale forskjeller i hvordan seksualundervisning blir gjennomført. Dermed kan det argumenteres for at området kan påvirke de andre kontekstuelle faktorene i undervisning. For eksempel vil elevfaktoren, som tar utgangspunkt i at alle elevgrupper er forskjellige (Andresen, 2020), kunne forklare hvorfor en elevgruppe som er vant med en homogen gruppe rundt seg, reagerer på en annen måte når de opplever at noen er annerledes, enn en gruppe som allerede opplever et stort mangfold. På samme måte kan man bruke situasjonsfaktoren tilknyttet læreren forklare hvorfor han håndterer situasjonen på den måten han gjør. Ved å fremme tanken om at han ønsker å vise elevene at man kan være homofil, men fremdeles som “en som dem”, kan det argumenteres for at han argumenterer for en fremgangsmåte som skal bryte elevenes allerede etablerte normer. Dette støttes også av at Lærer 6 problematiserer bruken av ordet normal, som noe som skal beskrive majoriteten.

Dette er riktignok en vanskelig balansegang, noe også lærerne hadde erfart. Selv om enkelte av lærerne har problematisert møter elevene har hatt med representanter fra LHBT+-miljøet, er det også flere som påpeker at møter som disse har vært med på å gjøre elevene mer tolerante. Lærer 1 forteller at hun ved flere anledninger har tatt med seg mennesker som har byttet kjønn til klassen, og at dette har vært øyeåpnende for flere elever. Hun påpeker fremdeles at hvordan dette blir mottatt også varierer stort innad i elevgruppen, da forutinntatte holdninger gjerne kan bli forsterket i enten den ene eller den andre retningen. For elevene som hun forklarer at ikke har hatt riktig utbytte av disse besøkene, forklarer hun at det da er henne som lærer sin oppgave å veilede elevene i riktig retning: “Da tenker jeg at da er jo litt av det som er oppgaven min som lærer. Det å vise elevene at det faktisk er et mangfold, og å prøve å få dem til å forstå”. Støle-Nilsen (2022) argumenterer nettopp for at det er viktig å ta i bruk tiltak som gjør det tydeligere og mer åpenbart for alle at mangfold i seksuell- og kjønnsidentitet er en naturlig del av samfunnet. Dette kan bidra til å bekjempe fordommer og skape respekt og toleranse. Derfor er det viktig å synliggjøre overfor elevene at det er mange måter å gjøre kjønn på (West & Zimmermann, 1987, s. 140). Noen elever kan imidlertid ha behov for å videre veiledes etter besøk fra representantene, enten fordi de ikke ser hensikten med besøket eller fordi et besøk av noen som elevene allerede oppfatter som annerledes fremstår i den forstand at de bekrefter elevens allerede etablerte stereotypiske oppfatning på gruppen.

Lærer 8 berører noe lignende når hun forteller om et besøk de hadde på skolen av en homofil mann noen år i forveien. Lærer 8 har da tidligere fortalt om andre besøk som har virket mot sin hensikt, men mener at det denne gangen var fruktbart fordi vedkommende ikke passet inn i de stereotypiske oppfatningene.

**Lærer 8:** For noen år siden så hadde vi jo en kollega av meg som hadde en homofil venn som kom og snakket med trinnet, fordi det var veldig mye bruk av ordet “homse”. Og det hjalp veldig. At de fikk se at en homofil gutt faktisk kunne være like macho og tøff som “en vanlig mann”. Da merket jeg forskjell i elevgruppen før og etter. Det snakket vi faktisk om på et møte før jul, at det burde vi gjort igjen. Det å få inn en “vanlig” homofil mann. At de kunne fått sett at... fordi “alle homser liksom skal være så jævla femi”. De er jo ikke det.

Dette sitatet kan fortolkes på flere måter. På den ene siden kan man se på det med normkritiske briller, og si at elevene fikk utfordret sine allerede stereotypiske oppfatninger til hva en homofil person er. Ifølge læreren var det i dette tilfelle nyttig å få besøk av en “representant” fra gruppen. På den andre siden kan det argumenteres for at fremgangsmåten ekskluderer de måtene å være seg selv på som bryter med hetero- og cisnormative oppfatninger, dersom det bare er det som læreren omtaler som “en vanlig homofil” som skal være representert. Med bakgrunn i tanken om ubehagets pedagogikk, kan det også argumenteres for at å utfordres på å møte mennesker elevene oppfatter som annerledes er essensielt for å nettopp bryte deres stereotypiske oppfatninger (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3 i Røthing, 2019, s. 44). Samfunnsfagets rolle er også å skulle bidra til identitetsutvikling og forståelse av de forskjellige fellesskapene mennesker inngår i (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å få bedre forståelse og toleranse for kjønns mangfold kan det argumenteres for at begge tankene må tas hensyn til i arbeidet med representanter i undervisning. Likevel må man stille seg spørsmål til hvordan representanter som gjør kjønn på en måte som elevene opplever som virkelighetsfjernt fra dem selv, fremdeles kan være representert i kjønns mangfoldet. Da kan man igjen se til Lærer 4 sitt sitat på hvordan hun prøver å vise de gode sidene av kjønns mangfold til elevene:

**Lærer 4:** “Jeg prøver blant annet å løfte frem det som er kult og positivt med ulike personer. At elevene skal få den opplevelsen at de er like mye verdt for oss uansett hvem de er.”

En annen type tilfelle av representanter i undervisningen, er når eleven selv blir en representant. Det kan forekomme både muligheter og utfordringer med det å inkludere elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente.

**Lærer 7:** Ja, det som både kan være en utfordring og en styrke er jo hvis du har elever som identifiserer seg utenfor liksom de normative kjønnsbegrepene. Da har du en du kan spille på. En du i hvert fall kan snakke litt med på forhånd da, og snakke om hvordan akkurat hvordan personen identifiserer seg og hvordan kan man trekke det inn i undervisningen for at det skal bli en bedre forståelse.

Her forklarer Lærer 7 at det å ha en elev som identifiserer seg utenfor kategoriene cisgutt eller cisjente kan tilføre undervisningen verdifulle synsvinkler og kunnskap. Dette mener hun videre at kan bidra til å normalisere og integrere kjønnsmangfold i klasserommet, og dermed øke forståelsen og aksepten for mangfoldet. Dette poenget gjelder spesielt i undervisningen om kjønn og kjønnsmangfold, slik at elevene får individuelle og felles erfaringer gjennom handlinger i deres egne liv, i skolen og i samfunnet de er en del av (Gundersen & Roien, 2018). På den andre siden så problematiserer Gundersen & Roien (2018, s. 282) bruken av konkrete elever fra klassen eller skolen som eksempler for “noe annet”, fordi dette kan føre til at elevene det gjelder blir utstøtt og at det bidrar til en “oss” og “dem”-tankegang. Å skape et “vi” i klasserommet som er “de vanlige” eller innenfor normen som ser på “de andre” kalles innenfor normkritikken andregjøring (Bromseth & Darj, 2010). Lærer 7 sin begrunnelse for hvorfor å gjøre dette kan ses på som toleransepedagogikk (NOU 2019:19). Dette kan ifølge Roien & Simovska (2018) bidra til å skape forskjeller i klasserommet. Så bruken av enkelte elever i undervisningen krever nøye reflekterte og planlagte pedagogiske valg av læreren, som hvordan man både skal ta vare på alle elevene, men samtidig prøve å øke forståelsen rundt temaet for alle i klassen (Roién & Simovska, 2018, s. 234). Sitatet fra Lærer 7 kan på mange måter forklare den vanskelige balansegangen mellom inkludering og andregjøring.

### 4.3.3 Dele inn klassen etter kjønn

Et konkret spørsmål vi har stilt informantene våre er om de deler inn klassen etter kjønn. Dette gjorde vi i utgangspunktet for å se om lærerne hadde et bevisst forhold til hvilke utfordringer det kan føre til. Det kom som nevnt frem at noen lærere forholder seg til en binær tenkemåte og tokjønnsmodellen. Det kommer videre frem at noen av lærerne ikke har et bevisst forhold til kjønnsdeling i klassen. For eksempel forteller Lærer 8 at: “Ja, det er for eksempel hvis elevene skal jobbe i gruppe. Jeg gjorde det senest her om dagen.” Videre påpeker Lærer 3 at også han gjør dette. Han begrunner valget i at det ofte er tidsbesparende, men han er bevisst utfordringene med å gjøre det.

**Lærer 3:** Ja. Det skjer rett som det er. Samtidig så er det helt sikkert noen som ikke synes det er helt komfortabelt. Nå er det vanskelig å si nå, men plutselig har man truffet en klasse hvor én eller flere elever som ikke identifiserer seg som noen av dem. Da er det en utfordring, selvfølgelig.

Lodahl (2018) påpeker at det er utfordrende å unngå at noen elever blir stilt overfor vanskelige situasjoner når klassen deles inn etter kjønn. Spesielt kan dette være en utfordring for elever som ikke identifiserer seg som cisgutt eller cisjente, ettersom det ikke finnes noen tydelig kategori for dem. Selv om lærerne har hatt gode intensjoner når de har delt inn klassen etter kjønn, kan de ha undervurdert konsekvensene det kan ha for enkelte elever og samtidig bidratt med å opprettholde cisnormative kjønnsoppfatninger (Røthing 2020; NOU 2019:19). Slike handlinger kan få noen elever til å føle seg utenfor. Lodahl (2018, s. 265-266) forklarer at kjønnsdeling kan gjøre at avstanden mellom kategoriene gutt og jente oppleves enda større. I tilfeller der man skal jobbe normkritisk i tilnærming til kjønn kan dette fungere i gal retning. Man kan for eksempel ha ikke-binære elever i klasserommet som ikke føler at de passer inn i noen av kategoriene. Da kan det tenkes at økt polarisering mellom kategoriene gjør at elevene vil føle seg enda mer utenfor enn hva de allerede gjør.

Hvordan dette kan øke polariseringen mellom kjønnene kan blant annet vises i hvordan enkelte av informantene argumenterte for at det gir en annen læringskultur å dele inn klassen etter kjønn. Dette begrunner de for eksempel i at noen av guttene kan ta stor plass og ødelegge for mange av jentene. Ved å dele inn klassen inn etter kjønn forklarte enkelte lærere at flere av elevene som er mindre aktive i diskusjoner slipper til, og det kan være positivt for

klassemiljøet at flere kan være med å bidra i undervisningen. Her er det interessant å se at flere av lærerne har etablerte formeninger om kjønnsrollene gutt/jente og hvilke normer som kommer med disse kjønnsrolleforventningene. En del av det å jobbe normkritisk mot hetero- og cisnormativitet handler om å nettopp utfordre sine egne etablerte kjønnsrolleforventninger. Her viser for eksempel Lærer 4 hvordan hun ikke deler opp klassen etter kjønn, og begrunner det nettopp med kjønnsmangfold som en styrke:

**Lærer 4:** Vi prøvde på det en stund. Samtidig så var det ikke noe poeng i å dele inn jenter og gutter - vi er mennesker. Fokuset på at vi er ulike mennesker som er forskjellige, på mange måter, det fungerer bedre, synes jeg. Det er det som er greia, vi er en haug med mennesker som har ulike egenskaper og mer positive og mindre positive sider og en identitet.

Dette viser at heller ikke kjønnsdelt undervisning er et tema man kan ha et unyansert forhold til. Lodahl (2018, s 265-266) forklarer at kjønnsdeling være en nyttig pedagogisk metode i visse situasjoner, men at man må være bevisst utfordringene det fører med seg. Flere av lærerne som deler klassen etter kjønn argumenterer for at å gjøre dette kan ha positive utslag for klassens læringskultur. Dette kan tenkes å stemme i de tilfellene der ingen av elevene opplever å identifisere seg utenfor kategorien ciskjønn. Da ungdomsskolen er en alder der mange er usikre og søkende på egen identitet, kan det derimot ikke være slik at læreren nødvendigvis vet hvilket kjønn alle elevene i klassen identifiserer seg med. Lodahl (2018, s. 267) poengterer at det er lett å unngå å dele inn klassen etter kjønn, og at lærere må etterstrebe dette for å unngå at elevene blir satt i situasjoner som er ubehagelige.

#### **4.3.4 Forskjeller i svarene mellom skoler i rurale og urbane strøk**

Det er mye som kan tyde på at skolens område har en betydning for hvordan det arbeides med og hvordan man ser på kjønn og kjønnsmangfold. Hind (2016) finner også i sin studie at det er regionale forskjeller mellom hvordan seksualitetsundervisning gjennomføres. Tendensene i svarene fra datamaterialet kan tyde på det samme. Lærerne vi har intervjuet fra skoler som ligger i urbane strøk kan se ut til å ha et større fokus på kjønnsmangfold enn lærerne vi har intervjuet fra skoler som ligger i rurale strøk. Dette kan det være flere grunner til.

Empirien kan tyde på at det er vanskeligere for elever i rurale strøk å stå frem som en annen kjønnsidentitet med bakgrunn i en frykt for å skille seg ut. Dette stemmer overens med frykten barn har for å være annerledes (Bufdir, u.å.). De har ikke nødvendigvis møtt representanter de kan kjenne seg igjen i, eller som Lærer 6 påpeker: “Dersom en elev hadde kommet ut her hadde hele bygda visst om det”. Det kan derfor argumenteres for at terskelen er større. Dette kan videre sees på som en sirkulær utfordring, da lærerne ikke fokuserer på kjønns mangfold fordi de ikke møter temaet i sin hverdag, samtidig som elevene ikke føler seg trygge på temaet ettersom lærerne ikke fokuserer på det. Likevel svarer lærerne fra skolene i de rurale områdene at de ser for seg at klasserom også i deres strøk vil bli mer kjønns mangfoldige i tiden som kommer. De etterspør derfor mer kompetanse og fokus på kjønns mangfold, og ønsker videre initiativ fra skoleledelsen om en felles fremgang å møte temaet på. En av lærerne, som jobber i det vi har definert som et ruralt område, kommenterte dette på om samarbeidet med andre kollegaer på skolen var godt:

**Lærer 6:** “Nei, fordi vi diskuterer jo ikke temaet. Det er jo det som er problemet. At vi burde ha vært uenige. Vi burde ha kommet frem til en slags felles måte å gjøre det på, men når vi ikke diskuterer det ... jeg vet ikke hva de mener engang.”

Det kan tolkes som at Lærer 6 mener at mangelen på diskusjon og uenighet blant lærerne fører til at det ikke blir en felles forståelse og tilnærming til temaene kjønn og kjønns mangfold. Dette kan indikere en utfordring knyttet til å skape engasjement og bevissthet rundt kjønns mangfold blant lærere på skolen. Hos flere av lærerne ble det trukket frem at arbeid tilknyttet seksual- og seksualitetsundervisning var opp til hver enkelt lærer å håndtere. Videre ble det påpekt at det i tilfeller der lærerne hadde elever i sin klasse som åpent identifiserte seg som noe annet enn cisgutt eller cisjente, var det også opp til hver enkelt lærer hvordan å møte situasjonen. Da det i flere av svarene fremkommer at lærerne ser samarbeid og felles skolekultur som vesentlig, blir det derfor lite samsvar i hva som burde gjøres og hva de forskjellige skolene faktisk gjør.



**Lærer 1:** Det er jo kjempeviktig at kollegiene kommuniserer sammen og snakker og diskuterer. Og at vi har en felles policy på hvordan vi snakker om ting. At vi passer på at vi ikke er diskriminerende, og at vi har en ganske lik og åpen linje på ting.

Samtidig ser man på den andre siden at lærerne fra de urbane strøkene melder om at temaer som kjønn og kjønns mangfold har et stort fokus på de respektive skolene deres. Lærer 2 sier dette rundt samarbeidet med kollegaene om kjønn og kjønns mangfold:

**Lærer 2:** Vi snakker mye om det. Igjen, så er vi såpass få lærere på trinnet, så vi snakker mye sammen i løpet av en uke. Så hvis vi opplever dilemmaer eller “nå skal jeg snakke om det her, hva tenker du om det”. Vi har et veldig godt samarbeid på trinnet. “Hvilke problemer kan oppstå hvis jeg snakker om dette”. Eller “hvordan skal jeg angripe det her”? Så det er et tett samarbeid.

Når det da tyder på at tematikken tilknyttet kjønns mangfoldige klasserom er mer til stede på skoler i urbane strøk, kan det tyde på at skolene venter til de har elever som identifiserer seg utenfor kategorien ciskjønn før de tar tak i temaet i fellesskap. Dette vil vanskeliggjøre å legge til rette for elever som ikke enda har kommet åpent frem med sin kjønnsidentitet.

## 5. Avslutning

I denne oppgaven har vi med utgangspunkt i individuelle intervjuer med åtte samfunnsfaglærere i ungdomsskolen undersøkt problemstillingen;

“Hvilke muligheter og utfordringer erfarer ungdomsskolelærere i arbeidet med å legge til rette for kjønns mangfold i skolen?”

Forskningsspørsmålene vi støtte oss på for å belyse problemstillingen var:

- 1) Hvordan forstår lærerne kjønn og kjønns mangfold?
- 2) Hvordan kan vi forstå kontekstens betydning for lærerens arbeid med kjønns mangfold?
- 3) På hvilke måter er lærerne bevisst betydningen av et inkluderende språk?

### 5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Kjønn er komplekst. Kjønn kan forstås som psykologisk kjønn, biologisk kjønn og sosialt kjønn. Kjønn er både noe man er og noe man gjør. Uavhengig av hvordan man forstår kjønn, er det udiskutabelt slik at en rekke unge opplever å ikke identifisere seg med det kjønn de er tildelt ved fødsel. For dem dette gjelder, kan det være svært viktig at de har en lærer som legger til rette for en trygg og inkluderende skolehverdag. En slik tilrettelegging handler både om hvordan man tar opp kjønn og kjønns mangfold i undervisning, men også på hvilke måter lærere er bevisste hetero- og cisnormative faktorer i samfunnet og i skolen. Det kan handle om å være bevisst samfunnets normer tilknyttet kjønnsroller, og samtidig ha en formening om på hvilke måter man kan jobbe normkritisk mot disse.

Gjennom LK20 har samfunnsfaget fått en større og mer sentral rolle i arbeidet med kjønn og kjønns mangfold i skolen. Det er fremtredende i vår empiri at lærerne vi har intervjuet er informert dette, og alle lærerne i studien opplyser at de underviser om kjønn og kjønns mangfold. Et funn er likevel at det er store variasjoner i hvordan dette gjennomføres. Dette er også i tråd med annen forskning (Svendsen & Furunes, 2022; Hind, 2016). Det at gjennomføringen varierer kan ha sammenheng med at det også er store variasjoner i hvordan lærerne selv forstår kjønn og kjønns mangfold. Der noen av lærerne vektlegger psykologisk kjønn over biologisk kjønn, gjør andre det motsatte. De fleste lærerne anerkjenner likevel at kjønn er komplekst, noe som kan medføre at undervisningen om temaet erfares som

utfordrende og med ulike fallgruver. Et fellestrekk er at lærerne ikke synes at dette temaet er enkelt å håndtere.

Vi ser at flere av lærerne opplever usikkerhet med bakgrunn i mangel på kunnskap i møte med kjønn og kjønns mangfold. De forklarer at de ofte er avhengige av å tilegne seg informasjon på egen hånd for å vite hvordan de best kan tilnærme seg temaet. Likevel viser også flere av lærerne at de prøver å bryte ned normer tilknyttet kjønn. Her vektlegger flere at det å utfordre fastlåste kjønnsrolleoppfatninger kan gjøre det lettere for elever som opplever å ikke finne seg til rette i de etablerte kjønnsrollene. Dette viser at selv om flere av lærerne selv opplever usikkerhet på egen kompetanse om kjønn og kjønns mangfold, tilnærmer de seg likevel temaet normkritisk.

Det kan være flere grunner til at vi ser variasjoner i både lærernes perspektiver på kjønn og kjønns mangfold, og deres tilnærminger når det gjelder å legge til rette for kjønns mangfold i skolen. Funnene i studien kan tyde på at kontekstuelle faktorer har en betydning for hvordan kjønn og kjønns mangfold blir møtt. Dette kan inkludere faktorer som lærerens bakgrunn eller alder, hvor skolen ligger, lærerens erfaring med kjønns mangfoldige klasserom, eller elevgruppen. Noen av lærerne har aldri hatt elever som identifiserer seg utenfor kategoriene cisputt eller cisjente, mens andre har opplevd dette ved flere anledninger. Det kan forstås slik at lærerne i studien som har erfaring med kjønns mangfold i klasserommet, fokuserer mer på normkritiske tilnærminger til kjønn enn de som ikke har erfaringer med dette. Som vi nevner avslutningsvis i analysen, kan dette bunne i en sirkulær utfordring, da lærerne som ikke har erfaring med kjønns mangfold i klasserommet ikke fokuserer like mye på kjønns mangfold fordi de ikke møter temaet i sin hverdag, samtidig som elevene ikke føler seg trygge på temaet ettersom lærerne ikke setter søkelys på det. For elever som tilhører en annen kjønns kategori enn cisputt eller cisjente, kan det argumenteres for at terskelen blir større for å være åpen om dette.

Videre ser vi at også lærerne som har erfaring med elever som identifiserer seg som noe annet enn ciskjønn, opplyser om at de tilnærmer seg temaet annerledes i klassene der de vet det er elever som identifiserer seg som et annet kjønn enn det de var tildelt ved fødsel. Elevgruppen som faktor kan ikke ignoreres, og det er naturlig at tilpasninger må gjøres i møte med hver enkelt klasse. Likevel må det påpekes at vi ikke kan vite fullt ut hvilken kjønnsidentitet elevene identifiserer seg som (Røthing, 2020). Lærerne i studien som har erfaring med kjønns mangfold i klasserommet, forteller at de har tatt med seg flere av elementene fra

kjønns mangfoldige klasserom til andre undervisningssituasjoner. Dette innebærer blant annet økt bevissthet om hvordan å bruke et inkluderende språk. Det kan derfor argumenteres for at erfaring med elever som identifiserer seg utenfor ciskjønn-kategorien, øker lærernes bevissthet og kompetanse rundt normkritiske tilnæringer til kjønn. Dette underbygger i tillegg den normkritiske pedagogikkens mål, som er å nettopp skape varige holdningsendringer (Røthing, 2019; NOU 2019:19).

Avslutningsvis ser vi at variasjonene i verken perspektiver eller tilnæringer står i veien for en enighet samtlige av lærerne peker på. Alle lærerne i studien ser på undervisning om kjønn og kjønns mangfold som en grunnleggende del av å oppfylle læreplanens mål, og som en mulighet for å øke elevenes forståelse av kjønns mangfold. Det at lærerne savner tilstrekkelig kompetanse til å imøtekomme utfordringene de erfarer i arbeid med kjønn og kjønns mangfold, kan derfor være begrensende for de potensielle mulighetene god kompetanse på temaet kan gi.

## 5.2 Forslag til videre forskning

Ulike sider ved temaet kjønn og kjønns mangfold i skolen er på ingen måte ferdig belyst. Vi har i denne oppgaven forsket på ungdomsskolelæreres tilnæringer til kjønn og kjønns mangfold gjennom intervjuer med åtte lærere i samfunnsfag. Metodiske valg har begrenset gyldighetsområdet for studien til at vi her kun kan si noe om lærernes perspektiver og erfaringer. Det ville derfor vært interessant å forske på kjønn og kjønns mangfold gjennom å intervju elever. Hvordan oppfatter de at undervisningen om kjønn og kjønns mangfold er i skolen? Videre hadde det også vært interessant å intervju elever som ikke identifiserer seg innenfor kategorien ciskjønn, da et innenfraperspektiv på hvordan de opplever at det blir tilrettelagt for kjønns mangfold kunne gitt ny og nyttig kunnskap.

Som vi nevner innledningsvis i metodedelen, vurderte vi i startfasen av forskningsprosjektet å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Bakgrunnen for dette var å nærmere utforske om faktorer som demografi og skolestørrelse kunne ha en påvirkning på om elever åpent identifiserte seg utenfor ciskjønn-kategorien. Det ville også vært interessant å få et utvidet syn på lærernes perspektiver og erfaringer, og hvordan ulike variabler tilknyttet kontekst kan være med på å påvirke dette. Siden vi valgte en kvalitativ tilnærming, kan vi ikke si noe om

generaliserbare tall tilknyttet kontekstens betydning for kjønnsmangfold. Med bakgrunn i empirien vi hentet inn, kan det likevel tyde på at denne type kontekst kan spille en stor rolle. Det ville derfor vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse på tema for å få en oversikt i et mer overordnet bilde.

# Referanseliste

- Aaserud, R. (2021). *Kjønnsinkongruens hos ungdom: Hvordan kan man forstå ungdom som er usikre på egen kjønnsidentitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Doubleday
- Almås, A. G., Bjørkelo, B., Roness, D., Ulvik, M. (2022). *Betydningen av å møtes - relasjoner som grunnlag for læring og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Andresen, S. (2020). *Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer*. Norsk sosiologisk tidsskrift 4(3), 151-164.
- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. og Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Bergen: Universitetet i Bergen. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Bakken, B. M., & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt læringsmiljø*. Fagbokforlaget
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). *Strategies for inclusion and equality—‘norm-critical’ sex education in Sweden*. Sex Education, 20(2), 154-169.
- Bromseth, J., & Darj, F. (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskaps skriftserie, Uppsala universitet.
- Bufdir. (u.å.). *Barn som føler seg annerledes*. Hentet 24. februar 2023 fra <https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/skolebarn/utvikling-selvstendighet-og-selvfolelse/barn-som-foler-seg-annerledes/>
- Bufdir. (u.å.). *Hvor mange lever åpent?* Hentet 08. mai 2023 fra [https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/lhbtqi/Hvor\\_mange/Skjule\\_identiteten/](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Hvor_mange/Skjule_identiteten/)
- Bufdir. (2023, 25. januar). *Holdninger til lhbtqi-personer*. Hentet 29. april 2023 fra [https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/lhbtqi/Holdninger/#heading127343](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Holdninger/#heading127343)
- Bufdir. (2023, 25. januar). *Hvor mange er lhbtqi?* Hentet 05. mai 2023 fra [https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/lhbtqi/Hvor\\_mange/](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Hvor_mange/)
- Bufdir. (u.å.). *LHBTIQ-ordlista*. Hentet 09. mai 2023 fra <https://www.bufdir.no/likestilling/lhbtqi-ordlista/>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*.

- Buvik, K. (2016). *The hole in the doughnut: a study of police discretion in a nightlife setting*. Policing and Society, 26(7), s. 771–788.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10439463.2014.989157>
- Dalen, B. H., Berglund, F., & Lillegård, M. (2021). *Kjønn, identitet, og seksualitet i kvantitative spørreundersøkelser*. Statistisk sentralbyrå
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Datatilsynet (16.07.2019) *Risikovurdering*. Datatilsynet. Hentet 10.03.2023 fra:  
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/informasjonsikkerhet-internkontroll/risikovurdering/>
- Departementene (2021). “Trygghet, mangfold og åpenhet. Regjeringens handlingsplan mot diskriminering på grunn av seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og kjønnskarakteristika 2021-2024.” Plan/strategi. Hentet fra:  
<https://regjeringen.no/no/dokumenter/trygghet-mangfold-og-apenhet/id2863720/>
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*.
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2001). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gundersen, M. d. I. M., & Roien, L. A. (2018). Normkritisk seksualundervisning. Mangfoldighet, trivsel og antidiskriminering i skolen. In L. A. Roien, V. Simovska, & C. Graugaard (Eds.), *Seksualitet, skole og samfund: kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 273-297). Hans Reitzels Forlag.
- Hasund, I. K. (2020). Jævla homo!. Om gruppebaserte skjellsord. I C. Lenz, P. Nustad & S. Moldrheim (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*, 30-45. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen*. En undersøkelse blant kontaktlærer i grunnskolen. Sex og Samfunn, Oslo TNS Gallup.
- Jessen, R. S. (2023, 15. februar). *Ciskjønnen*. I Store norske leksikon.  
<https://sml.snø.no/ciskj%C3%B8nnet>
- Johannessen, E. M. V. (2021). *Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups*. Young, 29(5), 475-489
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. (LOV-2017-06-16-51). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lodahl, M. A. (2018). De fleste falder uden for normen. Heteronormativitet i den danske folkeskole. I Roien, L. A., Simovska, V., & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 253-271). Hans Reitzels Forlag.
- Myrebøe, T. (2021). *Nedsettende–og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 7.
- Nilsen, A. B. (2021). *Elevers språkbruk. Hvordan forbedre relasjoner i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kultur og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/pdfs/nou201920190019000dddpdfs.pdf>
- NOVA. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. Nova-rapport;5: 2022. NOVA/OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- NRK. (2022, 27. januar). *Han, hun, hen og hva mer?* (Episode i TV-program). Debatten. <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202201/NNFA51012722/avspiller>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Payne, E. & Smith, M. (2014). *The Big Freak Out: Educator Fear in Response to the Presence of Transgender Elementary School Students*. Journal of Homosexuality, 61 (3), 399-418. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.842430>
- Poteat, V. P., Slaatten, H., & Breivik, K. (2019). *Factors associated with teachers discussing and intervening against homophobic language*. Teaching and teacher education, 77, 31-42.
- Prieur, A. (2002). *Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn*. Kontur, 6, 5-12. Hentet fra: [https://kontur.au.dk/fileadmin/www.kontur.au.dk/OLD\\_ISSUES/pdf/kontur\\_06/annic\\_h\\_prieur.pdf](https://kontur.au.dk/fileadmin/www.kontur.au.dk/OLD_ISSUES/pdf/kontur_06/annic_h_prieur.pdf)



- Regjeringen (2007, 14.august). *Et inkluderende språk*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/veiledninger\\_og\\_brosjyrer/2007/veileder\\_inkluderende\\_sprak\\_2007.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf)
- Roien, L. A., Simovska, V., & Graugaard, C. (Eds.) (2018). *Seksualitet, skole og samfund: kritiske perspektiver på seksualundervisning*. Hans Reitzels Forlag.  
<https://hansreitzel.dk/fag/paedagogik/paedagogik-alle-produkter/seksualitet-skole-og-samfund-bog-38405-9788741260525#>
- Røthing, Å. (2016). *Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse*. Fagartikkel. Bedre skole. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? English title: “Pedagogy of discomfort”- an entry to critical reflection and inclusive teaching?. FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning*. Perspektiver på undervisning. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Scharrón-del Río, M. R., & Aja, A. A. (2020). *Latinx: Inclusive language as liberation praxis*. Journal of Latinx Psychology, 8(1), 7.
- Simovska, V., & Roien, L. A. (2018). Deltagelses og handlingsorientert seksualundervisning. At planlegge det uforudsigelige. I Roien, L. A., Simovska, V., & Graugaard, C. (Red.), *Seksualitet, skole og samfund: kritiske perspektiver på seksualundervisning* (s. 233- 251). Hans Reitzels Forlag.
- Skeiv kunnskap. (2021). 1.2. *Kjønnsnormer og forventninger*  
<https://skeivkunnskap.no/l%C3%A6ringsressurser/kjonnspalten/kjonn/1-4-kjonnnormer/>
- Støle-Nilsen, M. (2022) *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen. En innføring for lærerstudenter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. & Furuset, M. (2022). *Mulighetsrom for helhetlig seksualitetsundervisning*. (90716600/Helhetlig seksualitetsundervisning). NTNU.
- Svendsen, S. H. B., Stubberud, E. & Djupedal, E. F. (2018). *Skeive ungdommers identitetsarbeid: Skam etter homotoleransen*. Tidsskrift for kjønnsforskning 03/2018 (Volum 42)
- Teigen, K.H. & Svartdal, F. (2020, 21. september). *Kjønnsrolle*. I Store norske leksikon.  
<https://snl.no/kj%C3%B8nnsrolle>

- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thorsnæs, G. & Solerød, H. (2021, 31. mai). *By*. I Store norske leksikon. <https://snl.no/by>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (Qualitative research in practice)* Gyldendal Norsk Forlag. Oslo, Norway.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tjora, A. (2020, 3. desember). *Sosialkonstruktivisme*. I Store norske Leksikon. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- TV2. (2014). *Født i feil kropp*. <https://play.tv2.no/programmer/fakta/foedt-i-feil-kropp>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Spørsmål i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/>
- Van Der Ros, J. (2013). *Alskens folk. Levekår, livssituasjon og livskvalitet til personer med kjønnsidentitetstematikk*. Hamar: Likestillingscenteret
- Van der Ros, J. (2014). *Når kjønn er et valg*. Fontene forskning. <https://fontene.no/forskning/nar-kjonn-er-et-valg-6.584.865413.a8f1185020>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender*. Gender and society. s. 125-151.

# Vedlegg

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## **1. Din bakgrunn og rolle:**

- 1.1 Alder:
- 1.2 Kjønnssidentitet:
- 1.3 Utdanning:
- 1.4 Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 1.5 Er du/har du vært kontaktlærer? Hvor lenge?
- 1.6 Hvilke fag underviser du i?
- 1.7 Beskriv skolen din:

## **2. Undervisning om kjønnssidentitet:**

- 2.1 Hvordan forstår du kjønn?
- 2.2 Hva tenker du på når du hører kjønns mangfold?
- 2.3 Når underviste du sist om temaet “kjønn eller kjønnssidentitet”?
  - 2.3.1 Har du noen faste rutiner/opplegg du pleier å bruke, eventuelt noe som pleier å fungere?
  - 2.3.2 Hva gjør du for å vekke interessen til elevene?
- 2.4 Opplever du at du har god kompetanse på temaet?
- 2.5 Hvor komfortabel er du med å undervise om temaet?
- 2.6 Ser du noen utfordringer i undervisningen om kjønn og kjønnssidentitet?
- 2.7 Hvordan opplever du elevers kompetanse på kjønn og kjønnssidentitet når de begynner på ungdomsskolen?
- 2.8 Har du opplevd en endring i elevers kompetanse på kjønn og kjønnssidentitet fra du begynte å jobbe som lærer til den dag i dag?
  - 2.8.1 Har du opplevd en endring i hvordan du oppfatter kjønn fra du begynte å jobbe som lærer til den dag i dag?
- 2.9 Hvilken oppgave tenker du at du som samfunnsfaglærer har i undervisning om temaet?
- 2.10 Hvilken rolle opplever du at undervisning om kjønn og kjønnssidentitet har i ditt/dine fag?

### **3. Å legge til rette for kjønns mangfold (heteronormativitet/inkludering):**

3.1 Er det noen tilfeller der du deler klassen i “gutter” og “jenter”?

*Oppfølging:*

*Hvis dette blir gjort:*

3.1.1 I disse tilfellene, hva er årsaken til at du har gjort dette?

3.1.2 Ser du noen utfordringer i å gjøre dette?

*Hvis dette ikke har blitt gjort:*

3.1.3 Hvorfor gjør du aldri dette?

3.2 Hvordan prøver du å legge til rette for et klassemiljø der det skal være:

3.2.1 Greit å være annerledes?

3.2.2 Lett å komme ut som en annen kjønnsidentitet enn de tradisjonelle kjønnsrollene gutt/jente?

3.3 Prøver du å være bevisst på å bruke et språk som inkluderer alle i klassen og ikke ekskluderer “de andre”?

3.4 Hva gjør du hvis du opplever at elever bruker hatefullt språk rettet mot kjønn og seksuell legning?

3.4.1 Er det annerledes når/hvis det skjer i en “spøkefull” setting og ikke med intensjon om å såre?

### **4. Ved tilfeller der elever identifiserer seg utenfor kjønnsrollene gutt/jente:**

4.1 Har dere erfaringer på din skole med elever som identifiserer seg utenfor kjønnsidentitetene/ikke opplevd samsvar mellom kjønn de er født med og kjønn de identifiserer seg med?

4.1.1 Kan du fortelle om hvordan dette ble håndtert på skolen?

4.2 Har du opplevd å ha elever i din klasse som identifiserer seg utenfor kjønnsrollene gutt/jente?

4.2.1 Hvor ofte har du opplevd dette?

4.2.2 Kan du fortelle om hvordan du har håndtert dette?

4.2.3 Dersom dette har skjedd flere ganger, håndterer du det annerledes nå enn det du gjorde første gang dette skjedde?

*Hvis ikke opplevd:*

4.2.4 Hva tror du er grunnen til at dette ikke er noe du har opplevd på din skole?

4.2.5 Tror du dette er noe du vil kunne møte på mer i fremtiden?

4.3 Hvordan går du frem dersom en elev kommer til deg og forteller at de ikke føler seg tilpass i sitt biologiske kjønn?

4.4 Hvordan opplever du at elever omtaler/forholder seg til de elevene dette gjelder?

## **5. Skolekultur/kollegialt samarbeid:**

5.1 Har ledelsen på skolen tatt opp temaet i fellesskap?

5.1.1 Hvordan?

5.2 Hvordan samarbeider du og kollegaene dine om å legge til rette for et klassemiljø der en elev som identifiserer seg som et annet kjønn enn det de var tildelt ved fødsel skal føle seg trygg?

5.2.1 Forebyggende?

5.2.2 Når en elev først har kommet ut?

5.3 Hvordan er kulturen rundt seksual- og seksualitetsundervisning på skolen?

5.4 Samarbeider lærerne om hvordan dette skal gjennomføres?

5.4.1 Hva fokuseres det på i denne undervisningen?

## **6. Historisk utvikling:**

6.1 Har du og de andre lærerne jobbet annerledes med dette temaet etter innføringen av den nye læreplanen LK20?

6.2 Hvis dere bruker lærebøker, har du merket en endring i hvordan lærebøkene omtaler temaet kjønn og kjønnsidentitet?

## **7. Ekstra:**

Har du noen tanker/refleksjoner om temaet som du føler vi ikke har fått vært innom i løpet av intervjuet? Noe du vil legge til?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

"Kjønns mangfoldig klassemiljø på ungdomsskolen"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et intervju til et forskningsprosjekt.

#### Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan ungdomsskolelærere legger til rette for et kjønns mangfoldig klassemiljø. Problemstillingen vil bli belyst gjennom intervjuer av ungdomsskolelærere. Hensikten med intervjuet er å få informantenes refleksjoner, opplevelser, erfaringer og kunnskap rundt temaet. Her anser vi din stilling/kompetanse som sentral for å si noe om praksis på din arbeidsplass.

Intervjuet vil være en del av en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk ved OsloMet. Dette gjør vi i samråd med vår veileder Tonje Myrebø, førsteamanuensis ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære et intervju på 45-60 min. Vi er fleksible på om disse intervjuene blir gjennomført fysisk eller digitalt. Spørsmålene vil omhandle kjønn, kjønnsidentitet og kjønns mangfold i ungdomsskolen.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Øvrig informasjon vil kunne bli offentliggjort i forbindelse med oppgaven. Informanter og institusjonene vil derfor ikke bli identifisert i oppgaven.

Studien er meldt til Personverntjenesten Sikt, ettersom vi har til hensikt å ta opp intervjuet på bånd for å kunne gjengi deg så korrekt som mulig. Vi kommer til å bruke Diktafon-appen på mobil, hvor intervjuene lagres kryptert på enhetene våre. Opptaket vil bli lagret etter retningslinjene og slettet så snart intervjuet er transkribert. Prosjektet vil etter planen være ferdig 15 mai 2023. Alt av personopplysninger vil da bli slettet.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med personvernombudet til OsloMet via e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no) eller sjekk ut nettsida deira <https://ansatt.oslomet.no/personvernombud> for meir informasjon.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Sigurd Ruud Skjeseth ([s313510@oslomet.no](mailto:s313510@oslomet.no))

Student: Magnus Midtun ([s334570@oslomet.no](mailto:s334570@oslomet.no))

Veileder: Tonje Myrebøe ([Tonje.myreboe@oslomet.no](mailto:Tonje.myreboe@oslomet.no)).

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

690090

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

17.01.2023

**Prosjekttittel**

Kjønnsmangfoldig klassemiljø på ungdomsskolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Tonje Myrebøe

**Student**

Sigurd Ruud Skjeseth & Magnus Midtun

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Meldeskjema

**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. Taushetsplikt Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

## KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet: - At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud - At du fjerner setningen om at vi er "Personvernombudet for forskning, NSD". Vi heter nå Personverntjenester i Sikt og vi vurderer personvernet i prosjektet på vegne av OsloMet, men vi er ikke personvernombud. Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

## 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, nettspørreskjema, videosamtale el. ) 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

## 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 MGM05900:

*“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: Kjønnsmangfold i ungdomsskolen**

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

Vi har fordelt arbeidet så likt som mulig. Vi har gjennomført og transkribert halvparten av intervjuene hver. Begge har vært til stede på samtlige veiledninger. Fordelingen av selve skrivingen har vært veldig naturlig og vi har begge bidratt på alle deler av skriveprosessen, alt fra prosjektskisse, tema, teori, metode, analyse, drøfting og tolkning av resultatene.

**Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:**

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

**Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven**

Oslomet. 14.05.2023.

Oslomet 14.05.2023.