

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Tina Haugerud Ness

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

**Læreres møte med elevenes
identitetsutvikling knyttet til
seksualitet og kjønn**

Teachers' encounters with pupils' identity
formation related to gender and sexuality

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

2022

Forord

Da jeg fortalte min gamle bestemor hva masteroppgaven min skulle handle om svarte hun forbløffet:

«Nei, nå er det noe galt med høreapparatet mitt».

Hennes forventninger til hva det innebærer at jeg skal bli lærer er trolig nokså annerledes enn mine egne. Likevel lytter hun gjerne til min interesse for læreryrket, og skolehverdagen slik jeg opplever den. Jeg er takknemlig for at jeg har fått utvikle meg inn i lærerrollen gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, totalt fem år som lærerstudent, og i vikarjobben min ved siden av studiet. Bestemor inspirer meg til å huske på at punktumet på denne masteroppgaven kun er starten på det som forhåpentligvis blir mange år med læring og utvikling. Noe jeg virkelig ser fram til!

Mange fortjener en takk for at denne masteroppgaven nå kan leveres. Først og fremst må det rettes en stor takk til de seks lærerne som stilte som informanter til denne oppgaven. Takk for at dere tok dere tid, og for at dere har gitt meg innblikk i deres lærerhverdag og refleksjoner. Veilederen min Gro Helstad Løken fortjener også all ros. Takk for at du allerede før du ble min veileder tok deg tid til å lytte til en småfrustrert og bekymret student, og takk for alle gode råd og samtaler.

Kjære alle på MGLU5-10. Takk for at dere har gjort disse studentårene uforglemmelige. Jeg er heldig, ydmyk og takknemlig for at jeg sitter igjen med venner for livet etter endt studietilværelse. Marielle og Una: Vi klarte det! Takk for alle sene studiekvelder og for at dere er dere.

Sist, men ikke minst: Bestemor – og resten av heiagjengen hjemme. Takk for tålmodigheten.

Våren 2022

Tina Haugerud Ness.

Norsk sammendrag

Tittelen på denne masteroppgaven er «Læreres møte med elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn», og følgende problemstilling er drøftet: *Hvordan opplever mellomtrinns lærere at de møter elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn?* Læreren sin rolle er derfor sentral i forskningen, og for å drøfte problemstillingen er det gjennomført kvalitative intervjuer med mellomtrinns lærere.

Resultatene fra studien indikerer at lærere har som mål å møte elevene med åpenhet, aksept og anerkjennelse. Det å inkludere alle er derfor viktig, og gode relasjoner er sentralt i dette arbeidet. Samtidig må læreren benytte seg av sitt profesjonelle skjønn da tematikken som adresseres i denne studien kan være kompleks, og vanskelig møte i praksis. Dette belyser viktigheten av studien, og kommer til synet i forskningen blant annet i måten begrepene omtales på. På tross av at informantene er enige om at elevene bør møtes med åpenhet og aksept finner også studien eksempler som viser at lærerne har ulike innfallsvinkler i måten de møter elevene på, og dette drøftes i lys av lærerprofesjonaliteten. Et annet sentralt funn er at informantene oppgir at de underviser om tematikken spontant og hyppig. Det er derfor tatt opp til drøfting hvordan denne undervisningen gjennomføres, og kan oppfattes av elevene. Et kompetansemål i samfunnsfag er også diskutert i studien, og informantene er uenige om hvilken kompetanse det er viktigst at elevene sitter igjen med.

Studien finner både likheter og ulikheter mellom hvordan lærere forklarer at de møter elevenes identitetsutvikling. Utgangspunktet om åpenhet, aksept, anerkjennelse og gode relasjoner står likevel sterkt, og er et fint mål for lærerprofesjonen.

Engelsk sammendrag

The title of this master thesis is “Teachers’ encounters with pupils’ identity formation related to gender and sexuality”, and the paper is based on the following question: *How do teachers at the upper primary level experience their encounters with pupils’ identity formation related to gender and sexuality?* The teacher is hence a central focus in the research, and qualitative interviews among teachers at the upper primary level are completed in order to discuss the topic question.

The results of this study indicate that teachers’ goal is to meet their pupils with openness, accept and recognition. It is hence important to include everyone, and valid relations are central when it comes to this. At the same time, the teachers must take their professionalism into consideration as the topics in this study can be complex and difficult to encounter. This highlights the importance of this study, and this fact is for example presented among the informants when they discuss the concepts of this study. Even though the informants agree that the encounter with the pupils should be based on openness and accept, the study presents examples where the informants have different approaches when encountering with the pupils. This is further discussed and linked to teachers’ professionalism. Another central finding in the study is that the informants states that they teach the topic spontaneously and frequently. The implementation of the teaching, and how this can be perceived by the pupils, is therefore discussed. A competence aim in social studies is also debated in this study, and the informants disagreed on what kind of competence the pupils should develop when it comes to these topics.

This study finds both similarities and differences when it comes to how the informants explain that they encounter with pupils’ identity development. Still, the principles of openness, accept, recognition and valid relations are important, and a valid goal in teachers’ profession.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag	5
Innholdsfortegnelse	6
Tabelliste	8
1. Innledning	9
1.1 <i>Problemstilling og avgrensing</i>	11
1.2 <i>Tidligere forskning</i>	12
1.3 <i>Studiens oppbygning</i>	14
2. Begrepsavklaring	16
2.1 <i>Identitet</i>	16
2.2 <i>Kjønn og seksualitet</i>	18
2.2.1 <i>Hva er seksualitet?</i>	18
2.2.2 <i>Hva er kjønn?</i>	19
2.2.3 <i>Kjønn- og seksuell identitet i dag</i>	21
2.3 <i>Oppsummering</i>	22
3. Teoretisk rammeverk	23
3.1 <i>Identitetsutvikling</i>	23
3.1.1 <i>Sosialisering</i>	23
3.1.2 <i>Meads speilingsteori</i>	24
3.1.3 <i>God seksualitet eller dårlig seksualitet?</i>	27
3.2 <i>Lærerens rolle</i>	28
3.2.1 <i>Profesjonelt kjønn</i>	28
3.2.2 <i>Læreren som relasjonsbygger</i>	30
3.3 <i>Oppsummering</i>	32
4. Forskningsdesign og metodologi	33
4.1 <i>Kvalitativt forskningsdesign</i>	33
4.2 <i>Intervju som forskningsmetode</i>	33
4.2.1 <i>Semistrukturert intervju og intervjuguide</i>	34
4.2.2 <i>Pilotering</i>	35
4.2.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	36
4.3 <i>Utvalg og rekrutteringsfasen</i>	37
4.4 <i>Behandling av datamaterialet</i>	38
4.4.1 <i>Transkripsjon</i>	38
4.5 <i>Analysearbeid</i>	39
4.5.1 <i>Hermeneutisk tilnærning</i>	39

4.5.2	Forforståelse.....	40
4.5.3	Analyse av datamaterialet.....	41
4.6	<i>Kvalitet i prosjektet</i>	42
4.6.1	Validitet	42
4.6.2	Reliabilitet.....	43
4.6.3	Generalisering	44
4.7	<i>Etiske betraktninger</i>	44
4.8	<i>Styrker og svakheter</i>	45
5.	Resultat	48
5.1	<i>Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet</i>	49
5.2	<i>Lærerens rolle</i>	51
5.2.1	Trygt klassemiljø.....	51
5.2.2	Relasjonsbygging	52
5.2.3	Kontaktlæreren	53
5.2.4	Speile holdninger	53
5.2.5	Profesjonelt kjønn.....	55
5.3	<i>Didaktiske prinsipper</i>	56
5.3.1	Improvisasjon i klasserommet.....	56
5.3.2	Elevens livsverden	57
5.3.3	Kompetanse.....	57
5.3.4	Læringsressurser	58
5.3.5	Tverrfaglighet	60
5.4	<i>Skolen som organisasjon</i>	62
5.4.1	Skolens ledelse	62
5.4.2	Læreres kompetanse	63
5.5	<i>Formål</i>	64
6.	Drøfting	66
6.1	<i>Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet</i>	66
6.2	<i>Møte med elevene utenfor undervisningen</i>	69
6.3	<i>Møte med elevene i undervisningen</i>	73
7.	Konklusjon og implikasjoner	79
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1: Intervjuguide	89
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	91
	Vedlegg 3 – Godkjennelse fra NSD	95

Tabelliste

Tabell 1: Eksempel på induktiv tilnærming til koder	41
Tabell 2: Eksempel på deduktiv tilnærming til koder	42
Tabell 3: Kategorisering av resultat.....	48

1. Innledning

En rapport fra Sex og samfunn (2021) forklarer at elevene fremdeles opplever at seksualitetsundervisningen er for dårlig. Den kommer for sent, er preget av klein stemning, og er utført av lærere som kvier seg for å ta opp tematikken og heller tuller det bort eller gir feilaktig informasjon om temaer innenfor seksualitet og kjønn. Flere løsningsforslag foreslås, slik som å overlate undervisningen til en fagperson eller sørge for at undervisningsinnholdet ikke bestemmes ut ifra den enkelte lærer og dens holdninger. Rapporten kritiserer skolen og lærerens arbeid med å lære bort om seksualitet og kjønn, og er ikke aleine. Flere melder om at undervisningen knyttet til seksualitet er mangelfull (Barneombudet, 2018a, s. 22; Barneombudet, 2018b, s. 37; Redd Barna, 2015, s. 30). Samtidig påpekes det at Norge «[...] har lang tradisjon for seksualitetsundervisning i skolen» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 15). Fagfornyelsen, og tidligere læreplaner, tillegger lærere et ansvar om å undervise om seksualitet: tidligere har seksualitetsundervisningen vært preget av undervisning om reproduksjon og seksuelt overførbare sykdommer (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s. 191) og heteronormative utgangspunkter (Røthing & Svendsen, 2009, s. 79-81). I sammenheng med samfunnets utvikling har også læreplanene utviklet seg, og læreplanene fram til i dag har vært preget av økende søkelys på seksuell- og kjønnsidentitet. Dette vises blant annet i kompetansemålet etter 7. trinn i LK97, som forklarer at elevene skal lære om puberteten slik at de kan møte utfordringer knyttet til utvikling av seksuell identitet (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 183). Videre utvikling forklarer Røthing og Svendsen (2009, s. 86-87) at vises i LK06 hvor eksempelvis begreper som «homofil» og heterofil» er endret til «seksuell orientering», noe som kan minske fokuset på heteronormative utgangspunkter i undervisningen. Dette tillater dessuten en mer flytende og foranderlig forståelse av seksualitet, og åpner for mer dybde og variasjon i undervisningen om seksuell identitet og variasjoner i seksuell orientering. På samme tid er også begrepet seksualitet knyttet til kultur, og elevene skal nå knytte seksualitet til kulturelle fenomener.

I Fagfornyelsen blir også kjønn og seksualitet i stor grad knyttet til elevenes identitet. I læreplanen i samfunnsfag (*SAF01-04*) blir identitet vektlagt, da elevene skal utforske og utvikle egen identitet, og få forståelse av de ulike fellesskapene vi mennesker inngår i og få innsikt i hvordan mennesker utvikler tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Kjønn og seksualitet knyttes også opp mot identitet i et kompetansemål etter 7. trinn i samfunnsfag.

Kompetansemålet fastslår at elevene skal: «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsutrygg og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Læreplanen setter derfor føringer for hva som skal inngå i undervisningen. Samtidig kan læreren benytte seg av læreplanens handlingsrom når undervisningen planlegges og gjennomføres. Karseth (2019, s. 86) forklarer at Fagfornyelsen både presenterer et stort og lite handlingsrom for lærerne. På den ene siden tilbyr læreplanen et handlingsrom som tillater lærerne å variere undervisningsformene, men samtidig kan handlingsrommet oppleves som lite fordi fagplanene i stor grad setter søkelys på lærernes bidrag til elevenes måloppnåelse.

Identitetsbegrepet er også sentralt i skolen på tvers av fag, dette kommer blant annet til synet gjennom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» som skal være felles anliggende og adresseres i alle skolefag. Det tverrfaglige temaet er gjeldende når elevene skal utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet, og seksualitet og kjønn er nevnt spesifikt som temaer som bør adresseres for å fremme denne utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Kunnskap om ulike mennesker blir også aktuelt i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», og elevene skal lære seg å anerkjenne andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Her er kompetanse om ulike identiteter relevant. Uavhengig av fag er også elevenes identitetsutvikling og kompetanse om identitet relevant i skolen. Opplæringsloven (1998, §1-1) tydeliggjør at undervisningen skal bidra til å vise respekt for den enkelte sin overbevisning og motarbeide alle former for diskriminering, og overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) forklarer at elevene skal oppleve at de er en del av et trygt og inkluderende læringsmiljø. Dessuten skal skolen «[...] støtte utviklingen av den enkeltes identitet, og gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Elevene skal derfor bli trygge i seg selv, samtidig som de skal utvikle seg til å bli deltakere i samfunnet. Dette innebærer at elevene må lære seg å respektere individet og ingen barn skal føle på krenkelser knyttet til hvem de er. Kunnskap om identitet og grensesetting blir dermed relevant. Videre skal skolen, ifølge Overordnet del «[...] bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), og disse skal «[...] gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). For å delta i mangfoldet skal elevene bli ansvarlige samfunnsborgere som viser respekt og toleranse. Dette

innebærer at elevene skal få innsikt i hvordan mennesker lever med ulike perspektiver og holdninger som likeverd og likestilling skal fremmes. Ulikheter må derfor anerkjennes og verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-7). Dette gir lærere både et dannings- og et utdanningsansvar i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det todelte ansvaret fører til at lærere ikke bare skal undervise om kjønn og seksualitet, men også danne elever som er trygge på egen, og respekterer andres, identitet knyttet til kjønn og seksualitet. Lærerens todelte rolle kan defineres som et «[...] dobbelt oppdrag, der lærere skal sosialisere barn og unge til å bli en del av samfunnet (tilpasning), samtidig som de skal støtte elevenes individuelle utvikling som kan bidra til forandring og fornyelse av samfunnet (danning)» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 25).

Skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet 2017; Kunnskapsdepartementet 2020; Opplæringslova, 1998, §1-1) aktualiserer tematikken for denne masteroppgaven, og med bakgrunn i det som er presentert om skolens styringsdokumenter argumenteres det i denne avhandlingen for at lærere skal gjennomføre en helhetlig seksualitetsundervisning både i, og uavhengig av fag. Begrepet «helhetlig seksualitetsundervisning» benyttes av Sex og samfunn (u.åa) og disse anbefaler en seksualitetsundervisning som inkluderer eksempelvis temaer som relasjoner, kropp, kjønnsidentitet og grenser, og mener dette er nødvendig for å fremme elevers positive seksualitet. Helse- og omsorgsdepartementet (2016, s. 15) hevder også at kunnskap om temaer som grenser og respekt er viktig for å utvikle egen autonomi og respektere andres grenser, og gir et viktig grunnlag for egen identitetsutvikling. Dette er også i tråd med skolens retningslinjer som er presentert over. I denne avhandlingen vil derfor begrepet seksualitetsundervisning innebære alt som inngår i undervisning om seksualitet og kjønn, med størst vekt på den holdningsdannede undervisningen som gjennomføres for å møte elevenes utvikling knyttet til kjønns- og seksuelle identitet.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Følgende problemstilling legges til grunn i denne masteravhandlingen:

Hvordan opplever mellomtrinns lærere at de møter elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn?

For å svare på undersøkelsen er det foretatt en kvalitativ undersøkelse hvor seks mellomtrinns lærere har stilt som informanter. Oppgaven fokuserer derfor på elever fra 5.-7. klasse. Under planleggingen av masteroppgaven var det et mål å forske på hvordan lærerne forstod og underviste om tematikken knyttet til det presenterte kompetansemålet i samfunnsfag. Underveis i prosessen har det derimot kommet tydelig fram at lærerne opplever at tematikken er minst, om ikke mer, relevant i den daglige skolehverdagen, uavhengig av undervisningsfag. Formålet med oppgaven er derfor å forske på hvordan lærere møter elevenes identitetsutvikling i den daglige skolehverdagen både uavhengig av, og knyttet til, et undervisningsfag. Tre forskningsspørsmål er etablert for å hjelpe med å drøfte problemstillingen:

1. Hvordan forstår lærere identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet?
2. Hvordan opplever lærere at de møter elevenes identitetsutvikling utenfor den planlagte undervisningen?
3. Hvordan opplever lærere at de møter elevenes identitetsutvikling i den planlagte undervisningen, med utgangspunkt i kompetansemålet i samfunnsfag om temaet?

Det siste forskningsspørsmålet knyttes altså til kompetansemålet etter 7. trinn i samfunnsfag som fastslår at elevene skal: «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9).

Oppgaven retter søkelyset mot læreres rolle i skolen, og stiller krav til lærerens evne til å reflektere rundt egen opplevelse av skolehverdagen og undervisningssituasjoner. Lærernes stemme om egne erfaringer i skolehverdagen er derfor utgangspunktet for forskningen, og for å analysere lærernes svar er det tatt utgangspunkt i den hermeneutiske tilnærmingen. Dette blir redegjort for i oppgavens metodekapittel.

1.2 Tidligere forskning

Man leter ofte etter de faktorene som avgjør elevenes læring, men tidligere forskning viser at av de faktorene man faktisk kan påvirke så er lærernes innsats svært viktig (Hattie, 2012, s. 22). Forskning (Nordenbo et al., 2008, s. 71) peker ofte på tre kompetanseområder som læreren

bør mestre i henhold til å utøve god undervisning. Disse er relasjonskompetansen, som innebærer evnen til å gi elevstøtte via emosjonell støtte og interesse ovenfor elevene, regjledelseskompetanse, som handler om å utøve god klasseledelse, planlegging og orden slik at elevene blir selvstendige, og til slutt didaktikkkompetanse. Det siste kompetanseområdet handler om at lærere må ha høy faglig kompetanse som vises gjennom den kompetente lærerens undervisningshandlinger som fører til læring hos elevene. Dette handler blant annet om at læreren dekontekstualiserer samtalen og bruker varierte undervisningsmetoder for å øke elevenes læringspotensial.

Robin Alexander (2008, s. 112-113) presenterer, på bakgrunn av klasseromsforskning fra ulike skoler i land som Frankrike, England og USA, fem kriterier som bør møtes for at den dialogiske undervisningen skal fremme elevenes læring. Kriteriene for samtalen er at samtalen skal være kollektiv, gjensidig, støttende, kumulativ og baseres på en hensikt. Dette innebærer at læreren legger opp til en klassesamtale hvor alle jobber for å løse de samme oppgavene, at alle parter lytter og viser åpenhet og støtter hverandre, at man bygger videre på hverandres innsikt for å komme fram til ny kunnskap. Sist, men ikke minst, er det sentralt at samtalen leder fram mot en hensikt slik som spesifikke læringsmål. Film blir også trekket fram som en sentral læringsressurs i undervisningen. Film kan være et nyttig læringsverktøy når elever skal utvikle evnen til å reflektere over og sette seg inn i situasjoner til andre personer (Villanueva, 2020, s. 91). Filmer tillater seeren å få innsikt i andre personers historier, og gir innsikt i karakterenes håp, drømmer, frykter og hvordan individene relaterer til andre og hvilken atferd de anser som akseptable og uakseptable. På denne måten kan elever få innsikt i situasjoner og fortellinger om hendelser de selv ikke har, eller kommer til, å oppleve personlig (Mallinger & Rossy, 2003, s. 609). En undersøkelse fra Nordahl og Hausstätter (2009, s. 59) finner at det er hensiktsmessig å anvende medelever som læringsressurser, da elever lærer mye av hverandre både faglig og sosialt. Dette krever derimot at lærere er strukturerte og trygge i klasserommet, og kontrollerer det som foregår. I klassesamtaler, for eksempel i før- og etterarbeid med film, kan dermed elevene fungere som hensiktsmessige læringsressurser for hverandre.

Sex og samfunn (2022) sin rapport «Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker» viser til resultater fra to ulike undersøkelser som er gjennomført med mål om å kartlegge status på seksualitetsundervisningen. Den ene undersøkelsen er gjennomført blant elever, og elevundersøkelsen ble sendt ut i oktober 2021.

På tross av en svarprosent på kun 11,4% kan undersøkelsen gi indikasjoner om hvordan seksualitetsundervisningen oppfattes blant elevene. Den andre undersøkelsen er gjennomført blant lærere. Denne ble gjennomført i november 2021, og i gjennomføringen ble det sendt ut e-post til alle grunnskolene i landet. Totalt svarte 1151 personer på undersøkelsen. Undersøkelsen blant elever viser at elevene opplever at de har fått mindre seksualitetsundervisning enn tidligere, sammenlignet med tall fra 2017, og at hele 47% av elevene ikke opplever at kvaliteten på seksualitetsundervisningen var noe god. Dette er lærerne nokså enige i ettersom kun 22% av de lærerne som gjennomførte lærerundersøkelsen mente at kvaliteten på seksualitetsundervisningen var tilfredsstillende. Samtidig forklarer hele 88% av lærerne at de prioriterer tid til emner knyttet til sex og seksualitet da de dukker opp naturlig i klasserommet. Én av fem av lærerne introduserte seksualitetsundervisningen på 5. trinn og en svært stor andel forklarte at de kombinerte undervisningen om seksualitet med andre fag. Elevene på sin side oppga at de skulle ønske at seksualitetsundervisningen skulle dekke flere temaer. Elevene savner blant annet mer undervisningen om tematikk som skeiv seksualitet og grensesetting. Dette er temaer som er innført i Fagfornyelsen, blant annet i kompetansemålet som er satt søkelys på i denne studien (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Dette fremhever derfor kompetansemålets relevans for elevene.

Sex og samfunn påpekte som forklart i starten av innledningen at seksualitetsundervisningen ofte er preget av flauere lærere som unngår å snakke om tematikken (Sex og samfunn, 2021). Om trygge og nære voksne kvier seg for å adressere spørsmål knyttet til seksualitet og kjønn kan dette få negative konsekvenser for elevene. Vildalen (2014, s. 35) viser til flere historier hvor voksne forteller om vonde opplevelser etter at de ble avslørt i deres seksualitetsutvikling som barn. Voksnes seksualskam kan derfor spille negativt inn på deler av elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og frarøve de positive opplevelser og kunnskap knyttet til en selv, kos og nærhet. Dette aktualiserer problemstillingen og spørsmålet om hvordan lærere skal møte elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet.

1.3 Studiens oppbygning

Det innledende kapittelet har redegjort for valgt tema og presentert problemstillingen med forskningsspørsmål og avgrensning. Dette ble gjort med intensjon om å tydeliggjøre for leseren hva denne oppgaven handler om. I neste kapittel foreligger en begrepsavklaring av begrepene identitet, seksualitet og kjønn. Disse begrepene er komplekse og trenger en grundig

drøfting. For å ikke strekke ut innledningen er det derfor valgt å redegjøre for begrepene i et eget kapittel. Kapitlet vil først greie ut for hva identitet er, og videre kople begrepet opp mot seksualitet og kjønn. Avslutningsvis vil begrepsavklaringen ta for seg de mangfoldige begrepene i dag. I kapittel 3 vil de teoretiske perspektivene for oppgaven legges frem. Her blir teori knyttet til identitetsutvikling og teori knyttet til lærerens rolle som relasjonsbygger og lærerens profesjonelle skjønn presenteres. Kapittel 4 tar for seg studiens forskningsdesign og metodologi. For å drøfte problemstillingen er det gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med mellomtrinns lærere. Alle valg og overveielser som er gjort i forbindelse med gjennomføring av studien blir utdypet i dette kapitlet. Videre, vil resultatene fra intervjuene fremlegges i kapittel 5. Disse resultatene vil drøftes i lys av teori og tidligere forskning i kapittel 6. Det avsluttende kapitlet, kapittel 7, bringer sammen de ulike delene av oppgaven, og det drøftes om problemstillingen kan konkluderes ut ifra de funnene som er blitt presentert.

2. Begrepsavklaring

2.1 Identitet

Det skrives voldsomt mye om identitet i vår tid: om personlig identitet, om kjønnsidentitet, om steders identitet og om etniske og nasjonale identiteter, om hvordan man skaper sin identitet gjennom klesstil og forbruk, om det biologiske grunnlaget for menneskelig identitet [...]. (Eriksen, 2008, s. 7–8)

Identitetsbegrepet er derfor komplekst, og en definisjon vil variere ut ifra hvem som definerer. Romaine (2009) beskriver denne kompleksiteten når hun sier at «Although the term *identity* derives from the Latin *idem* («same»), identity is primarily about constructing differences between ourselves and others» (Romaine, 2009, s. 373). Med utgangspunkt i det latinske ordet «same» kan identitetsbegrepet forstås som noe «uforanderlig» eller «konstant», og dermed ikke påvirkbart fra utsiden (Farstad, 2016, s. 193), altså det Eriksen (2008, s. 7–8) omtaler som biologisk identitet. Samtidig forklarer Romaine (2009, s. 373) at identitet utvikles når man konstruerer forskjeller mellom seg selv og andre. Identitet etableres derfor i et sosialt samspill med andre mennesker. De to ulike måtene å forstå identitet på forklarer Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (1997, s. 64) som en individorientert produsentteori og en kulturorientert produktteori. Kort forklart vil en individorientert produsentteori forklare identitet med fokus på sjelen, som er det dypeste og innerste, stabile ved et menneske. En person kan endre seg både fysisk og psykisk, men sjelen er hel og udelt og menneskets vesen eller natur er derfor gitt på forhånd. Mennesket skiller seg fra andre arter på grunn av menneskets evne til å være bevisst på egen eksistens, og det er menneskets oppgave, gjennom individets frie valg, å fylle denne eksisenes med innhold. Den kulturorienterte produktteorien på sin side ser på personligheten som et miljøprodukt og identitetens formes ut ifra tidligere opplevelser og minner. På denne måten er identiteten et resultat av å høre til en gruppe, og identitet er derfor sosialt og kulturelt avhengig. Den kulturorienterte produktteorien er også i tråd med det filosofen Charles Taylor forklarer om identitet: «One is a self only among other selves. A self can never be described without reference to those who surround it» (Taylor, 1989, s. 35). Denne tankegangen blir forklart av Løken (2012) som belyser at «Hvis vi frikobler individet fullstendig fra den historiske og kulturelle sammenhengen det befinner seg i, sitter vi igjen med en samling sosiale atomer som ikke er i stand til verken å utvikle eller uttrykke sin unike

menneskelighet» (Løken, 2012, s. 127). Berger og Luckmann (2000, s. 173) støtter tankegangen om at identiteten formes av sosiale prosesser, og hevder at de sosiale prosessene som er involvert når identiteten dannes bestemmes av den sosiale strukturen som individet befinner seg i. På samme måte vil også individene i et sosialt samspill virke inn på en gitt sosial struktur og opprettholde den.

Med andre ord kan man beskrive identitet som biologisk eller kulturelt betinget, og teoriene blir nok ofte kombinert. «Identitet kan enkelt beskrives som kampen for å finne seg selv» (Afdal et al., 1997, s. 63). Denne kampen kan nyttes til det Petzold (2008, s. 251) forklarer som sammenhengen mellom fremmed- og selvattribusjoner. Forfatteren setter fremmedattribusjoner i sammenheng med den identiteten andre tilegner deg, for eksempel «han er...», «hun er...», «de er...». Selvattribusjon blir dermed det man selv tilegner egen identitet: «jeg er...» eller «vi er...». I forhandlingen mellom disse danner mennesker sin identitet. Fremmedattribusjoner vil videre i denne avhandlingen omtales som tilskreven identitet, og handler om de kvalifikasjonene ved et menneske som andre tilskriver en. Individet må velge hva det ønsker å innlemme eller avvise av de kvalifikasjonene andre tilskriver individet. Men denne innlemmingen eller avvisingen kan skje ubevisst (Farstad, 2016, s. 194). Selvattribusjoner vil omtales som selvvalgt identitet, og handler om hva en tilskriver seg selv.

Med utgangspunkt i det som er presentert om identitet vil denne oppgaven ha en åpen tilnærming til identitetsbegrepet. Problemstillingen tar for seg identitet knyttet til seksualitet og kjønn, og disse begrepene er også, som det skal redegjøres for i neste underkapittel, diskutert opp mot biologiske og kulturelle utgangspunkter. Med utgangspunktet i det som er presentert om identitet kan man forklare identitet på enkelt måte ved å si at det handler om «hvem man er», og det er både individuelle og samfunnsmessige faktorer som kan være med på å avgjøre dette. Identitetsbegrepet, knyttet til seksualitet og kjønn, kan omfatte både det biologiske og kulturelle. Senere i oppgaven vil informantenes oppfatning av identitetsbegrepet redegjøres for, og deres syn på identitet vil bli drøftet.

2.2 Kjønn og seksualitet

2.2.1 Hva er seksualitet?

Verdens helseorganisasjon definerer seksualitet slik:

Sexuality is a central aspect of being human throughout life; it encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviors, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, legal, historical, religious and spiritual factor. (World Health Organization, 2015, s. 5)

Seksualitet er altså noe som omhandler alle mennesker, gjennom hele livet. Seksualiteten inngår i mange ulike deler av livet slik som nytelse, kjønnsidentitet og reproduksjon, og kommer til uttrykk på mange ulike måter. Samtidig trenger ikke alle oppleve og formidle de samme delene av seksualiteten. Verdens helseorganisasjon gir en bred definisjon av seksualitet og inkluderer blant annet både de biologiske og kulturelle faktorene. Røthing og Svendsen (2009, s. 34) forklarer at seksualiteten ofte kan bli forstått som noe stabilt, naturgitt og iboende hos mennesket. Gjennom tidene har mennesker formert seg på lik linje som andre pattedyr (Almås, 2004, s. 9), og det er derfor naturlig at seksualitet blir sett på som en del av reproduksjonen. Dette fastslår også Verdens helseorganisasjon i sin definisjon. Samtidig forklarer Almås at:

Menneskene skiller seg imidlertid fra dyrene ved at vi er i stand til å kommunisere og oppleve et artsfellesskap som skiller oss fra alle andre dyr. Ved vår evne til å reflektere over vår egen eksistens, og i samspillet mellom natur og refleksjon, har kulturen utviklet seg. (Almås, 2004, s. 9)

På lik linje med Verdens helseorganisasjon åpner derfor Almås mulighetene for at mennesket kan utvikle sin seksualitet ut ifra noe annet enn kun det biologiske. Som et resultat av dette vil det kulturelle som individet er en del av være med på å utvikle ens seksualitet. Flere forfattere

fremhever kompleksiteten av kulturbegrepet (Eriksen & Sajjad, 2020; Prieur, 2007; Sahlins, 1999). Kultur kan omtales som «[...] det motsatte av natur» (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 36), og man kan si at «[...] *alt som er lært, er kulturelt, mens det som er medfødt er naturlig*» (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 36). Men også dette skillet er komplekst, og det er ofte diskusjoner rundt hva som er medfødt og hva som er tillært. Prieur (2007, s. 28) hevder at formålet med kulturbegrepet er å illustrere fellesskap mellom mennesker. Disse fellesskapene finnes i ulike samfunn og kan, i likhet med Verdens helseorganisasjons definisjon av seksualitet, være knyttet til eksempelvis religiøse, historiske og sosiale faktorer. Når kulturbegrepet knyttes til seksualitet kan man si at seksualitet er et kulturelt fenomen. Røthing og Svendsen (2009) beskriver seksualitet på denne måten når de forklarer at «[...] seksualitet er et fenomen som kontinuerlig fortolkes og tillegges *betydning*, og at disse betydningene er «kulturelle», ikke fastlagte eller «naturgitte»» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Det «sanne» om seksualitet kan derfor være i en kontinuerlig endring.

Det er tydelig at seksualitetsbegrepet kan defineres både ut ifra biologiske og kulturelle faktorer. Allerede i Verdens helseorganisasjons definisjon blir seksualitetsbegrepet knyttet opp mot kjønn. Kjønnbegrepet kan derfor beskrives som en del av seksualiteten. Men på grunn av kjønnbegrepets kompleksitet bør dette begrepet også redegjøres for.

2.2.2 Hva er kjønn?

Tradisjonelle forståelser av kjønn tar ofte utgangspunkt i det biologiske. Historikeren Thomas Lequeur (1992) forklarer i boken «*Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*» at det tidligere var vanlig å ta utgangspunkt i ett biologisk kjønn, ettkjønnsmodellen. Da var ofte kvinner fremstilt som mannen, bare vridd innover. Tokjønnsmodellen, som tar utgangspunkt i at det er to ulike kjønn, ble gjeldende på 1700-tallet og flere forskere satte på denne tiden fokus på den reproduktive forskjellen på mann og kvinne. Denne forskningen er fremtredende for hvordan man senere har forstått seg på kjønn. Fausto-Sterling (2012, s. 4) forklarer den biologiske forskjellen mellom menn og kvinner ved å ta utgangspunkt i ulikhetene i kromosomer. Menn bærer et X- og Y-kromosom i sæden, mens kvinnen produserer egg og har to X-kromosomer. Lorentzen (2006, s. 24) forklarer at når man tar utgangspunkt i anatomi, fysiologi og biologi som grunnleggende for kjønnforskjellene kalles det *biologisme*. Camilla Paglia (1990) er tydelig på sammenhengen mellom mennesket og

naturen. Hun skriver at «Society is an artificial construction, a defense against nature's power» (Paglia, 1990, s. 1) og hevder at «[...] no change in society will change nature» (Paglia, 1990, s. 1). I boken «Kjønnteori» forklarer Jegerstedt i sitt kapittel (Mortensen et al., 2008, s. 249) Paglia sine tanker om at mennesket er naturvesener som er definert av biologiske og psykologiske kjønnsforskjeller knyttet til seksualiteten, og at mennesket ikke kan frigi seg fra det faktum at det nettopp er biologiske vesener. Derfor kritiserer Paglia andre forståelsesmåter for kjønnsbegrepet. Samtidig fremhever Lie (2009, s. 161) at den tradisjonelle tilnærmingen til kjønn også er omdiskutert. Der noen mener at denne tilnærmingen er gjeldende ovenfor den mer kulturelle tilnærmingen til kjønn, hevder andre at også den biologiske tilnærmingen er forstått gjennom kulturens filtre og dermed også må ses gjennom kulturens øyne.

Den franske filosofen Simone de Beauvoir stilte spørsmålet «Finnes det i det hele tatt kvinner?» (Beauvoir, 2000, s. 33). Med det spørsmålet åpnes en rekke andre forståelsesmåter for kjønn. Kjønnteorier har vokst fram som kritikk av, og forsøk på å gi nyanserte forståelser av, tradisjonelle forståelser av kjønn (Mortensen et al., 2008, s. 15). Beauvoir viser eksempler på dette når hun forklarer at «[...] det er ikke den gjenstands-kroppen som er beskrevet av vitenskapsmennene som eksisterer konkret, men kroppen som oppleves av subjektet» (Beauvoir, 2000, s. 81). På denne måten vil det sosiale som omringer kjønnen ha betydning for hvordan subjektet opplever seg selv. Filosofen er ikke alene om å forstå kjønn som noe annet enn kun det biologiske. I kapittelet «Diskursiv tilnærming» forklarer Egeland og Jegerstedt at «Den diskursive innfallsvinkelen til kjønn konsentrerer seg om å undersøke hvordan kjønn, seksualitet og subjekt produseres som en effekt av den måten vi snakker om dem på, altså gjennom ulike diskursive praksiser» (Mortensen et al., 2008, s. 70). Foucault er sentral her og i boken «Seksualitetens historie 1: Viljen til Viten» belyser han at:

Hvis kjønnen undertrykkes, hvis det er henvist til forbud, ikke-eksistens og taushet, så vil selve det faktum at man taler om det, og om dets undertrykkelse, gi skinn av å være en frigjørende overskridelse. Den som taler dette språket plasserer seg til en viss grad utenfor makten; han snur om på loven; han foregriper, om en bare i liten grad, framtidens frihet. (Foucault, 1999, s. 17)

I sitatet tideler Foucault mye makt til språket, og forklarer at talen kan sette premisser for hvordan man ser på og forstår fenomener, i dette tilfellet kjønnen. Judith Butler (1999) refererer til Foucaults arbeid i boken «Gender Trouble». Jegerstedt sitt kapittel i boken «Kjønnteori»

(Mortensen et al., 2008, s. 75) forklarer at Butler stiller seg kritisk til begrepet «biologisk kjønn» og mener at dette ikke er noe naturlig eller gitt, men heller et resultat av en bestemt måte å snakke på. Hun deler derfor Foucaults syn på diskurs og makt. I «Gender Trouble» skriver Butler at:

When the constructed status of gender is theorized as radically independent of sex, gender itself becomes a free floating artifice, with the consequence that *man* and *masculine* might just as easily signify a female body. As a male one, and *woman* and *feminine* a male body as easily as a female one. (Butler, 1999, s. 10)

Butler demonstrerer her et flytende innblikk i, og gir språket makt til å definere, hva kjønn egentlig er. I psykoanalysen forstås kjønn som en modenhetsprosess, snarere enn noe medfødt og naturgitt (Mortensen et al., 2008, s. 22). Sigmund Freud er sentral i denne forståelsesformen, og han ser på kjønn som en utviklingsprosess som skjer ved atskillelse fra moren og rivalisering med faren (Freud, 1961, s. 225).

For å oppsummere er det tydelig at det kan være vanskelig å fastslå hva kjønn er. Teoretikere som Paglia (1990) og Lequer (1992) tar utgangspunkt i det biologiske når kjønn defineres, mens personer som Beauvoir (2000), Foucault (1999), Freud (1961) og Butler (1999) åpner opp for at det sosiale påvirker kjønnsidentiteten. Slik sett kan man skille mellom et biologisk og sosialt kjønn, og begge forståelsesmåter kan spille inn i definisjonen på kjønnsidentitet. Neste delkapittel vil knytte begrepene opp mot kjønns- og seksuell identitet i dag.

2.2.3 Kjønn- og seksuell identitet i dag

Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold (u.å) informerer om at det etter hvert har blitt et stort mangfold i identitetskategorier som bryter normene identitet når det kommer til kjønn og seksualitet. Begrepet LHBT+ er ofte brukt for å synliggjøre at alle mennesker som på ulike måter bryter med vanlige forestillinger for kjønn- og seksuell identitet er inkludert. LHBT+ står for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner. Det er også vanlig å inkludere interseksuelle og skeive i definisjonen. Da blir forkortelsen LHBTQ hvor Q står for queer, den engelske varianten av skeiv.

Måten å definere kjønn- og seksuell identitet på er derfor vid, og inkluderer mange. Målet med denne oppgaven er ikke å diskutere begrepene i seg selv, men leseren vil møte begreper som

transseksuell og ikke-binær gjennom informantenes erfaringer og eksempler. Å være transseksuell knyttes til personer som helt, eller delvis, identifiserer seg annerledes enn det biologiske kjønn de fikk tilskrevet ved fødsel (Sex og samfunn, u.åb). En person som er ikke-binær gjerne identifiserer seg utenfor den binære tokjønnsmodellen. Dette betyr at man kan definere seg både som kvinne og mann, som et annet kjønn enn kvinne eller mann, eller ikke identifisere seg som et kjønn (Skeiv kunnskap, 2021). Personer som definerer seg innenfor den binære tokjønnsmodellen og det biologiske kjønn de fikk tilskrevet ved fødsel omtales gjerne for cisperson eller ciskjønn (Bufdir, 2015a). Begrepet er med på å synliggjøre at alle er født med en kjønnsidentitet som bør defineres, ikke bare personer som definerer seg utenfor normene for identitet. Om man tar for gitt at mennesker er heteroseksuelle eller ciskjønn når mennesker møtes, kalles dette for heteronormativitet (Bufdir, 2015b), og som allerede redegjort for vil normene i samfunnet være med på å prege utgangspunktet med har når man møter egen, og andres identitet knyttet til kjønn og seksualitet.

2.3 Oppsummering

Slik som både Eriksen (2008, s. 7-8) og Verdens helseorganisasjon (2015, s. 5) påpekte er det sammenhenger mellom menneskers identitet og seksualitet og kjønn. Identitet, seksualitet og kjønn kan være komplekse begreper å definere. På samme måte som at alle mennesker er ulike vil også begrepene defineres, og tillegges, ulik betydning ut ifra hvem som definerer. Eksempelvis kan biologiske og kulturelle utgangspunkter tillegge begrepene ulike betydninger. Mangfoldet innen seksuell- og kjønnsidentitet er stort, og målet med oppgaven er ikke å redegjøre for å diskutere alle de ulike måtene å definere identitet på. Begrepskapittelet har derimot hatt som mål å redegjøre for kompleksiteten av begrepene, og beskrivelsen i dette kapittelet vil senere knyttes opp mot informantenes definisjoner i drøftingskapittelet.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Problemstillingen i avhandlingen tar for seg hvordan mellomtrinns lærere opplever at de møter elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet, og det er derfor naturlig å ta for seg identitetsteori og teori om lærerens rolle knyttet til identitetsutvikling. Målet med teorikapittelet er å gi faglig grunnlag til refleksjoner knyttet til resultatene som er gjennomført i forskningsprosjektet.

3.1 Identitetsutvikling

Som allerede presisert i innledningen foreligger det ulike meninger om hvordan en persons identitet utvikles (Afdal et al., 1997, s. 64; Berger & Luckmann, 2000; Romaine, 2009, s. 373; Taylor, 1989, s. 173). Forskningen skiller ofte mellom det som er sosialt og biologisk betinget. Sett at identiteten kan påvirkes av det sosiale vil de andre individene som et menneske omgås med være med på å påvirke identitetsutviklingen. I dette underkapittelet vil teori knyttet til identitetsutvikling presenteres.

3.1.1 Sosialisering

Martinussen (1991, s. 311) forklarer at sosialisering handler om å overføre forventninger og kunnskaper om et sosialt system til nye medlemmer, slik som et samfunn. Sosialisering deles gjerne inn i primær- og sekundærsosialisering: primærsosialiseringen er den første sosialiseringen et individ gjennomgår, og forbindes gjerne med oppdragelsen. Sekundærsosialisering er alle prosessene som etterfølger primærsosialiseringen. I sekundærsosialiseringen skal individene ledes inn i de spesifikke rollene de vil få i sekundærgrupper, og dermed sosialiseres inn i nye sektorer i samfunnet (Berger & Luckmann, 2000, s. 136; Martinussen, 1991, s. 312).

Ulike sosialiseringsinstanser blir dermed sentrale i utviklingen av et sosialisert individ. Martinussen (1991, s. 315) illustrerer dette i en figur som forklarer de ulike sosialiseringsinstansene. Figuren plasserer individet i midten, og ulike sosialiseringsinstanser i sirkler rundt individet. Han forklarer at i starten av et barns utvikling vil kjernefamilien være viktigst og er derfor i den nærmeste sirkelen rundt individet. I neste sirkel kommer

storfamilien, og lekekamerater, som etter hvert vil overta en del av sosialiseringen fra kjernefamilien. Senere, og i de to neste sirklene vil sosialiseringssystemer som skolen og lokalsamfunnet også ta del i individets utvikling. En lignende modell finner vi i Bronfenbrenner's bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) som tar for seg mikro-, meso-, exo- og makrosystemet.. Mikrosystemet er tettest på individet, og vil bestå av de omsorgspersonene som står nærmest, mens de neste systemene inneholder ulike sosialiseringssystemer eller personer for individet. Makrosystemet er det systemet som er lengst unna individet, men påvirker individet for eksempel gjennom lover, regler og kulturelle normer. Slik sett kan avgjørelser som gjøres i makrosystemet ha innvirkning på individet og dets utvikling.

Så langt er sosialiseringssystemer som skolen, nærmiljøet, venner og familie nevnt som sentrale for sosialiseringen. I dagens samfunn ville det vært unaturlig å ikke bemerke internett og sosiale medier som en sentral sosialiseringssystem. Martinussen (1991, s. 321–324) drøftet massekommunikasjonens påvirkning av sosialiseringen på starten av 90-tallet, og påvirkningen er trolig ikke mindre i 2022. «Unge er ikke lenger avhengige av lokale forhold på hjemsted eller nærmiljø. Verden utvides» (Samnøen, 2014, s. 31). Sosiale medier vil derfor være en naturlig plattform for overføring av forventninger og kunnskaper, og barn kan være en del av sosiale systemer som eksempelvis foreldrene ikke vet om.

Sosialisering handler altså om den målrettede og ikke-målrettede påvirkningen av et individ, og vil derfor både ha en mottaker- og påvirkerside (Imsen, 2020, s. 401–402). Denne prosessen er også mer eller mindre tilsiktet av påvirkersiden og mer eller mindre erkjent av mottakersiden. På denne måten vil sosialiseringen være en maktutøvelse, hvor den som er på påvirkersiden har fått makt til å overføre forventninger og kunnskaper til nye samfunnsmedlemmer. Sosialiseringssystemene kan derfor både være klart tilsiktet og klart erkjent eller oppfattet av mottager, eller omvendt (Martinussen, 1991, s. 312–313). Sosiale medier kan være et eksempel på en sosialiseringssystem plattform som ofte er klart tilsiktet og ønsker å påvirke, men som ikke nødvendigvis er erkjent eller oppfattet av mottakersiden.

3.1.2 Meads speilingsteori

På bakgrunn av sosialiseringsteorien vil et individ utvikle seg i sammenheng med andre individer i et samfunn. Dette er i tråd med George Herbert Mead sin speilingsteori (Mead,

1934/2015, s. 135) om hvordan mennesker speiler seg i andres responser. Vaage (1989, s. 73) bevisstgjør at Meads verk er utgitt posthumt. Derfor er de til dels redigerte ut ifra hans ufullstendige verk, noe som gir rom for tolkning og vurdering av arbeidet hans. I dette underkapittelet vil teorien hans blir presentert i grove, enkle trekk og tilgitt overføringsverdi til skolehverdagen.

Mead (1934/2015) bruker ordet «the self» eller *selvet* når han forklarer hvordan en person utvikler seg til et «helt menneske» eller «individ». I dette underkapittelet vil derfor *selvet* benyttes på det som ellers i denne avhandlingen refereres til som *individet*. Dette er fordi Mead forklarer at *selvet* dannes i løpet av sosialiseringssprosess med andre individer. I en klasse vil derfor en elev utvikle seg selv, *selvet*, når det omgås andre mennesker, *individer*. Det forklares slik:

The self is something which has development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process. (Mead, 1934/2015, s. 135)

Med andre ord utvikler altså selvet seg i sosiale prosesser gjennom erfaring og aktiviteter, og andre individer er sentrale i denne prosessen. Videre forklarer Mead at, «The body can be there and can operate in a very intelligent fashion without there being a self involved in the experience» (Mead, 1934/2015, s. 136). Selvet er derfor noe annet enn kun det kroppslige og kan ikke kun oppfattes som det medfødte.

Språket er sentralt i sosialiseringssprosessen (Mead, 1934/2015, s. 135), og Vaage (Vaage, 1989, s. 88) belyser at *gester* er en sentral del av Meads teori. Sosial samhandling begynner gjerne med gester, som gjerne er verbale, men også kan være nonverbale. Imsen (2020, s. 375) forklarer at menneskelig kommunikasjon er en form for sosial samhandling, og når selvet blir møtt av en gest mottar den et signal på at kommunikasjon er ønskelig og svarer igjen med en gest. Slik er også Meads teori kalt «symbols interaksjonisme».

Vaage (1989, s. 88-90) utdyper videre Meads ideer ved å bruke spedbarnet som eksempel: et spebarn vil ha vansker med å se seg selv og få tilgang til egne følelser. Det kan derimot høre egne lyder, og reagerer og svarer på disse. Denne utviklingen forsetter når barnet har lært seg

å snakke, for eksempel når barnet kommuniserer med «fantasivenner». Etter hvert som barnet utvikler seg lærer det, gjennom lek og skuespill, å inngå ulike roller og ta andres perspektiver. Gjennom sosialiseringprosessen har derfor barnet lært seg hvilke normer og regler som er forventet ut ifra de ulike rollene selvet kan inneha. Deltakelsen i den sosiale konteksten påvirker derfor hvordan mennesker tilpasser sine handlinger til andre (Imsen, 2020, s. 374–375).

Ifølge Mead er altså andre individer i sosialiseringprosessen av betydning, og «The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called «the generalized other» (Mead, 1934/2015, s. 154). «Den generaliserte andre» forklarer han ved hjelp av et ball-lag: «[...] the team is the generalized other in so far as it enters – as an organized process or social activity – into the experience of any one of the individual members of it» (Mead, 1934/2015, s. 154). Selvet påvirkes dermed av den generaliserte andre og Mead (1934/2015, s. 154-155) forklarer, slik det tolkes her, at når selvet utvikles vil det, ikke bare speile seg i andre individer som er en del av det samme samfunnet som en selv, men også speile seg i de holdningene en selv tilegner individene til det samfunnet de er en del av. Den generaliserte andre er derfor «[...] ikke en person, men en forventning vi selv tillegger andre. Disse forventningene er viktige siden de legger føringer på hvordan vi oppfatter oss selv og det vi gjør» (Imsen, 2020, s. 376). Selvet består av en «I» og «me» fase (Mead, 1934/2015, s. 192), som kort forklart er en indre kommunikasjonsprosess som tillater selvet å føre en utfyllende dialog, som igjen fører til at selvet både kan være et handlende og iaktatt objekt. På denne måten vil selvet registrere og oppfatte den generaliserte andre og speile seg i de forventningene som er rettet mot seg selv (Imsen, 2020, s. 375–376).

Frønes (2006, s. 55–56) benytter seg av Meads tankegang når han forklarer jevnaldrenes betydning og de signifikante andre. Han forklarer at de signifikante andre er de sosiale forhold som er mest sentralt i et individs sosialiseringprosess. Dette kan være personer eller kulturer med normer og retningslinjer som barn omgås med i sosiale prosesser. Den signifikante andre legger dermed grunnlaget for individets oppfatning av verden. Videre opplyser forfatteren at «Barnet generaliserer fra sin erfaring med nære sosiale omgivelser til et bilde av verden, en form for verdensanskuelse» (Frønes, 2006, s. 55). På denne måten blir «den signifikante andre» basis til «den generaliserte andre».

Speilingsteorien til Mead er kompleks, men kan likevel ha overføringsverdi til klasserommet. Skolen er en sentral sosialiseringsarena for elever (Martinussen, 1991, s. 315). En klasse kan derfor være en elevs (selvets) generaliserte andre, og denne eleven kan speile seg i de oppfatningene de har av de andres tanker rettet mot selvet. Dette trenger ikke å være andres verbale kommentarer direkte rettet mot eleven, men kan også være hvilke holdninger klassen har i forhold til den samfunnskonteksten den er en del av.

3.1.3 God seksualitet eller dårlig seksualitet?

Simon og Gagnon (1999) bruker begrepet «sexual script» for å fremheve hvordan det seksuelle formes av det sosiale. Teorien tar utgangspunkt i at den kulturelle konteksten setter føringer for passende seksuelle følelser og atferd. Man kan trekke linjer fra denne teorien og forklare at sosialiseringen er med på å påvirke hvordan vi forstår og opplever det seksuelle og oppfører oss som seksuelle individer.

Det kan trekkes linjer mellom teorien om «sexual script» og det Gayle S. Rubin (1999, s. 153) omtaler som «the charmed circle». Denne modellen illustrer hvordan samfunnet i flere tiår har definert seksualitet. Modellen viser to sirkler hvor det som står i den innerste sirkelen, eller i «the charmed circle», blir kategorisert som god, normal, eller naturlig seksualitet. Her kan man finne begreper som heteroseksualitet, monogam, i et forhold, ikke pornografi. Det som derimot er utenfor sirkelen, eller det som kalles «the outer limits», blir regnet som dårlig, unormal eller unaturlig seksualitet. Her finner man det som står i motsetning til det i «the charmed circle», for eksempel homoseksualitet, promiskuøs, alene eller i gruppe, pornografi. Rubin forklarer også at grensen for de ulike kategoriene ikke trenger å være fastsatt og endelige. For eksempel har homoseksualitet trukket seg nærmere «the charmed circle» de siste årene. Hun forklarer at «Most homosexuality is still on the bad side of the line. But if it is coupled and monogamous, the society is beginning to recognize that it includes the full range of human interaction» (Rubin, 1999, s. 152). På denne måten kan grensene variere og flytte på seg ettersom samfunnet forandrer seg. Dette er i tråd med Røthing og Svendsen (2009, s. 34) sin definisjon av seksualitet som forklarer at seksualitet er et fenomen som stadig fortolkes og tillegges betydning ut ifra kulturelle faktorer. Ut ifra de kulturelle faktorene et individ er en del av vil trolig også grensene i «the charmed circle» variere, og noe som er kategorisert som naturlig i et miljø trenger ikke være det i et annet. Dette er i tråd med det Mead (1934/2015, s. 154-155) forklarer om at individet speiler seg i de forventningene som individet tilegner det samfunnet

de er en del av. Toleransen i samfunnet kan derfor påvirke hvordan individet definerer egen seksualitet.

Den sosialisering-, speilingsteorien og teorien knyttet til seksualitet som er beskrevet er knyttet opp til utvikling av individet. Når et individ speiler seg i andre, sosialiseres i ulike samfunn og påvirkes av deres holdninger knyttet til seksualiteten er det naturlig å tenke at deres identitet dannes i møtet med de sosiale fellesskapene de er en del av. Skolen som sosialiseringarena vil derfor være et naturlig sted hvor identitet dannes. Lærerens mandat om å danne og utdanne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) vil derfor være med på å påvirke elevers identitetsdanning, og lærerens rolle er derfor sentral.

3.2 Lærerens rolle

Skolens styringsdokumenter pålegger læreren flere ansvarsområder i skolen. Eksempelvis fastslår Opplæringsloven (1998, §1-3) at opplæringen skal tilpasses til den enkelte elev. Det er elevenes «[...] respons på lærerens initiativ som bestemmer om det blir tilpasset opplæring for elevene» (Håstein & Werner, 2014, s. 36). Læreren må derfor kontinuerlig vurdere og fatte beslutninger ut ifra ulike situasjoner. Opplæringslova (1998, §9A-2) sikrer elevene retten til et trygt og godt skolemiljø, og opplæringen skal foregå i samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Gode relasjoner vil være avgjørende for å sikre dette arbeidet, og læreren må utøve profesjonalitet når situasjoner må vurderes slik at beslutninger kan fattes.

3.2.1 Profesjonelt skjønn

Profesjonsbegrepet definerer grupper av yrkesutøvere som deler et yrke med spesielle kjennetegn, slik som lærere. Kvaliteten på arbeidet til profesjonsyrker har ofte stor betydning for den enkelte og samfunnet (Elstad et al., 2014, s. 19). Det å være profesjonell kjennetegnes gjerne ved at det er kvaliteter ved arbeidet som utføres eller et ønskelig ideal for hvordan praksis bør være (Helstad & Øiestad, 2017, s. 29). Grimen og Molander (2008, s. 179) forklarer at profesjonelt arbeid ofte er skjønnsbasert. Dette er fordi alle situasjoner ikke kan styres og konkluderes kun ut ifra gitte handlingsregler. «Med lærerprofesjonalitet forstår vi yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Lund & Jakhelln, 2015, s. 34). Når lærere skal håndtere disse spørsmålene må de benytte seg av sitt profesjonelle skjønn.

Rettsfilosofen Ronald Dworkin (1977) forklarer profesjonelt skjønn ved å bruke bildet av en smultring. Hullet i smultringen symboliserer det han kaller «[...] an area left open by a surrounding belt of restrictions» (Dworkin, 1977, s. 31). Dworkin opplyser videre at begrepet derfor er relativt og avhengig av de standardene eller autoritetene som skjønn må defineres ut ifra. Dworkins smultring-metafor og syn på skjønn kan derav forklares som «[...] et rom for frihet innhegnet av visse restriksjoner, fastsatt av en myndighet» (Grimen & Molander, 2008, s. 181). I lærerprofesjonen betyr dette at selve smultringen blir skolens styringsdokumenter. Disse skal prege resoneringen lærere gjør når de utøver skjønn. Grimen og Molander (2008, s. 182) forklarer at når man utøver skjønn resonnerer man seg fram til et fasisvar på særskilte tilfeller med søken etter å komme fram til en velbegrunnet beslutning. Videre utdyper de at skjønnsmyndighet er gitt til en person med en tanke om at denne vil vise god dømmekraft og kunne ta fornuftige beslutninger. Som lærer er det derfor forventet at man vil forvalte det firhetsrommet (hullet på smultringen) på en fornuftig måte, og i tråd med de rammene styringsdokumentene (selv smultringen) har gitt en. Helstad og Øiestad (2017, s. 32) belyser at hvilke sammenhenger læreren skal bruke sitt profesjonelle skjønn kan variere til alt fra undervisnings- og vurderingssituasjoner til etiske dilemmaer. Hva lærere velger å gjøre når det oppstår komplekse situasjoner kan være avgjørende for videre arbeid og kommunikasjon med elevene og klassen.

I undervisningssituasjoner kan lærerens profesjonelle skjønn komme til uttrykk i situasjoner hvor improvisasjon er nødvendig. Moltubak (2020) forklarer at improvisasjon handler om hvordan man reagerer på uforutsette eller uventende hendelser og tilpasser seg andre. Dette krever oppmerksomhet og lytting slik at man kan oppfatte det som skjer som betydningsfullt og unngå å blokkere andres innspill. I undervisningen vil restriksjoner, slik som læreplanen og kompetansemål, være et utgangspunkt for undervisningen. Samtidig kan læreren improvisere og resonnerer ut ifra skjønn for å utøve hensiktsmessig undervisning. Opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) fastslår at lærerens oppgave som klasseleder må være basert på varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. Denne restriksjonen pålegger læreren et ansvar som profesjonell yrkesutøver, og læreren må evne å skape positive relasjoner til elevene. Det profesjonelle skjønn tillegger videre læreren en formodning om at denne relasjonen vil etableres på en hensiktsmessig måte ut ifra ulike situasjoner. Lærerprofesjonalitet og profesjonelt skjønn er derfor nært knyttet til relasjonsbygging.

3.2.2 Læreren som relasjonsbygger

«Alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli verdsatt av de menneskene de er sammen med» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 11). Relasjonsbygging er derfor sentralt i møte med andre mennesker, og «[...] selve kjernen i all samhandling» (Spurkeland, 2011, s. 63). Lærer-elev relasjonen blir beskrevet som kjernerelasjonen i skolen (Spurkeland, 2011, s. 64). Drugli (2012, s. 48-65) beskriver gode lærer-elev relasjoner som forhold fylt med blant annet høy grad av omsorg, involvering, nærhet og gjensidig respekt. For å etablere dette må lærerne stadig utvikle egen relasjonskompetanse slik at man bevisstgjør seg hvordan man skal reagere og tilpasse egen oppførsel med mål om å etablere gode relasjoner. Videre forklarer hun ulike strategier læreren kan benytte seg av for å fremme positive relasjoner. Her er god klasseledelse, evne til å bli kjent og gi personlige og anerkjennende kommentarer til elever, humor og høflighet nevnt som sentralt. Det er derfor «[...] lærerens ansvar å sikre en trygg og god relasjon til elevene» (Fallmyr, 2020, s. 21). Relasjoner som er tillitsfulle er det beste utgangspunktet for læring (Spurkeland, 2011, s. 64) og «En klasse som utvikler en sterk relasjonell kapital, er læringsdyktig på et helt annet nivå enn klasser med liten relasjonell kapital» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 12). Gode relasjoner vil fremme positive prosesser og samarbeidsorientering hos elevene (Drugli, 2012, s. 15), og det kan derfor tyde på at gode relasjoner er et utgangspunkt for å etablere trygge læringsmiljø for elevene, som igjen kan åpne muligheter for å ha gode klassesamtaler som bidrar til læring og refleksjon hos elevene.

«En samtale innenfor en undervisningskontekst er noe mer enn en vanlig samtale, den forutsetter at læreren har faglig og relasjonell kompetanse, og den foregår som en dialogisk prosess mellom lærer og elever og elevene i mellom» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 111). På denne måten vil læreren også kunne bruke elevene som læringsressurser for hverandre, og hjelpe hverandre inn i det Vygotsky (1996, s. 158–159) kaller «det proksimale utviklingsområdet». Vygotsky forklarer at det er en grense for hvor mye en person kan utvikle seg på egenhånd; *det eksisterende nivået*. Med hjelp fra andre flyttes denne grensen, og i det proksimale utviklingsområdet utvikles og strekkes eleven mentalt mot *det potensielle utviklingsområdet*. Derfor vil sosiale lærings situasjoner gi muligheter for at elevene kan befinne seg i det proksimale utviklingsområdet, som er ideell for læring. Lærerens relasjonskompetanse blir derfor sentral og vil skape gode muligheter for utvikling innenfor trygge rammer.

Anerkjennelse blir trukket fram som sentralt i relasjonsbyggingen (Drugli, 2012, s. 49; Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 43). Axel Honneths anerkjennelsesteori er sentral når det er snakk om anerkjennelse. Honneth (2008, s. 227) forklarer at anerkjennelse er viktig for et subjekts positive selvforhold, og at samfunnsmessige betingelser og dets evne til å organisere anerkjennelsesforholdene er avgjørende for menneskers mulighet til å oppleve anerkjennelse og utvikle former for positivt selvforhold. Skolen som organisasjon er samfunnsmessig betinget da den er politisk og påvirkes av forhold i samfunnet (Haug, 2012a, s. 27). Det vil si at skolen kan være sentral i å organisere anerkjennelsesforholdene til elever. «Det mest sentrale i skolens virksomhet er det som foregår i klasserommet[...]» (Haug, 2012b, s. 13) og lærerens evne til å anerkjenne elevene er derfor sentral.

Videre definerer Honneth (2008, s. 103) tre former for gjensidig anerkjennelse. Disse er anerkjennelse gjennom kjærlighet, sosial verdsetting og rettslig anerkjennelse. Jordet (2020, s. 95) illustrerer og forklarer Honneths tekning og plasserer de tre anerkjennelsesformene som likeverdige deler av anerkjennelsen. Anerkjennelse som rettigheter forklarer Jordet som individets behov for å bli verdsatt og føle tilhørighet som likeverdig rettighetsinnehaver i fellesskapet. Videre forklares anerkjennelse som sosial verdsetting som individets behov for å erfare at dets kunnskaper og egenskaper blir etterspurt og verdsatt av fellesskapet. Til slutt forklares det at anerkjennelse som kjærlighet handler om at individet må oppleve å bli elsket og verdsatt for det individet den uavhengig av ytelser eller prestasjoner. Dette handler om at individet må oppleve empati, omsorg og emosjonell hengivenhet.

Innledningen av Honneths bok «Behovet for anerkjennelse» er skrevet av Rasmus Willig. Willig forklarer at alle de tre formene for anerkjennelse er en viktig del av individets utvikling, og en person må erfare de tre formene for å oppnå en individualisering (Honneth, 2003, s. 14). Erfaringsbegrepet er sentralt, og mennesker opplever anerkjennelse når det vises ved handlinger og ikke bare ord (Honneth, 2008, s. 233). Når eksempelvis en lærer anerkjenner en elev vil den også pålegge en forventning om hvilke normer og regler som er verdt å anerkjenne. På denne måten kan en se sammenhenger mellom anerkjennelsesteorien og Meads speilingsteori. Jordet (2020) hevder at anerkjennelse er en forutsetning for læring. Han forklarer også at barn som opplever å bli anerkjent også lærer å anerkjenne andre. På denne måten kan lærerens evne til å bygge relasjoner også føre til at klassen utvikler gode relasjoner på tvers av elevgruppen.

3.3 Oppsummering

Kapittel 3 har tatt for seg det teoretiske rammeverket for oppgaven, og presentert teori som senere skal knyttes opp til informantenes refleksjoner om møtet med elevenes identitetsutvikling. Mennesker kan utvikle sin identitet når det samhandler med det sosiale fellesskapet, og teori om sosialisering (Berger & Luckmann, 2000, Bronfenbrenner, 1979; Imsen, 2020; Martinussen, 1991; Samnøen, 2014) er relevant for elevenes identitetsutvikling. Gjennom sekundærsosialiseringen (Berger & Luckmann, 2000, s. 136; Martinussen, 1991, s. 312) kan læreren ha en betydelig rolle for elevenes identitetsutvikling, og elevene kan speile seg i lærerens, eller klassens, reaksjoner (Mead, 1934/2015, 2015). Det er derfor sentralt å etablere trygge klassemiljøer, og læreren må benytte seg av det profesjonelle skjønnet (Dworkin, 1977) for å etablere klasserom hvor elevene opplever gode relasjoner (Drugli, 2012) preget av blant annet anerkjennelse (Honneth, 2008; Jordet, 2020). I det neste kapitlet vil forskningsdesignet og metodologien som er gjeldene for denne forskningen i denne masteroppgaven presenteres.

4. Forskningsdesign og metodologi

Dette kapitlet tar for seg de metodologiske valgene som er blitt gjort i forskningsprosjektet. Kapitlet vil redegjøre for de valgene som har blitt gjort i forkant, underveis og etter forskningen har funnet sted. Valg av forskningsdesign og metode, utvalg og rekruttering og hvordan datamaterialet ble behandlet og analysert vil bli presentert. Mot slutten av kapitlet diskuteres prosjektets validitet og reliabilitet, styrker og svakheter, samt etiske betraktninger som er relevant for masteroppgaven.

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvordan opplever mellomtrinns lærere at de møter elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn?* Dette er en vid problemstilling, samtidig som forskningsspørsmålene krever refleksjon og utdyping. En kvalitativ forskningsmetode tillater nærhet til forskningsobjektene og inviterer til dybdeundersøkelser med få enheter (Kvarv, 2021, s. 165). På denne måten kan man undersøke fenomener man ønsker en dyp forståelse for (Johannessen et al., 2016, s. 28). Målet med forskningen i dette prosjektet er å høre læreres perspektiv på komplekse begreper og tematikk. Slike meninger kan ikke måles i kvantitet eller frekvens (Denzin & Lincoln, 2018, s. 1–2), og derfor er en kvalitativ metode ansett som hensiktsmessig for å gjennomføre forskningen. En kvalitativ metode er dessuten svært fleksibel og tillater spontanitet og tilpasninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette er et godt utgangspunkt for problemstillingen, ettersom at den er åpen og tillater mange innfallsvinkler.

4.2 Intervju som forskningsmetode

Ryen (2002, s. 15) beskriver i boken *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid* intervjuet som den dominerende metoden innenfor kvalitativt forskningsarbeid. Det er valgt å gjennomføre intervjuer fordi dette er en metode som egner seg når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I dette forskningsprosjektet vil læreres meninger, holdninger og erfaringer være utgangspunktet for forskningen. I studien anses informantene som subjekter, og forskningen søker svar på hva disse subjektivt mener om et fenomen, som her er undervisning og danning knyttet til identitet,

kjønn, seksualitet. På denne måten er det lærernes synspunkter som blir gjeldene, og dette kan man best få innsikt om gjennom samtale (Johannessen et al., 2016, s. 146).

4.2.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide som skulle fungere som et hjelpemiddel under intervjuene. Denne ble ikke fulgt slavisk, men fungerte som en huskeliste under samtalene (Kvarv, 2021, s. 169). Dermed befinner intervjuene seg i det Ryen (2002, s. 15) omtaler som en mellomvariant i spekteret av ulike type intervjuer. Slike intervjuer omtales gjerne som semistrukturerte intervjuer, og kjennetegnes ved at intervjueren bruker en mal som utgangspunkt for samtale, med kan bevege seg fram og tilbake mellom spørsmål underveis i intervjuene og stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende informasjon (Johannessen et al., 2016, s. 148; Johnsen, 2018, s. 198). Dette tillater en samtale som «[...] gir rom for spontanitet, refleksjoner og utdypning» (Ryen, 2002, s. 15). Noe som er ønskelig i denne studien fordi det gir lærere mulighet til å trekke linjer og diskutere ulike begreper og synspunkter. Siden informantene blir bedt om å reflektere over egen praksis vil det også være naturlig å la de styre samtalen inn på det som faktisk er relevant for deres skolehverdag. Fastsatte spørsmål vil da kunne stå i fare for å forhindre relevante synspunkter å komme fram. Samtidig er intervjuguiden laget slik at man som forsker kan sikre seg at de ulike delene av problemstillingen faktisk blir diskutert og etterspurt. Under et helt åpent intervju kan man risikert at samtalen vil flyte og omhandle ting som ikke er relevant for problemstillingen.

Den utarbeidede intervjuguiden er vedlagt i vedlegg 1. Et intervju går gjerne igjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021, s. 159). Intervjuguiden er derfor strukturert med en innledning i form av en introduksjon som tillater en myk start på intervjuet, en hoveddel som går mer i dybden på tematikken og stiller krav til informantenes refleksjon, og en avslutning. Avslutningen «[...] *normaliserer situasjonen* mellom to personer, intervjuer og informant, som ikke kjenner hverandre og som normalt ikke ville snakket så personlig med hverandre» (Tjora, 2021, s. 160). Målet med avslutningen er å la lærerne få det siste ordet i samtalen og sørge for at de sitter igjen med en positiv opplevelse av intervjuet.

Det ble ansett som hensiktsmessig å ha en-til-en intervjuer i denne studien. Dette er fordi denne intervjuformen tillater «[...] detaljerte beskrivelser av informanternes forståelse, følelser,

erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 146). Kjønn og seksualitet kan være intime og utfordrende temaer å diskutere, samtidig som at det å skulle reflektere rundt og redegjøre for egen undervisningspraksis vil kunne oppleves som svært personlig. En-til-en intervjuer vil hindre lærere i å bli påvirket av at for eksempel kollegaer er til stedet under samtalen.

4.2.2 Pilotering

I forkant av intervjuene ble det gjennomført ulike piloteringer av intervjuet. Sammen med to medstudenter ble det gjennomført pilotintervjuer hvor målet var at samtalen skulle utspille seg slik det var forventet at intervjuene skulle gjennomføres i forskningsfeltet. Under begge pilotintervjuene ble Nettskjema diktafon-appen brukt. Denne er godkjent til formålet og ble dermed testet i forkant av intervjuene. Det første pilotintervjuet avslørte at mange av spørsmålene i intervjuguiden kunne misforstås og måtte endres på. Mulige løsninger ble derfor diskutert, og intervjuguiden ble revidert i etterkant av dette. Intervjuguiden ble derfor finspisset, og sendt til en bekjent lærer som ikke skulle være en del av forskningen. Denne læreren har mange års erfaring som pedagog, både fra barnehagen og fra videregående skole. Selv om læreren ikke har direkte erfaring knyttet til samfunnsfagundervisning fra mellomtrinnet har læreren god kjennskap til fagfornyelsen og lærerhverdagen. Spørsmålene ble gjennomgått, for å se om noe var vanskelig å forstå, uklart eller burde omformuleres. Små endringer ble gjort i etterkant av dette, og et endelig utkast var klart til det andre pilotintervjuet. Det andre pilotintervjuet åpnet for muligheten til å gjennomføre et intervju som er så likt forskningsfeltet som mulig. Underveis i dette intervjuet lå fokuset på å øve på rollen som forsker, være lyttende og søke etter svar. Dette innebar blant annet å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Pilotintervjuet bekreftet at de spørsmålene som ble stilt ledet inn i samtaler som omhandlet problemstillingen for oppgaven, samtidig som de åpnet for ulike refleksjoner og ikke låste informantene til spesifikke svar. Dessuten ble viktigheten av forskerens tilstedeværelse, struktur og åpenhet tydelig. Det viste seg at det både var spennende og utfordrende å skulle lede, bidra og lytte til en samtale, samtidig som man ivaretok informanten underveis i intervjuet.

4.2.3 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført på informantene sine arbeidsplasser. Dette valget ble tatt slik at informantene skulle være innenfor kjente rammer, og at det skulle være lettest mulig for de å stille til intervju. Informantene fikk informasjonsskrivet (se vedlegg 2) tilsendt på epost når tidspunkt for intervjuer ble avtalt. I forkant av selve intervjuet ble informasjonen gjennomgått muntlig, slik den står beskrevet i informasjonsskrivet, og informantene skrev så under på samtykkeerklæringen. Alle intervjuene varte mellom 30 og 45 minutter, og underveis ble det gjort lydopptak ved hjelp av diktafon-appen.

Gjennomføringene av intervjuene gikk bra og uforstyrret for seg. Ett av intervjuene fikk en liten avbrytelse av en kollega av informanten som etterspurte hvor en annen lærer var. Denne forstyrrelsen varte derimot i mindre enn 15 sekunder, og informanten fant tilbake til poenget sitt så og si med en gang forstyrrelsen var borte. Det er likevel ikke umulig at dette kan ha påvirket intervjusituasjonen.

Fra en intervjuers perspektiv følte det ut som at det raskt ble etablert tillitt i intervjuene. «En forutsetning for et vellykket intervju er at intervjueren makter å skape tillit hos informanten» (Ringdal, 2020, s. 244). Spørsmålet «Hvorfor valgte du å bli lærer?» opplevdes som spesielt viktig for å etablere en god relasjon i starten av samtalen. Dette spørsmålet er ubetydelig i forhold til problemstillingen, men spørsmålet ga læreren en mulighet til å fortelle litt om seg selv, og at de selv kunne velge hvor personlig de ønsket å svare. Noen svarte svært kort på spørsmålet mens andre valgte å dele mye. Å starte med et slikt ufarlig spørsmål i starten av intervjuet opplevdes som positivt for etableringen av en tillitsfull samtale.

I rollen som intervjuer var det viktig å la informanten svare og føre samtalen dit vedkommende så det som hensiktsmessig. Samtidig var det, i noen av intervjuene, nødvendig å komme med eksempler eller stille mere utdypende spørsmål for å få informanten i tale. Målet var å stille så objektive spørsmål som mulig. Det er likevel en sjanse for at disse spørsmålene ledet informantene inn på et spor som de ellers ikke ville valgt. Thagaard (2018, s. 115) viser til viktigheten av at informanten ikke skal påvirkes av hva de tror intervjueren ønsker å høre eller hva intervjuenes egne meninger eller oppfatninger er. Samtidig understreker hun at en tilfredsstillende løsning på dilemmaet ikke finnes, da situasjonen vil være påvirket av den som intervjuer og blir intervjuet. I denne sammenheng er det derfor viktig å reflektere rundt og

være klar over at en mulig innvirkning kan ha påvirket resultatene til tross for at det ble forsøkt å være objektiv og stille så åpne spørsmål som mulig underveis i intervjuene. Disse situasjonene viste seg å være nødvendige kun helt i starten av intervjuene, og ga informantene en mulighet til å starte opp og lede samtalen videre dit de vurderte det som naturlig. De fleste lærerne diskuterte og resonerte rundt spørsmålene uten at det var behov for mange supplerende spørsmål. Dette tillot en undrende samtale hvor informantene ofte ble bedt om å forklare hvorfor de gjorde ting som de gjorde, hva de tenkte rundt det de fortalte, fordeler og ulemper osv. Etter intervjuet var avsluttet ble det avtalt at informantene kunne ta kontakt hvis det for eksempel skulle oppstå spørsmål eller at de ønsket å endre utsagn eller trekke seg fra forskningen. Opptakene ble sendt med Nettskjema diktafon-appen, og ble dermed umiddelbart kryptert på telefonen.

4.3 Utvalg og rekrutteringsfasen

Utvelgelse av informanter vil naturlig ha stor betydning for forskningsprosjektet. Det er problemstillingen som danner grunnlag for å avklare hvilke typer enheter som skal inngå i studien (Grønmo, 2016, s. 97). Denne oppgaven forsker på hvordan elevenes identitetsdannelse blir møtt i, og uavhengig av den planlagte undervisningen, siden samtalen både dreier seg om skolehverdagen generelt, men også mer fagspesifikt knyttet til samfunnsfag. Utvalget for informanter ble derfor begrenset til å bestå av lærere som underviser, eller har undervist, i samfunnsfag på mellomtrinnet (5. klasse – 7. klasse). På denne måten vil man under intervjuet både forhøre seg om hvordan de opplever at tematikken får plass i skolehverdagen på et generelt grunnlag, samtidig som man kan knytte spørsmålene til samfunnsfag. På bakgrunn av dette er det gjennomført et strategisk utvalg fordi utvalget har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

For å få tak i informanter til masteroppgaven ble det sendt ut en epost til ulike rektorer på skoler ved Østlandet med en kort beskrivelse av prosjektet og forespørsel om rektorene hadde ansatte som kunne tenke seg å stille til intervju. To informanter ble rekruttert på denne måten. De fire andre informantene ble rekruttert via noen bekjente som hørte om masterprosjektet og videreformidlet informasjon til lærere og hørte om de kunne tenke seg å stille til intervju. Disse lærerne tok selv kontakt og sa at de kunne være tilgjengelige for intervju. Fremgangsmåten for det strategiske utvalget er derfor *utvelging basert på selvseleksjon*, som i følge Grønmo

(2016, s. 116–117) skjer når ulike aktører får informasjon om studien og blir invitert til å delta. Utvalget blir derfor etablert på grunnlag av de informantene som selv melder seg og ønsker å bidra til studien. Denne utvelgelsesmetoden gir forskeren liten kontroll over hvem som stiller, eller eventuelt ikke stiller til intervju. Ofte vil kanskje personer som er spesielt interesserte i temaet eller ønsker å fremme spesielle synspunkter stille til intervju. Dette kan føre til skjevhet i utvalget, og ikke være representativt for mangfoldet. På en annen side ble det spesifisert at det ikke trengtes noe særegen kompetanse eller erfaringer knyttet til masteroppgavens temaer.

Totalt ble seks informanter rekruttert fra fire ulike skoler. Disse vil omtales som Informant A–F. Alle lærerne har erfaring som samfunnsfaglærere, og har jobbet som kontaktlærere i flere år. I løpet av forskningsprosessen så man etter forskjeller og likheter mellom informantenes fartstid i skolen, hvilket årstrinn de jobbet på, hvilken skole de jobbet på, og informantenes kjønn. Det viste seg derimot at det ikke kom fram noen tydelige forskjeller eller likheter ut ifra disse kategoriene. Det var derimot noen få forskjeller ut ifra hvilken skole informantene jobbet på. Derfor presenteres informantene nedenfor ut ifra bokstav og hvilken skole de jobber på, mens fartstid i skolen og alderstrinn er utelatt for å bedre sikre anonymitet. I resultatkapittelet vil informantene kunne gjenkjennes ut ifra kjønn på tross av at informantenes kjønn ikke er ansett som betydelig for resultatene, da de blir omtalt som hun/han. Dette valget vil tas opp til drøfting i oppgavens styrker og svakheter.

Informant A ble rekruttert fra skole 1. Informant B jobber på skole 2. Både Informant C og D jobber på skole 3. Mens Informant E og F jobber på skole 4. De lærerne som jobber på samme skole er tilknyttet ulike klasser. Alle informantene underviser i samfunnsfag, men det er kun Informant E og C som har studiepoeng i faget fra lærerutdanningen.

4.4 Behandling av datamaterialet

4.4.1 Transkripsjon

Målet med å transkribere intervjuene er å gjøre den muntlige teksten bedre egnet for analyse, men når muntlig tekst skal transformeres til skriftlig kan flere viktige faktorer gå tapt slik som kroppsspråk og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–206) Avgjørelsen om å selv transkribere alle intervjuene ble derfor tatt. På denne måten kan det være lettere å se for seg

og huske situasjonene når man leser den skriftlige teksten (Tjora, 2021, s. 186–187). Det finnes ingen universell utforming for hvordan en transkripsjon bør utformes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208), men det er anbefalt å være så detaljert som mulig slik at man ikke utelater ting som senere viser seg å være relevant i analyseprosessen (Tjora, 2021, s. 185). Når intervjuene ble transkribert var det derfor ønskelig å bruke tilstrekkelig tid på transkripsjonen slik at disse var til å stole på, var oversiktlige for videre analyser og slik at man kunne inkludere så mange detaljer som mulig. Derfor ble faktorer som latter, interjeksjoner som «eh» og «hm», og gjentakelser nedskrevet i analysen. Intervjuerens bekræftende ord som ble brukt for å holde flyt i samtalen ble derimot utelatt, da dette ga et svært lite leservennlig resultat. Det ble også brukt noen tegn for å indikere flyten i samtalen. Eksempler på dette er:

[] = pause, betenkningstid, stille

/ = personen avbryter sin egen eller intervjuerens setning

(!) = personen legger ekstra stor trykk på ordet, snakker ekstra høyt

Det viste seg derimot at dette ikke ga indikasjoner som var betydelig for resultatet, og er derfor ikke inkludert eller drøftet videre. Disse tegnene er også fjernet fra eksemplene fra transkripsjonene som er vist videre i oppgaven, både for å unngå forvirring og for å skape en bedre strukturert leseopplevelse. Det å selv transkribere intervjuene gjorde veien inn til analysearbeidet enklere, da mulige koder allerede ble drøftet underveis i arbeidet. Det transkriberte materialet ble lagret i henhold til retningslinjene (se vedlegg 3).

4.5 Analysearbeid

I dette underkapittelet skal analysearbeidet av dataene presenteres. Først vil tilnærmingen som ligger til grunn for analysen presenteres, før den praktiske gjennomføringen av analysearbeidet vil redegjøres for.

4.5.1 Hermeneutisk tilnærming

Utgangspunktet i dette analysearbeidet er hentet fra den hermeneutiske tilnærmingen. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s. 37). Gjennom hele forskningsprosjektet har bevisstheten om at informantenes svar, som vises i de transkriberte

tekstene, må forstås og tolkes ut ifra den konteksten den står i. Dette innebærer både sammenhengen teksten står i, den samfunnsmessige sammenhengen og ikke minst sammenhengen mellom teksten og forskerrollen. Slik sett foregår det en tolkningsprosess fram og tilbake mellom teksten og helheten rund teksten. Dette blir ofte omtalt som den hermeneutiske sirkelen (Lægneid & Skorgen, 2014, s. 11).

Kvarv (2021, s. 83) forklarer at forskeren i denne prosessen søker etter meningene i det informantene forteller, men poengterer at ingen slik prosess starter uten forutsetninger. Forskerens for-forståelse, for eksempel av den samfunnsmessige sammenhengen eller sammenhengen mellom forskeren selv og teksten, vil derfor påvirke og veilede når man skal undersøke detaljene av det fenomenet man har framfor seg. Når man som forsker henter utgangspunktet i den hermeneutiske tilnærmingen er det sentralt at man møter tekstene med en åpenhet og et ønske om å utvide sin egen helhetsforståelse av et fenomen. Forskerens perspektiv og perspektivet til det som skal forskes på må derfor forenes i en horisontsammensmelting (Fuglseth, 2018, s. 245).

4.5.2 Forforståelse

«All forståelse bygger på en forforståelse» (Thagaard, 2018, s. 37), og det er derfor sentralt å bevisstgjøre seg egen forforståelse som forsker. I dette tilfellet er forforståelsen for eksempel påvirket av utdanningsbakgrunn og erfaring fra feltet. Forskeren i dette prosjektet er masterstudent og har opparbeidet seg erfaring gjennom praksis og jobb. Forskeren kan derfor allerede ha opparbeidet seg en forforståelse for hvordan lærere bør eller faktisk møter elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet. Samtidig kan forskerens kjennskap til, og forståelse av forskningsfeltet og den samfunnsmessige konteksten forskeren befinner seg i ha betydning når svarene skal analyseres. Ikke minst vil forskerens forståelse av informantenes uttalelser være betydningsfulle. På bakgrunn av dette har man i forskerrollen hatt stort fokus på å møte forskningsfeltet med åpenhet og et ønske om å utvikle og endre egen forståelseshorisont, noe som gjør at alt fra innsamling av materialet til analyse og fremstilling av empiri er blitt gjort med varsomhet og åpenhet. Hvis forskeren mislykkes i dette, påvirker det forskningens troverdighet.

4.5.3 Analyse av datamaterialet

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for leseren å tilegne seg kunnskap om studien uten at man selv må gjennomgå de dataene som er gjort i forskningsarbeidet (Tjora, 2021, s. 216). For å analysere svarene i dette forskningsprosjektet ble tematisk analyse benyttet. Denne metoden tar for seg seks trinn som kort fortalt tar for seg å (1) bli kjent med materialet, (2) generere innledende koder, (3) søke etter temaer, (4) se igjennom og vurdere temaene, (5) definere og navngi temaene og tilslutt (6) skrive ut resultatene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Temaanalysen fokuserer altså på å identifisere temaer som finnes i prosjektet, og man analyserer data om de ulike temaene fra alle informantene. På bakgrunn av dette er det viktig at forskeren har data fra alle deltakerne om det samme temaet (Thagaard, 2018, s. 171–172). Tjora (2021, s. 218-219) forklarer analyse ut ifra et induktivt premiss og fremhever viktigheten av at kodene skal være empirinære, og gjerne hentet rett fra det transkriberte materialet. I analysen i dette forskningsprosjektet er de fleste underkategoriene empirinære, og i disse tilfellene brukte informantene selv ordene når de forklarte under intervjuet. Disse kodene anvender en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 172), og begrepene deltakerne selv benytter seg av er brukt i kategoriseringen. Et eksempel på empirinære koder fra transkripsjonen er illustrert nedenfor:

Tabell 1: Eksempel på induktiv tilnærming til koder

Informant	Naturlig enhet	Undertema	Hovedtema
B	Eh, jeg syntes hovedformålet er at elever kan bli trygge i seg selv.	Trygge i seg selv	Formål

Informantene ble spesifikt spurt om formålet under intervjuene. Den hermeneutiske tilnærmingen kommer derfor fram ved at forskerens for-forståelse preger analyseprosessen, da det var forventet at «formål» ville bli en naturlig hovedkategori. Samtidig må forskeren, som allerede redegjort for, forene eget perspektiv med det som forskes på i en horisontsammensmelting (Fuglseth, 2018, s. 245). De fleste kodene er derfor empirinære, uten at forskeren har en forutinntatt holdning om hvilke koder en skal finne. «Trygge i seg selv» og de andre underkategoriene i hovedtemaet «formål» er eksempler på slike koder.

Noen av hovedkategoriene og underkategoriene er også funnet ved en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 172). Disse kategoriene er avledet av en annen teori, og denne metoden er benyttet slik at man kan knytte perspektiver fra analysen til annen relevant teori. Her vil igjen forskerens forforståelse og kunnskap om teori påvirke de kodene som blir etablert. Et eksempel på dette er illustrert nedenfor:

Tabell 2: Eksempel på deduktiv tilnærming til koder

Informant	Naturlig enhet	Undertema	Hovedtema
F	da tror jeg nok igjen det handler mye om hvordan man er som person, hvordan man er som lærer og hvordan man håndterer ulike situasjoner	Profesjonelt skjønn	Lærerens rolle

I dette eksempelet er allerede lærerens rolle funnet som hovedtema i andre transkripsjoner. Lærer F forklarer her om lærerens rolle i ulike situasjoner i klasserommet, og det han forteller omhandler det teorien omtaler som profesjonelt skjønn (Dworkin, 1977; Grimen & Molander, 2008). Denne koden er derfor laget ut ifra forskeren sin forforståelse og teoretiske utgangspunkt. En tabell med hovedtemaene og undertemaene er presentert og utdypet i resultatkapittelet.

4.6 Kvalitet i prosjektet

Forskeren utfører arbeidet i et forskningsprosjekt, og blir derfor en sentral aktør for å sikre kvaliteten og troverdigheten på arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 125). I dette underkapittelet vil de avgjørelsene som er tatt for å sikre oppgavens pålitelighet og gyldighet redegjøres for. Studiens generaliserbarhet og forskningens styrker og svakheter vil også utdypes mot slutten av delkapittelet.

4.6.1 Validitet

Et annet ord for validitet er gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126), og begrepet omhandler «[...] hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Underveis i arbeidet med dette forskningsprosjektet er oppgavens

validitet drøftet ved flere anledninger. Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) poengterer at forskningsprosessen må være en del av en kontinuerlig prosessvalidering, og presenterer «Validering i syv stadier». Dette betyr at forskeren må vurdere valg under flere stadier ved forskningen, slik som i tematiseringen, planleggingen, intervjuene, transkriberingen, analyseringen, validering og rapporteringen.

Et sentralt grep for å sikre validiteten i denne oppgaven er gjort under planlegging og utføring av intervjuene. Først og fremst ble spørsmålene som skulle stilles nøye reflektert rundt, med mål om at det skulle gi informantene mulighet til å gi selvstendige svar på spørsmålene. Samtidig var også målet at spørsmålene faktisk skulle gi svar til problemstillingen. På denne måten sikret man at metoden var egnet til å undersøke problemstillingen. Det regnes som en styrke for oppgaven at spørsmålene til intervjuguiden ble nøye tenkt igjennom, da dette sørger for at forskeren stiller forberedt til intervju og ikke utelater åpenbare ting som burde vært forsket på.

I sammenheng med dette er utvalgskriteriene definert slik at det er mulig å diskutere de ulike aspektene i problemstillingen. Dette sikrer igjen oppgavens troverdighet. Når det gjelder transkriberingen, analyseringen og rapporteringen er dette gjennomført av samme person. Dette er et grep som sikrer validitet fordi at man unngår eventuelle misforståelser, mistolknings eller ulike oppfatninger når flere personer er involvert. Noe som styrker oppgavens troverdighet, samtidig stiller dette store krav til forskerrollen, og det er viktig å være nøye og ærlig i de ulike prosessene. For å sikre dette har forskerrollen blitt evaluert gjennom hele forskningsprosjektet, og transkribering, analysing og rapportering er forsøkt utført på en så transparent måte som mulig. Under intervjuene var det også et viktig fokuspunkt å etablere gode relasjoner mellom forsker og informant. Dette førte til at intervjusettingen oppfattes som en avslappende situasjon, noe som gjorde det mulig å oppklare eventuelt misforståelser eller misoppfatninger underveis. På denne måten blir validiteten i svarene sikret.

4.6.2 Reliabilitet

Når man skal vurdere forskningsarbeidets reliabilitet, eller pålitelighet, går det ut på å kvalitetssikre at forskeren har gjort et godt håndverk med undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 129) og «[...] hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av

andre forskere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Merriam og Greiner (2019, s. 20–21) presenterer en rekke punkter som kan være nyttig å reflektere rundt når man skal vurdere reliabiliteten til en undersøkelse. Her blir aspekter som studiens hensikt og hvilke teoretisk rammeverk som ligger til grunn nevnt som sentralt å adressere. Videre bør det drøftes hvor stort problematikken som adresseres er, hva slags kunnskap man har og eventuelt mangler. Implikasjoner for praksisfeltet bør diskuteres, og hvem som kan nyttiggjøre seg forskningen. Metodiske valg, etiske prinsipper og videre forskning bør også redegjøres for. Denne oppgaven søker å imøtekomme disse punktene ved å presentere en detaljert og ryddig oversikt over alt fra hensikt til de metodiske valgene som ligger til grunn for forskningen. Oppgaven presenterer også en tydelig problemstilling, og den kvalitative metoden søker å finne svar på denne. På denne måten er det ønskelig at en utenforstående kan vurdere og sette seg inn i den forskningen som er gjort, og forstå utgangspunktet for de slutningene som har blitt trukket.

4.6.3 Generalisering

Sist, men ikke minst kan oppgavens evne til generalisering drøftes. Generalisering handler om hvorvidt undersøkelsen kan overføres til andre kontekster og situasjoner. I denne oppgaven er seks mellomtrinns lærere intervjuet, og deres utsagn er utgangspunktet for analysering og drøfting. Svarene som presenteres her er tatt ut ifra deres virkelighet, og trenger ikke samsvare med det andre opplever. Samtidig er det ønskelig at en detaljert beskrivelse av de metodiske valgene som er gjennomført og en senere vid diskusjon med utgangspunkt i teori kan føre til at utenforstående kan trekke sammenhenger og konklusjoner fra denne forskningen til eget praksisfelt.

4.7 Etiske betraktninger

Forskningsetikk handler enkelt og greit om hva som er rett og galt å gjøre, og hva en forsker bør streve etter å gjøre, eller ikke gjøre (Cohen et al., 2018, s. 111). I dette kapitlet skal det redegjøres for noen av de mest sentrale etiske betraktningene og juridiske retningslinjene som er tatt hensyn til i dette forskningsprosjektet.

Et tidlig steg i arbeidet med studien er å melde inn forskningsprosjektet til *NSD: Norsk senter for forskningsdata*. Denne søknaden informerte om hvilken innhentet informasjon som skulle behandles i forskningsarbeidet og oppgavens tematikk, informasjonsskriv og

Samtykkeskjema, intervjuguide og metodiske tilnærming beskrevet. Søknaden ble godkjent 03.09.2021 og godkjenningen fra NSD er vedlagt i vedlegg 3 i denne oppgaven. Informantene ble informert om godkjenningen fra NSD og informasjonen fra informasjonsskrivet (vedlagt i vedlegg 3) ble presentert skriftlig og muntlig.

En sentral del av denne informasjonen er deres rett til anonymitet. Denne retten er sikret ved at lydopptakene umiddelbart ble anonymisert med bokstavkoder i stedet for deres egentlige navn, og eventuelle opplysninger som var identifiserbare ble anonymisert under transkripsjonen (slik som bosted, alder etc.). I søknaden til NSD ble spørsmålet om kjønn relevant, og i forkant av forskningsarbeidet var det ønskelig å kunne kategorisere informantene ut ifra kjønn. Dette viste seg dog å ikke være betydningsfullt for analysen og resultatene som foreligger. Likevel, er avgjørelsen om å beholde og presentere informantens kjønn under framleggelsen av resultatene gjort. Dette vil diskuteres nærmere når oppgavens styrker og svakheter redegjøres for. Problemstillingen som ligger til grunn i denne oppgaven åpner opp for diskusjoner rundt situasjoner som kan oppleves som sensitive og private. I de tilfellene hvor det er vurdert som relevant er informantens utdyping eller detaljer utelatt fra eksemplene. Dette er for å sikre at de som eventuelt måtte føle seg berørt av forskningen ikke skal føle på at deres historier er utlevert.

Kapittel 4 har i sin helhet tatt for seg de metodiske valgene som er gjort og gjennomført i forskningsarbeidet med masteroppgaven. Dette kapittelet søker å argumentere for disse valgene, og gjengi alle stegene i forskningsarbeidet. Det metodiske arbeidet er utgangspunktet for det empiriske grunnlaget som ligger til grunn for analysearbeidet og resultatet som foreligger i denne masteroppgaven, og som framlegges i det neste kapittelet.

4.8 Styrker og svakheter

Underveis i utførelsen av forskningsprosjektet er det reflektert rundt prosjektets styrker og svakheter med tanke på utforming og gjennomføring av forskningen. I gjennomgangen av forskningens validitet, reliabilitet og generalisering er noen av oppgavens styrker allerede redegjort for. Først og fremst anses det som en styrke at det er gjennomført intervjuer med seks informanter fra fire ulike skoler. Med tanke på arbeidsmengde i forhold til gjennomføring og behandling av intervjuene var det et mål å gjennomføre seks intervjuer, da dette ble ansett som gjennomførbart med tanke på tidsbruk som var satt av til forskningen. Gruppen av

informanter er variert og har ulik fartstid og erfaring i skolen. Dette anses som en styrke, og vil kunne gi ulike perspektiver på problemstillingen. Det ble ikke satt noen krav til informantenes vitenskapelige forankring om tematikken som adresseres. Dette var et bevisst valg, da det var ønskelig å få læreres synspunkter uavhengig av interesse eller utdanning innen feltet. Man kan også tenke at dette kan gjøre svarene mer gjeldende for lærerhverdagen. Samtidig, ville intervjuer med lærere med videreutdanning og/eller spesiell interesse eller erfaring innen tematikken muligens åpnet for dypere innsikt i tematikken. Informantene trakk også frem andre yrkesgrupper, slik som helsesykepleiere, og skolens ledelse når de reflekterte rundt møte med elevenes identitetsutvikling. En svakhet for oppgaven kan derfor være at man i forskningsarbeidet ikke utforsket informantenes utsagn mer og intervjuet andre sentrale personer som møter elevenes identitetsutvikling. På en annen side strekker dette seg utover problemstillingen, som setter søkelys på hvordan lærere opplever at de møter elevenes identitetsutvikling.

Problemstillingen i oppgaven er nøye gjennomtenkt. Det ses på som en styrke at ordlyden i spørsmålet legger vekt på hvordan lærere *opplever* at de møter elevene sine. Det er gjennomført kvalitative forskningsintervjuer som tar utgangspunkt i informantenes refleksjoner. Det er derfor en styrke ved oppgaven at problemstillingen legger opp til at man ikke kan vite med sikkerhet hvordan disse elevene faktisk møtes i skolehverdagen, men bygger på informantenes egne meninger. Ved en senere anledning ville det vært interessant å benytte seg av flere metoder i forskningen, slik at man kunne kvalitetssikret og sammenlignet informantenes utsagn med det som faktisk foregår i skolehverdagen. En mulig svakhet ved oppgaven er dog at problemstillingen og forskningsspørsmålene muligens gaper over for mye. Problemstillingen ble endret i møtet med forskningsfeltet, men dette førte til at spørsmålet både ønsker å drøfte hvordan lærere forstår komplekse begreper, og møter elevenes identitetsutvikling i, og utenfor, den planlagte undervisningen. Dette er store spørsmål og kan romme svært mye. For å gå enda mer i dybden på informantenes refleksjoner kunne det vært hensiktsmessig å for eksempel kun fokusere på undervisningssituasjonene, eller møtet med elevene utenfor den planlagte undervisningen. Samtidig, som resultatkapittelet senere vil presentere, påpeker informantene at dette flyter i hverandre, og det var derfor ønskelig å belyse begge delene av skolehverdagen i oppgaven. Dette viser dessuten at man i forskerrollen er tilpasningsdyktig i møtet med praksisfeltet siden informantenes opplevelse av praksis bevegede seg utover det forskeren anså det som naturlig å forske på.

Sist, men ikke minst er det ønskelig å trekke frem noen refleksjoner knyttet til forskerrollen som er gjort i løpet av prosjektet. Tematikken i denne oppgaven tar for seg hvordan lærere møter elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet, og begrepsavklaringen vises at det er flere måter å definere kjønn og seksualitet på. Det kan derfor argumenteres som et paradoks at informantene i dette forskningsprosjektet kan knyttes til kjønn i fremstillingen av resultatene. I søknaden til NSD ble det søkt om å knytte informantene opp mot kjønn for å eventuelt kunne diskutere likheter og ulikheter mellom kjønnene i svarene som ble gitt. Det er ikke funnet noen tydelige sammenhenger mellom det kvinnene og mennene svarte under analysen, men det ble sett på som relevant å beholde kjønnene nettopp for å løfte fram denne diskusjonen. Bør en masteravhandling med denne tematikken holde seg kjønnsnøytral? Muligens, men samtidig skal man ikke undergrave kjønnets betydning, og om informantene hadde hatt tydelige forskjeller knyttet til kjønn hadde denne informasjonen kunne vært interessant å diskutere. På en annen side, har denne prosessen åpnet øynene for hvordan tradisjonelle syn fremdeles kan preget forskningsarbeidet. En svakhet ved intervjuene kan derfor være at informantene ble møtt med en forutinntatthet knyttet til deres kjønn, og burde muligens vært unngått, spesielt med tanke på den tematikken som adresseres. Ved en senere anledning ville derfor et naturlig spørsmål å stille i møtet med et annet menneske være å om personen ønsker å definere seg med kjønn, uten at forskeren tillegger informanten et kjønn uten å spørre. Samtidig føles dette spørsmålet personlig og nært, og er muligens for intimt å spørre i en profesjonell sammenheng. Trolig er det de kulturelle strukturene rundt forskeren som er med på å gi denne følelsen. Det blir derfor spennende å se om det føles like fjernt å stille dette spørsmålet i fremtiden.

Sist, men ikke minst er det viktig å være klar over en mulig svakhet ved nærheten i det kvalitative intervjuet. Under intervjuene kan det tenkes at noen av spørsmålene ble misforstått eller ledet i en viss retning. Dette er ulempen ved det menneskelige møtet under kvalitativ forskning. For å forhindre at dette skulle bli en svakhet ved intervjuene ble intervjusituasjonen øvd på under pilotintervjuene, og forskerens bevissthet rundt dette har forhåpentligvis ført til at disse situasjonene ble unngått.

5. Resultat

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen av intervjuene presenteres. Alle intervjuene ble gjennomført i november 2021, og analysearbeidet er redegjort for i forrige kapittel om forskningsdesign og metodologi. Under analysen ble samtalene med informantene delt inn i fem hovedkategorier. Disse er: (1) forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet, (2) lærerens rolle, (3) didaktiske prinsipper (4) skolen som organisasjon, (5) formål. Hovedkategoriene består igjen av flere underkategorier som beskrevet i tabellen nedenfor:

Tabell 3: Kategorisering av resultat

HOVEDKATEGORI										
						Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet	Lærerens rolle	Didaktiske prinsipper	Skolen som profesjon	Formål
						U N D E R K A T E G O R I	Gruppe	Klassemiljø	Improvisasjon	Skolens ledelse
Kjønn og seksualitet	Relasjonsbygging	Elevenes livsverden	Lærerens kompetanse	Grensesetting						
Biologisk/kulturelt	Kontaktlæreren	Elevenes kompetanse		Sette seg inn i ulike perspektiver						
Barnets alder	Speile holdninger	Læringsressurser		Samfunnsborgere						
	Profesjonelt skjønn	Tverrfaglighet								

Tabell 3 viser hovedkategoriene med tilhørende underkategorier. Eksempelvis la informantene vekt på lærerens rolle i møte med elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet. Innenfor hovedkategorien «lærerens rolle» ble «klassemiljø», «relasjonsbygging», «kontaktlæreren», «speiling av holdninger» og «profesjonelt skjønn» enten nevnt induktivt eller deduktivt og plassert som underkategorier. Videre i resultatkapittelet vil hoved- og underkategoriene redegjøres for og eksemplifiseres ved hjelp av informantenes egne sitater. Hovedkategoriene vises i underoverskrifter slik: Kap. 5.1 Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet, Kap. 5.2 Lærerens rolle, også videre. Når resultatene fra hovedkategorien «Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet» og «formål» presenteres vil underkategoriene markeres ved å bruke anførselstegn første gangen underkategorien nevnes. I de tre andre hovedkategoriene vil underkategoriene vises ved at det kommer en ny underoverskrift. Dette er for å gjøre det enkelt å følge teksten for leseren. For

å legge frem resultatene er det valgt å benytte informantenes sitater. Valget er gjort slik at resultatkapittelet tar utgangspunkt i informantenes stemme, og kapittelet består derfor av mange sitater. Samtidig er en rekke sitater utelatt og kun de som er ansett som mest sentrale for å poengtere det informantene fortalte er trukket frem. Der det er naturlig, hvor for eksempel mange av informantene fortalte det samme, vises funnene uten sitater eller kun med sitat fra en av informantene. Målet med kapittelet er derfor å fremlegge resultatene på en så korrekt og leservennlig måte som mulig.

5.1 Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet

En naturlig start på intervjuene var å få rede på lærerens begrepsforståelse. For å svare på dette opplyste Informant F om hvordan han ville forklart identitet til elevene sine:

[...] det handler om «hvem er jeg». Det ville jeg sagt da. «Hvem er jeg?» og «hvem er du», og hvordan vet du hvem du er? Hva er det som gjør at du er du, og jeg er jeg, og hva er forskjellene og kanskje hvordan har det blitt sånn? (Intervju, Informant F)

Med det retter han fokuset mot en rekke faktorer som spiller inn. Blant annet trekkes forskjellene mellom individer inn. Alle informantene plasserte identitetsbegrepet i sammenheng med en «gruppe» på en eller annen måte. Informant A forklarer for eksempel at:

[...] det må jo være en personlig oppfatning da av hva man er og gjerne i forhold til hva/tenker jeg, altså ehm man kan identifisere seg selv innad i en gruppe. Man sammenligner seg for eksempel med andre man kan se seg selv i kontrast til kanskje andre. (Intervju, Informant A)

Informant E setter også identitetsbegrepet i en gruppesammenheng når hun forklarer identitetsbegrepet ut ifra hvilken betydning man har for samfunnet. Dermed defineres identiteten når man er en del av en gruppe. Informant B forklarer også identitet ut ifra individet og hvordan andre ser på individet: Informant B forklarer i tillegg identitet ut ifra hvordan andre ser på en person, samtidig som at man selv også kan definere egen identitet. Hun forklarer det slik: «[...] også litt sånn hvem ser du at du er, assa du selv da, men hvem definerer andre deg som?» (Intervju, Informant B).

Begrepet knyttes også opp mot ulike roller, og det kommer tydelig fram at man kan uttrykke en ulik identitet ut ifra hvilken rolle man har i en større gruppe. Ulike sosialiseringssplasser virker å spille inn når man uttrykker identitet og den kulturen individet befinner seg i vil derfor påvirke hvordan man definerer seg selv. Informant E forklarer at «[...] man blir jo påvirket av alt rundt seg i mye større grad [enn før]» (Intervju, Informant E).

Informant C setter også identitetsbegrepet i en gruppekontekst. Samtidig trekker informanten inn arv som en viktig faktor når hjemmet trekkes inn i forklaringen: «Både det som kommer hjemmefra, via arv da selvfølgelig, men også det du påvirkes av fra andre, venner og fritidsaktiviteter og de du er sammen med på fritiden din da» (Intervju, Informant C). Denne informanten setter også selvfølelse og selvoppfatning som sentralt når han beskriver hva identitet er.

Alle informantene ser tydelige sammenhenger mellom identitet, «kjønn og seksualitet», og informantene reflekterte rundt forholdet mellom det «biologiske og kulturelle» når de snakker om kjønn og seksualitet. Informant E mener hun «[...] ser større sammenhenger [mellom begrepene] nå enn noen gang» (Intervju, Informant E) og forklarer at man nå kan «Identifisere seg i mye større grad i noe man ikke er født som og eh, at det finnes flere enn bare to kjønn da og at det ser man jo mer og mer av i skolen også» (Intervju, Informant E). Med andre ord ser hun på kjønn som kulturelt avhengig og ikke utelukkende koblet opp mot det biologiske. Informant F har et litt annet utgangspunkt når han forklarer begrepene opp mot identitet og nevner først og fremst det biologiske: «Noe ligger jo der, noe har du med deg fra tidlig alder. Så det er klart det er med på å forme hvordan du er som person» (Intervju, Informant F). Samtidig er heller ikke han fremmed for en mer kulturell forståelse av kjønn og seksualitet. «Noe er jo der» kan leses som at det ikke nødvendigvis trenger å være det eneste. Informant D er enda tydeligere i en kulturell forståelse av begrepene da hun forklarer identitetsbegrepet: «Du er jo hvem du tiltrekkes av og hvem du føler selv at du er når det kommer til kjønn» (Intervju, Informant D).

Informant A setter tydelig ord på forskjellen når han først forklarer identitet ved å forklare en typisk garderobesituasjon. Han forklarer at man ser på de andre rundt seg og «[...] ser at her er det visse likheter da, hehehe, så her er vi tydeligvis i en gruppe» (Intervju, Informant A). Her knytter han de ytre, kroppslige faktorene sammen når han forklarer identitet. Samtidig

forklarer han videre at man kan sitte i en garderobe og kjenne på at det ikke føles riktig og at man heller føler tilhørighet til den andre gruppen fordi «At de har kanskje hjertet sitt et annet sted enn der de liksom bor» (Intervju, Informant A).

Det er litt ulik oppfatning om «barnets alder» når det kommer til hvor tidlig barns identitet blir påvirket av seksualiteten. Informant A og C har for eksempel tydelig ulike tanker om dette. Når Informant A bruker garderobesituasjonen for å forklare identitet knyttet til kjønn og seksualitet forklares det at dette allerede er gjeldende fra barnehagen. Informant C er på sin side tydelig på at han i noen tilfeller syntes det er tidlig at man allerede på mellomtrinnet skal begynne å reflektere rundt hvilket kjønn og hva slags seksualitet man er og har.

For å oppsummere kan man se at informantene benytter seg av individet knyttet til en gruppe når de definerer individet. Informantene ser også tydelige sammenhenger mellom menneskers identitet og kjønn og seksualitet, men gir litt ulike beskrivelser av hvilke faktorer som er med på å bestemme identiteten slik som kulturelle og biologiske betingelser for identitetsforståelsen.

5.2 Lærerens rolle

I arbeidet med å formidle kunnskap om identitet, kjønn og seksualitet ble lærerens rolle nevnt spesifikt gjennom hele intervjuet hos samtlige informanter. Intervjuobjektene ble spesifikt spurt om hva slags rolle lærerne har når det gjelder å legge til rette for et inkluderende miljø på skolen, men uavhengig av dette kom også lærerens rolle hyppig opp under andre spørsmål. To av informantene forklarer for eksempel at læreren har en viktig rolle som støttespiller og foregangsfigur. Læreren sin rolle ble en naturlig kategori som igjen deles inn i en rekke underkategorier. Etablering av et trygt klassemiljø ble en naturlig start på samtalen.

5.2.1 Trygt klassemiljø

Informant C forklarer at en sentral rolle for læreren er å «Legge til rette for at det er trygt å komme på skolen» (Intervju, Informant C). Flere informanter reflekterer rundt viktigheten av læreren i dette arbeidet, og at det *er* læreren som skal sørge for at det er trygt å komme på skolen: «Så min rolle blir jo da først og fremst å lage den tryggheten, og at det er forståelse for at det er greit å være ulike» (Intervju, Informant E).

Informant A reflekterte også rundt viktigheten av dette med å vise til et konkret eksempel. Han fortalte om en transseksuell gutt som hadde begynt på skolen og hvordan arbeidet fram mot dette hadde foregått. Der påpekte han følgende: «[...] jeg innbiller meg at måten, spesielt kontaktlærer, har fulgt opp og måten vi andre også har introdusert det har gjort skolen til et trygt sted for eleven da» (Intervju, Informant A). På bakgrunn av dette ser man at lærerens rolle er sentralt først og fremst for å etablere et trygt klassemiljø. Dette er, som Informant F påpeker, helt sentralt for å kunne ha god undervisning om tematikken:

Det er en trygghet i den klassa jeg har nå som jeg aldri har vært i nærheten av. Og da tror jeg jo som lærer så har du muligheten til å vise eksempler på alle de forskjellige. Ja, hva skal vi kalle det? De forskjellige identitetene da. (Intervju, Informant F)

For å etablere dette trygge klassemiljøet blir spesielt lærerens rolle som relasjonsbygger og kontaktlærer påpekt som sentralt. Det samme ble lærerens rolle i å speile holdninger og utøve profesjonelt skjønn.

5.2.2 Relasjonsbygging

Lærerens evne til å etablere relasjoner ble nevnt som svært sentral hos alle informantene. Informant E fastslår at «Relasjoner er jo vår [læreres] jobb, å jobbe med relasjonen» (Intervju, Informant E). Både gode elev-lærer-relasjon men også gode relasjoner på tvers av klassen blir påpekt som nødvendig for å kunne utøve god undervisning innen tematikken. Informanten forklarer at «Man må bygge opp en slags tillit, og en slags ja, man må ha et slags forhold da, ehm, for å i det hele tatt kunne prate, i hvertfall på en naturlig og bra måte, om disse temaene» (Intervju, Informant F). Videre forklarer Informant F hvordan disse gode relasjonene kan bygges opp. Et fellestrekk her, som også flere av de andre informantene nevner, er at man må lære seg å kjenne og interessere seg for elevgruppa si:

Jeg har bevisst brukt mye tid på å prate med klassa mi. Spesielt viktig er den første timen mandagsmorgen. I den så fjerner jeg alt som heter fag også er det rom for å prate om helga. Og det er ikke noe tvang, det er ikke sånn at alle skal si, men hvis noen har opplevd noe så får de lov til å si det. Man får øvd på det å fortelle og prate, og man får øvd på det å lytte og høre etter. (Intervju, Informant F)

Kontaktlæreren blir utpekt som spesifikt sentral når det kommer til relasjonsbyggingen.

5.2.3 Kontaktlæreren

Informant F forklarer at kontaktlærer har et spesielt ansvar for relasjonsbyggingen:

Jeg tenker vel at kontaktlærer har et eget stort ansvar akkurat der. Det er du som kjenner elevene best og det er deg de gjerne kommer til hvis det er noe som er vanskelig eller, forhåpentligvis da. Jeg syntes det burde være kontaktlæreren sitt ønske også egentlig, å kjenne elevene sine såpass godt at man kan prate med både de og på utviklingssamtaler med foreldre også, om tingene hvis de dukker opp. (Intervju, Informant F)

Flere informanter er enig i kontaktlæreren sitt ansvar, og påpeker at kontaktlæreren får et ekstra ansvar ettersom man er mye blant elevene, og dermed får en større rolle i den daglige kontakten. På en annen side blir det også påpekt at det ikke skal ha så mye å si hvilken lærer som er i klasserommet. Det skal ikke kun være kontaktlæreren sitt ansvar å etablere relasjoner og det er viktig å være klar over at alle skal ha et felles ansvar med å etablere relasjoner og ta opp ting som kan være vanskelig å adressere. Informant D oppsummerer dette når hun forklarer at: «Samtidig er det viktig at det ikke bare er sånn at én lærer er opptatt av det men at de [eleven] føler at de voksne er opptatt av dette» (Intervju, Informant D).

5.2.4 Speile holdninger

Alle informantene satt store krav til lærerens evne til å speile holdninger til elevene. Dette innebærer å være gode rollemodeller og vise åpenhet om ulikheter. Flere av informantene viser eksempler på dette fra egne klasserom hvor man har elever som på ulike måter viser annerledeshet eller særegenhet. Informantene forklarer at de har fokus på å fremme ulikhet som noe positivt, og skape klasser hvor det er rom og åpenhet for å være annerledes. Informant E knytter dette arbeidet til lærerens samfunnsoppdrag og forklarer at «det handler jo om at lærere har et samfunnsoppdrag og ikke bare et undervisningsoppdrag. Du skal jo være med å utvikle disse barna til gode samfunnsborgere, og da må man være gode og inkluderende for alle» (Intervju, Informant E). Dette arbeidet er derimot ikke helt problemfritt. Informant C forklarte om et eksempel han anså som utfordrende. I eksempelet fortalte han om en elev som

ønsket å bli omtalt som noe annet enn sitt biologiske kjønn. Læreren syntes dette var utfordrende, blant annet fordi at foreldre ikke var enig i elevens beslutning. Selv forklarer læreren at:

Skal jeg ta det sånn «okei, du har bestemt deg for det» eller skal jeg være litt mer sånn «okei, det kan jo hende at noe annet skjer» for det kan jo være at de har andre tenker om det her når de er sånn 16, 17, 18 da enn hva de har nå. Men jeg var nok tydelig på at jeg kommer til å behandle deg [eleven] som ditt biologiske kjønn da, på en måte. Jeg kommer til å si det du egentlig heter, ikke det du tror du heter på en måte. (Intervju, Informant C)

Når Informant C fikk spørsmål om hvordan eleven reagerte på læreren sitt utsagn fortalte vedkommende at det hadde gått fint fordi det ble sagt på en respektfull måte og siden de allerede har en god relasjon. Igjen blir derfor relasjonen utnevnt som svært sentralt. Informant A ser på en lignende situasjon på en annen måte. Han bruker eksempelet med å fortelle en situasjon om en ikke-binær person. Her forklarer han at:

Også blir det litt som å sitte å forestille seg en farge som man ikke har sett før. Det er litt vanskelig, men ja der utfordrer man på en måte både voksne og barn. Også samtidig som du har en ryggmargsrefleks på at det der må være lov, det må være greit, vi kan ikke fortelle henne at hun ikke føler det sånn. (Intervju, Informant A)

Her setter informanten personens opplevelse høyere enn hva han selv føler om situasjonen. Samtidig viser begge informantene at det å speile gode holdninger i form av respekt er helt sentralt. Flere av informantene trakk fram det å respektere andres syn som sentrale holdninger å speile til elevene. Informant A oppsummerer hvordan lærerens rolle med å speile holdninger foregår i praksis:

Det er jo en gjenganger i læreryrket, man trekker gjerne fram det som er felles eller positivt i stedet for å henge seg opp i alt fra skrivefeil til annerledeshet. Man skal booste opp positive og felles ting. Se på forskjeller som noe positivt og ja. [] som lærer så er det jo på mange måter viktig å være en foregangsfigur med tanke på hvordan man fremstiller, altså de ulike oppfatninger av hva som for eksempel kjønn er, som likeverdige. (Intervju, Informant A)

5.2.5 Profesjonelt skjønn

For å evne å speile gode holdninger påpeker informantene at det er viktig å utøve profesjonelt skjønn og handle i det ulike situasjoner oppstår. Dette handler om «hvordan man er som person, hvordan man er som lærer og hvordan man håndterer ulike situasjoner» (Intervju, Informant F). Informantene viser til flere eksempler på når det er nyttig å utøve profesjonelt skjønn. En informant nevnte for eksempel en dag hvor de på skolen hadde hatt «bytte kjønn dag». Skolen, hvor informanten jobber, har flere elever som har byttet kjønn og de ansatte diskuterte gjentatte ganger om det var innafør eller ikke å arrangere enn slik dag. Valget om å gjennomføre opplegget, uten å redegjøre med elevene som har byttet kjønn, ble tatt for å unngå stigmatisering. Opplegget fungerte kjempefint, og skapte samhold i klassen. Men, som informanten påpekte, kunne dette gått begge veier:

[...] vi lærerne diskuterte det lenge og var sånn «nei vet du hva nå prøver vi». Vi kunne jo snakket med eleven om det på forhånd, men vi valgte å ikke gjøre det for å ikke lage det til en så stor greie for de elevene heller. Sånn «er det greit for deg at vi gjør det». Også gjorde vi det og krysset fingrene og det gikk kjempebra(!). Guttene og jentene som aldri snakker sammen til vanlig gjorde det og måtte bytte klær og ja. Det var skikkelig samhold og de elevene [som har byttet kjønn] var kjempeglade. Men som jeg snakket med de voksne om etterpå at det kunne gått skikkelig skeis. Hadde det vært feil person eller blitt tolka feil så hadde det vært en VG-overskrift altså så ja du vet aldri. (Intervju, Informant D)

Situasjonen viser eksempel på når læreren må handle ut ifra profesjonelt skjønn. Noe som fungerer på en skole eller med en klasse trenger ikke nødvendigvis å fungere andre steder. Dette setter store krav til lærerens evne til å vurdere og handle i situasjonen. Informant D forklarer problemstillingen godt når hun sier at: «Så du skal jo liksom gå selvsikkert gjennom eggeskall da» (Intervju, Informant D)

For å oppsummere er det tydelig at læreren sin rolle er svært sentralt i arbeidet med identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet. Lærere har først og fremst en svært viktig rolle når det skal etableres et trygt og godt læringsmiljø for elevene. For at dette miljøet skal oppstå må lærerne være gode relasjonsbyggere, og informantene tilegner kontaktlæreren et spesielt ansvar i dette arbeidet. Samtidig må også lærerne speile gode holdninger. Spesielt

viktig er det å ha rom for annerledeshet og vise elevene at holdninger som respekt og åpenhet er viktig å evne. Ulike elever med forskjellige bakgrunnshistorier gjør også at lærerne må utøve profesjonelt skjønn når det for eksempel skal legges opp til aktiviteter eller situasjoner som må løses oppstår.

Utover dette ble også lærerens evne til å vise spontanitet og improvisasjon nevnt som sentralt i arbeidet med å formidle kunnskap om tematikken. Dette henger også tydelig sammen med didaktiske prinsipper.

5.3 Didaktiske prinsipper

5.3.1 Improvisasjon i klasserommet

Evnen til å utøve spontanitet og improvisere i klasserommet blir i stor grad framhevet som viktig av informantene. Dette henger som nevnt tett sammen med læreren sin rolle, men det er valgt å kategorisere det innen didaktiske prinsipper, fordi det er tett knyttet opp mot hvordan lærerne legger opp undervisningen.

Flere informanter påpeker at tematikken kommer opp i «Den daglige kontakten med elevene» (Intervju, Informant C). På denne måten blir tematikken noe som adresseres når det oppstår hendelser eller konflikter som er knyttet til tematikken: «Da tar man det da, tenker jeg. Og, eh, vi prater veldig mye om det selv om det ikke står på timeplanen kan du si» (Intervju, Informant C). Flere av informantene er enige i dette og beskriver at tematikken kommer opp svært hyppig i klasserommet, selv om det ikke er planlagt som en del av undervisningen. Informant F bekrefter dette og forklarer at «Noen ting passer bedre når du har stemning for det» (Intervju, Informant F). Informanten trekker videre fram eksempler fra skolehverdagen, for eksempel når elevene ser på alderstilpassede nyheter gjennom «Supernytt», og forklarer at det gjennom skjerm ofte vises eksempler av personer som kan oppleves som annerledes eller skiller seg fra normen. Da kan det ofte komme kommentarer eller lignende, og i stedet for å overse disse er det lurt å adressere tematikken når den faller naturlig i klasserommet. Selv om man kanskje egentlig har pause fra undervisning, eller skulle begynt en matematikk-time, er det bedre å adressere det som opptar elevene der og da hvis det åpner opp for en god mulighet for læring. Informant E er enig og reflekterer rundt at det er flere fordeler med denne spontaniteten:

Vi har jo hatt sånn eh, sånn som den «uke 6». Men det blir liksom veldig sånn «en uke i året skal vi snakke om det». Jeg tror jo det handler veldig mye mer om sånn å ufarliggjøre det og bringe det mye mer fram i naturlige situasjoner da. (Intervju, Informant E)

Informantene er samstemte om at tematikken oftest adresseres når det egentlig ikke står på timeplanen, eller når man jobber med noe helt annet. Informantene påpeker at grensesetting, slik som å respektere andres og sette sine egne, og sette seg inn i, og forstå, andres perspektiver jobbes med daglig både i og utenfor undervisning. Informantene forteller derfor at tematikken ofte dukker opp spontant i klasserommet og at lærerne må improvisere når det undervises i tematikken.

5.3.2 Elevens livsverden

Det at tematikken adresseres spontant i skolehverdagen knyttes opp mot elevenes livsverden. En lærer forklarer at «Man må treffe der de er, rett og slett» (Intervju, Informant E). Tematikken blir beskrevet som relevant fordi elevene etter hvert som de blir eldre blir mer og mer opptatt av å finne seg selv og utforske andre. Dette er også beskrevet som en forklaring på hvorfor tematikken stadig dukker opp i dagliglivet. Puberteten blir trukket fram som en naturlig forklaring på hvorfor tematikken i økende grad oppstår i det daglige på mellomtrinnet. Samtidig, er puberteten også fraværende blant andre, noe som kan gjøre det vanskelig å tilpasse. Større bruk av sosiale medier blant elevene trekkes fram som en faktor, og flere av informantene forklarer at de syntes tematikken i større grad dras opp på sosiale medier og at mange av elevene, på tross av høyere aldersgrenser, blir engasjert i tematikken på grunn av sosiale medier. De forklarer at det ofte er sosiale medier som fører til at det oppstår situasjoner på skolen som gjør at det er nødvendig å ta opp tematikken.

5.3.3 Kompetanse

Under intervjuene ble alle informantene bedt om å reflektere rundt kompetansemålet i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Dette spørsmålet fikk likevel lite fokus i intervjuene. Kompetansemålet adresserer hva det er forventet at elevene kan knyttet til tematikken i samfunnsfag etter 7. trinn. Alle lærerne er samstemte og mener at kompetansemålet er utrolig stort og rommer veldig mye. Informant C sier at «Det [kompetansemålet] kan være litt for komplisert for noen av de på mellomtrinnet, nettopp fordi

de er så barnslige mange av de da. De er ikke der i det hele tatt på en måte» (Intervju, Informant C). Flere av informantene er enige i tyngden av kompetansemålet, og at det er vanskelig å få *alle* elevene igjennom et såpass stort kompetansemål, blant annet på grunn av sprikende modenhet på mellomtrinnet. Lærerne forklarer derfor at de må forstå kompetansemålet i deler, og er litt uenige om hva de har eller bør ha mest fokus på når de skal utvikle elevens kompetanse. Noen informanter trekker fram at kunnskap om ulike kjønnsidentiteter og seksuelle orienteringer er det viktigste, mens andre mener at undervisningen bør gi elevene redskaper og muligheter til å håndtere de situasjonene som elevene kan bli utsatt for. Spriket blant informantene kommer blant annet fram blant Informant C og B. Informant C forklarer at «Det viktigste på mellomtrinnet tenker jeg er at de vet at det finnes flere kjønn og noen velger å gå den veien, og det kommer til uttrykk på forskjellige måter» (Intervju, Informant C). Informant B på sin side forklarer at «Det er jo kjempeviktig, at de har et redskap, at de skjønner hvor de kan gå og skjønner at hvis noen voksne sier at «det her kan vi aldri prate om» da bør det ringe noen bjeller» (Intervju, informant B). Det er altså ulike oppfatninger om hva slags kompetanse barna bør sitte igjen med i etterkant av undervisningen, og flere av informantene forklarte at de måtte tilpasse fokuset ut ifra klasseromssituasjonen. Samtidig påpeker også informantene at de delene av kompetansemålet som tar for seg grensesetting jobbes med daglig: «grensesetting er jo noe som jobbes med hele tiden, ja eller det jobber vi med daglig» (Intervju, Informant E).

5.3.4 Læringsressurser

Informantene ble spurt om hvordan de ville lagt opp til planlagt undervisning om tematikken både på tvers av fag, men også knyttet til kompetansemålet i samfunnsfag. Under dette spørsmålet kom læringsressurser opp som et sentralt aspekt, og flere av informantene fortalte at de opplevde at undervisningen nå ofte ble til ved å innhente ulike læringsressurser og designe egne undervisningsopplegg. Tidligere var det lettere å benytte seg av lærebøker, men disse er ofte utdaterte. En informant setter ord på at læreren må designe undervisningen ved hjelp av «klipping og liming» av ulike læringsressurser: «Jeg merker at i dag som lærer er det veldig mye klipping og liming. På godt og vondt» (Intervju, Informant F). De fleste informantene er enige at dette er et typisk «prate tema», og de forklarer at det er vanlig å lede klassen felles klassesamtale om tematikken. Samtidig blir også diskutering av caser trukket fram som en aktivitet som er mye brukt i undervisningen. Film blir hyppig nevnt som en sentral læringsressurs av alle informantene. De forklarer at de ofte benytter seg av filmer for å sette i

gang diskusjoner eller gi en innføring i tematikken: «Slik som «Røde Kors», «voksne for barn» og de har jo laget noen filmer og det er, jeg syntes ofte det å kunne vise filmer av eh [] da viser de noen helt andre, det er litt lettere å prate om det da» (Intervju, Informant B). Det å vise filmer av andre personer kan altså gjøre det lettere å undervise om temaet. Flere informanter påpekte også at det å vise eksempler og filmer av personer som elevene syntes er spennende eller ser opp til øker engasjementet i undervisningen. Det å vise eksempler fra personer som er ekte, men likevel fjerne fra elevene, påpekes som fordelaktig. Flere informanter forteller at dette er lettere enn å bruke hverandre eller seg selv som eksempel i undervisningen. Samtidig påpeker flere av informantene, som eksemplifisert i eksempelet over, at det også er nyttig å benytte seg av allerede ferdig utviklede læringsopplegg fra andre organisasjoner.

Informant A forteller også at film som ressurs har vært fordelaktig når de skal informere elevene som en ny transseksuell gutt som skal begynne på skolen:

Vi brukte først og fremst denne dokumentarserien [Født i feil kropp] med som er litt sånn i elevens verden på en måte. Eh og ga rett og slett bare elevene et innsyn i denne delen av verden som de kanskje ikke var så sikre på. Eh jeg tror veldig mange lærere her på skolen er flinke til å finne de billedmediene som trengs da og spesielt da i sånn sammenheng som det her. Det er greit å ikke spekulere og samtidig ikke åpne opp for for mye tolkning, ikke sant. Det er viktig når man jobber med sånn her temaer. Ikke sant skulle jeg spilt homofil liksom det hadde jo vært helt krise. Så da må du liksom vise virkeligheten. (Intervju, Informant A)

Flere av lærerne nevner at læringsressursene må treffe elevene der de er, og derfor blir også sosiale medier trukket fram som en nyttig læringsressurs.

Men som jeg nevnte i stad bare det å bruke eksempler fra ehm der barna er da, både youtube og andre sosiale medier. Det tror jeg er lurt. Jeg tenker at i media i dag er det jo flust av youtube og tiktokere og ja hva vet jeg henger ikke helt med lenger. Så det er jo, jeg tror elevene kan mye mer om.. ehm, ja har flere eksempler å vise til enn meg. (Intervju, Informant F)

Det å benytte elever som læringsressurser er også trukket fram. En Informant forklarer at:

Jeg har i hvertfall en elev i klassen min som jeg kan spille litt på da. Som allerede har tatt et valgt på å, ikke nødvendigvis være et annet kjønn men har de tankene da. Og da er det lett å spille litt på den eleven. Si «hva tenker du», «hvordan ville du følt det?» for den eleven er veldig trygg på seg selv da, ikke sant, og da er det en styrke. (Intervju, Informant C)

Samtidig påpeker denne informanten, i likhet med flere av lærerne, at man skal være forsiktige med og trygge på de elevene man benytter som eksempler i undervisningen, men at det i noen tilfeller kan være fordelaktig for både lærer, eleven selv og klassen.

På samme måte som at Redd Barna og «voksne for barn» blir trukket fram som ressurser utenfra som benyttes i skolen blir også helsesykepleiere nevnt hos alle informantene. Flere forteller at denne yrkesgruppen er inne i arbeidet både for å ha spesifikk undervisning for eksempel knyttet til puberteten og seksualitet, men også for å bistå i individuelle samtaler med elever. Flere av informantene påpeker likevel at de selv ikke jobber tett med denne yrkesgruppen, og at helsesykepleiere blir litt på utsiden av det lærerne jobber med for eksempel ved at de kommer innom av og til eller at elever sendes ut på enkeltsamtaler alene.

Informant D er svært positiv til helsesykepleier, og forklarte at de hadde planlagt et stort prosjekt med undervisning om seksuell helse og identitetsutvikling hvor de skulle samarbeide med helsesykepleiere. Dette lot seg derimot ikke gjennomføre på grunn av ulike faktorer som tid og covid-situasjonen. Samtidig påpeker også informanten at det er viktig at elevene får et inntrykk av at alle er opptatt av å prate om tematikken. Det kan ikke bare være opp til en enkelt lærer eller helsesykepleier, det må være alle sitt ansvar.

5.3.5 Tverrfaglighet

Alle elevene er enig i at tematikken er lett å inkludere i tverrfaglig arbeid. Informant A forklarer at:

Alle informantene er enige i at «[...] det er veldig normalt at man ser etter mulighetene for tverrfaglighet» (Intervju, Informant A). Samtidig beskriver også informantene at det her er et klart skille mellom den planlagte undervisningen om temaet og den improviserte undervisningen når tematikken kommer opp til andre tidspunkter enn det som planlagt. Både

Informant C og E nevner kroppsøving og garderobesituasjoner som et naturlig fag hvor tematikken dukker opp. Samtidig nevner flere av lærerne at siden de er kontaktlærere, og har mange av fagene i samme klasse, så er det enkelt å trekke inn tverrfaglighet: «Timeplanen flyter jo litt på en måte» (Intervju, Informant E).

Lærerne forklarer derimot at det sjeldent foregår større tverrfaglige prosjekter hvor denne tematikken adresseres. Her er også lærerne litt uenige om hvorvidt det er en prioritert på skolen. Informant D forklarer for eksempel at:

Vi skulle ha et prosjekt om identitet og det skulle vi da ha tverrfaglig med eh KRLE, engelsk, norsk og med besøk av helsesøster. Så det skulle vi egentlig gjøre for det tenkte vi var et stort fint/ som var veldig viktig på mellomtrinnet da når de begynner å utforske veldig mye. Og det å føle på at alle sammen i fellesskap skal utforske det. Så man ikke føler seg så aleine om det. Men ja, du jobber jo i skolen så du vet jo hva som skjer, plutselig forsvinner det litt på en måte. (Intervju, Informant D)

Andre informanter, slik som Informant F, forklarte at den skolen han jobber på tar ofte tidstyven bort mulighetene for større tverrfaglige prosjekter, og at man ofte blir veldig for seg selv: «Så mulighetene er der, og jeg tror ikke det er noen som stiller seg imot, det er bare det at det er så mye og det er så mange ting man skulle ha gjort» (Intervju, Informant F). I planlegging av det tverrfaglige arbeidet blir også læreplanen og skolens ledelse adressert som relevant. Dette presenteres nærmere i kap. 1.4.

For å oppsummere kommer det tydelig fram i intervjuene at tematikken så vel som å være organisert kommer opp sporadisk og spontant i skolehverdagen. Dette krever at lærerne er villige til å improvisere og diskutere tematikken når det er nødvendig. Dette er også en måte å vise at man trekker inn elevenes livsverden. Lærerne er litt uenige i hva slags kompetanse de føler elevene trenger innenfor tematikken. Selv om læreplanen adresserer et kompetansemål blir dette beskrevet som for stort og må deles opp. Noen av lærerne mener derfor at det å opplyse er viktigst i undervisningen mens andre trekker fram forebygging som den delen som får mest fokus. Lærerne nevner læringsressurser som undervisningsopplegg fra andre organisasjoner, helsesykepleier og filmer som hyppig brukt i klasserommet. De reflekterer også rundt at elever kan benyttes som ressurser. Sist, men ikke minst forklarer lærerne at de ikke er fremmede for tverrfaglig arbeid, og at rollen de fleste av de har som

kontaktlærer gjør dette arbeidet lettere. Samtidig er lærerne, ut ifra hvilken skole de jobber på, litt uenige når det gjelder hvor vidt i hver sin gate når det prioriteres å legge opp til organisert tverrfaglig arbeid rundt tematikken.

5.4 Skolen som organisasjon

5.4.1 Skolens ledelse

I arbeidet med tverrfaglig arbeid blir skolens ledelse involvert. Det er store kontraster på skolene hvorvidt lærerne føler at skolens ledelse er involvert i arbeidet med disse temaene eller ikke. Dette kommer for eksempel tydelig fram når det er snakk om tverrfaglighet. Noen av skolene forklarer at ledelsen legger opp til at lærerne skal undervise tverrfaglig om tematikken, gjerne knyttet opp til de tverrfaglige temaene i læreplanen: «Vi får jo beskjed eller bestillinger fra ledelsen, om å gjøre ting. Gjerne legge opp undervisning knyttet opp mot de tverrfaglige temaene. Her blir jo folkehelse og livsmestring for eksempel veldig sentralt» (Intervju, Informant D). Andre lærere på andre skoler forklarer at ledelsen ikke er mye involvert når det kommer til tematikken eller hva slags undervisning lærerne legger opp til: «Jeg tror vi har en ledelse som stoler på at vi lærere gjør det vi skal gjøre og når de kompetansemålene som skal nås» (Intervju, Informant F). Noen av lærerne opplever å jobbe på en skole som er svært lederstyrt hvor ledelsen er med på å legge opp undervisningen. På de andre skolene er ikke ledelsen like involvert i læringshverdagen og lærerne legger opp løpet på egenhånd. Samtidig påpekte informantene som jobbet på disse skolene at ledelsen ikke kviet seg for å bistå hvis det skulle være behov for ekstra støtte knyttet til undervisningen:

Da er vi tilbake til, hva var det vi kalte det i stad? Litt sånn spontan undervisning. Så jeg håper og tror at det gjelder ledelsen også, hvis det passer seg og faller naturlig så er det rom for å snakke om det, men ja. (Intervju, Informant F)

Det blir tydelig i intervjuene at de lærerne som jobber på skolen hvor ledelsen er tydelig inne og opptatt av de tverrfaglige temaene i større grad tar initiativ til tverrfaglighet og er klare på hva de skal fokusere på i undervisningen. Informant B, som forklarer at skoleledelsen ikke involverer seg mye i undervisningen, forklarer på en annen side at det kan være vanskelig vite hvordan man skal tolke begrepene som det skal undervises om og hva man skal legge vekt på i undervisningen: «Det er ikke lagt noen føringer for hva som skal puttes inn. Da blir det

liksom opp til hvert team da, hva man legger inn. Og det kunne det jo vært litt klarere føringer på» (Intervju, Informant B).

Noen av lærere opplever at ledelsen setter flere krav til hva som skal gjennomføres i undervisningen til enhver tid. Samtidig forteller alle informantene at det tverrfaglige fokuset stort sett gjennomføres i klasserommet av den læreren som er mest inne i klasserommet, og at tiden stjeles bort til andre ting slik at tverrfaglig samarbeid på tvers av kollegaer nedprioriteres. De samme lærerne som opplever at skolens ledelse ikke setter føringer for hva som skal gjennomføres i undervisningen er også de eneste som kommenterer at det er for lite fokus på identitet, kjønn og seksualitet i læreplanen. De to lærerne som forklarer at det er mye fokus fra ledelsens side påpeker på en annen side hvor viktig temaet er i skolen, nå mer enn noen annen gang.

Felles for alle informantene er at skolens ledelse er tilgjengelig hvis det oppstår situasjoner også utenom selve undervisningen. Her nevner informantene ulike områder ledelsen er inne på som ved skole-hjem samarbeid, problematikk rundt enkeltindivider som må løses eller når det skal kobles på andre distanser som helsesykepleier eller organisasjoner som skal komme og holde undervisning om spesiell tematikk.

5.4.2 Læreres kompetanse

Informantene er uenige når det kommer til om de føler at de har nok kompetanse innenfor temaet. Informant E, F og B forklarer at det er manglende kompetanse blant lærerne. De forklarer at lærere mangler kompetanse på det, og at de føler at det er forventet at man skal kunne undervise om alle temaer uavhengig av bakgrunnskunnskap. De andre informantene forklarer at de føler de har nok kunnskap til å gjennomføre god nok undervisning, og at de vet hvor de kan finne ekstra ressurser dersom det er nødvendig. Informant C og D påpeker at de opplever at de samarbeider godt med kollegaer og ledelsen for å bli enige om hvilket kunnskapsgrunnlag som skal ligge i til grunn når de gjennomfører undervisningen. Derimot påpeker samtlige av informantene at de ikke opplever at den kompetansen som er nødvendig når det er snakk om dette temaet er den kompetansen som etterspørres av det offentlige.

Samtidig var det flere av informantene som forklarte at de følte at elevene hadde bedre kompetanse og innsikt i tematikken enn de selv hadde, og at de ofte ble opplyst av elevene sine. En informant forklarer for eksempel at:

Det var eleven som lærte meg hva det var. Jeg visste ikke det. Men det var veldig viktig for meg å vise forståelse og interesse for det eleven fortalte, og det hjelper jo meg å utvide min horisont og kompetanse også. (Intervju, Informant D)

5.5 Formål

Under intervjuet fikk informantene spørsmål om hva som er formålet med å fremme kunnskap om identitet knyttet til kjønn og seksualitet. Svarene kan ses både i et individperspektiv og samfunnsperspektiv. Først og fremst kom det fram at formålet er at elevene skal bli «trygge i seg selv» og kunne «sette grenser». Informant E forklarte at et av hovedformålene var «[...] å oppdra elevene til å bli trygge på hvem de er» (Intervju, Informant E), samtidig knyttet informantene også inn samfunnsperspektivet og fremmet utvikling av «holdninger» som svært relevant. Informant B forklarer hva hun syntes er hovedformålet «[...] er at elever kan bli trygge selv og få respekt for andre» (Intervju, Informant B). Informantene setter også grensesetting som et sentralt formål og forklarer at det er sentralt å lære elevene å sette grenser for seg selv, og samtidig tåle at andre har egne grenser. Elevene må derfor utvikle evnen til å «sette seg inn i ulike perspektiver», og jo tidligere man kan begynne å utvikle den evnen, desto mindre kan negative holdninger ha mulighet til å sette seg. Informant B reflekterer over dette og forteller at:

Jo, assa for det er jo da du har sjans til å, hva skal jeg si da, eh, prøve å la de se ting fra andre sider da. Eh, da har det [negative holdninger] kanskje ikke satt seg så fælt da. (Intervju, Informant B)

Informantene la stor vekt på åpenhet og inkludering og hevdet at dette var viktige holdninger å utvikle for å kunne bidra til å vokse opp i et tolerant samfunn. Forhindring av fremmedfrykt og fordommer blir nevnt som sentralt når man skal utvikle «samfunnsborgere» som er åpne og inkluderende. Informant E er klar i talen når hun forklarer dette:

Nei, jeg tenker veldig på altså, jeg er jo veldig for disse samfunnsborgerne da altså disse demokratiske borgerne som vi skal fremme og lage, haha, lage på skolen. At ehm, jeg mener selvfølgelig at det er viktig å lære seg å lese og skrive, men vi kommer ikke så veldig, vi kommer ingen vei med det om vi ikke har det sosiale på plass da. Og jeg tenker at hvem er det, eller hva er det de store problemene i samfunnet vårt i dag handler om? Jo, det handler om fordommer. (Intervju, Informant E)

Informant A er enig med Informant E, og forklarer at man må lære seg å godta ulikheter og utvikle seg til å bli en del av et tolerant samfunn. Informanten legger også vekt på at det er viktig at man må ta elevenes fordommer på alvor og heller snakke om hvorfor man tenker slik man gjør. Han forteller at «Det verste er ikke å ha fordommer, men å ikke forstå at fordommer er en helt naturlig ting» (Intervju, Informant A). Han forklarer videre at det å lære seg verdien av å være uenig og heller kunne møte personer med ulike meninger på en respektfull måte som en viktig del av arbeidet med denne tematikken. Det samme setter Informant D søkelys på når hun setter fokus på at elever og lærere må lære seg å leve i et uenighetsfelleskap, og informanten legger vekt på at uenighetsfellesskapet skal være et godt sted å være. Med dette forteller begge informantene at det er greit å være uenig men likevel viktig å vise åpenhet og inkludering ovenfor de menneskene som oppleves som annerledes enn en selv.

Formålet kan derfor sammenfattes til å handle om at man gjennom formidling av kunnskap om identitet, seksualitet og kjønn skal danne individer som er trygge i seg selv og tør å sette grenser. Klarer man å bygge slike individer kan de fungere som gode medborgere i den betydning av at de klarer å vise gode holdninger som å se ting fra ulike perspektiver, motvirke fordommer og leve i et samfunn som kan ha uenigheter, men likevel oppleves som åpent og inkluderende.

6. Drøfting

I dette kapitlet blir funnene som er presentert i resultatkapitlet drøftet i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som er redegjort for i oppgaven. Problemstillingen i avhandlingen tar for seg hvordan mellomtrinns lærere opplever at de møter elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn. For å besvare denne problemstillingen er det i tillegg etablert tre forskningsspørsmål som skal hjelpe med å besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene vil brukes som utgangspunkt for å strukturere drøftingskapitlet. Nedenfor vil derfor resultater, teori, skolens rammeverk, begrepsdefinisjoner og tidligere forskning drøftes med hensikt om å belyse forskningsspørsmålene.

6.1 Forståelse av identitetsbegrepet knyttet til kjønn og seksualitet

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvordan informantene forstår identitetsbegrepet og knytter det opp mot kjønn og seksualitet. I dette underkapitlet vil derfor informantenes forståelse drøftes opp mot noen eksempler på hvordan informantene forklarer at de møter elevenes identitet i skolen. Mot slutten av underkapitlet vil det også foreligge en drøfting rundt hvilke identitetsforståelser som informantene selv er møtt med under forskningen.

I likhet med flere identitetsteorier (Afdal et al., 1997, s. 64; Berger & Luckmann, 2000, s. 173; Løken, 2012, s. 127; Romaine, 2009, s. 373; Taylor, 1989, s. 35), la informantene mest vekt på at identitetsdannelse skjer i samhandling med andre. Likevel kan man, på samme måte som Romaine (2009, s. 373) forklarer kompleksiteten rundt identitetsdannelse, også se det samme i informantenes forklaringer. Informant C viser dette ved å si at: «Både det som kommer hjemmefra, via arv da selvfølgelig, men også det du påvirkes av fra andre, venner og fritidsaktiviteter og de du er sammen med på fritiden din da» (Intervju, Informant C).

Her bruker han både de biologiske, men også de kulturelle faktorene for å forklare identitet da det både er noe som kan komme via arv, men også når du omgås andre i ulike sosialiseringstansers. Han påpeker at både primærsosialiseringen og sekundærsosialiseringen vil påvirke individets identitetsdanning, noe som støttes i sosialiseringsteorien (Berger & Luckmann, 2000, s. 136; Martinussen, 1991, s. 312). Tilskreven og selvvalgt identitet (Petzold, 2008, s. 251) ble også nevnt som sentralt av

Informant B i følgende sitat: «[...]også litt sånn hvem ser du at du er, assa du selv da, men hvem definerer andre deg som?» (Intervju, Informant B).

Informantene var tydelige på sammenhengen mellom elevs identitet og kjønn og seksualitet. Videre var de klare på at dette er faktorer som både kan knyttes til det biologiske og det kulturelle, slik det også er drøftet i begrepsavklaringen tidligere i avhandlingen. Samtidig er det interessant å se på informantenes ordlegging når de skal forklare hvordan seksualitet og kjønn er med på å definere individet. Informant F og A benytter seg av kroppslige kjennetegn og faktorer som allerede er tilegnet individet når de forklarer begrepene kjønn og seksualitet opp mot identiteten. Samtidig forklarer de ved andre anledninger at man ikke nødvendigvis trenger å føle det sånn. Informant A forklarer eksempelvis dette slik: «At de har kanskje hjertet sitt et annet sted enn der de liksom bor» (Intervju, Informant A)

Informant D har en annen tilnærming og forklarer identitet knyttet til kjønn til følelser: «Du er jo hvem du tiltrekkes av og hvem du føler selv at du er når det kommer til kjønn» (Intervju, Informant D). Informanten ser derfor tydelig på at kjønn ikke bestemmes ut ifra det biologiske, og i likhet med Simone de Beauvoir (2000, s. 81), setter hun ikke gjenstands-kroppen som grunnlag for kjønn, men kroppen slik den oppleves av individet. Det er interessant hvordan Informant D og C forklarer at de møter elever som av ulike grunner kan defineres utenfor normen av kjønnsidentitet. Informant D reflekterer som sagt rundt subjektets egen forståelse og selvoppfatning. Informant C på sin side fortalte om en situasjon hvor han tok sitt eget ståsted som utgangspunkt i møte med eleven. Han fortalte et eksempel om en elev som opplevde seg selv som transseksuell og forklarte at: «[...] Men jeg var nok tydelig på at jeg kommer til å behandle deg [eleven] som ditt biologiske kjønn da, på en måte. Jeg kommer til å si det du egentlig heter, ikke det du tror du heter på en måte» (Intervju, Informant C).

Informantene har dermed ulik tilnærming til møtet med elever som bryter normen og forventningene om kjønn, til tross for at de jobber på samme skole. Poenget med denne drøftingen er ikke å poengtere at en informant møter eleven med riktighet, og den andre ikke. Begge informantene påpekte dessuten at de opplevde at de hadde gode relasjoner til elevene det gjaldt, og at deres møter var positive. Hvis man trekker linjer til «sexual script» (Simon & Gagnon, 1999) og «the charmed circle» (Rubin, 1999, s. 153) kan man forestille seg at informantenes syn på kjønn bestemmes ut i fra det sosiale som individet er en del av. Om informantene omgås ulike normer og føringer for hvordan man skal definere kjønn er det

naturlig at de reagerer ulikt på elevers opplevelse av egen kjønnsidentitet. På en annen side er informantene bundet av en profesjonalitet i læreryrket som er med på å sette et ønskelig ideal for hvordan praksis bør være (Helstad & Øiestad, 2017, s. 29). Det er derfor interessant at disse informantene møter elever på samme skole, med ulike tilnærminger. Informant C påpekte selv vanskeligheten i situasjonen han stod ovenfor, på bakgrunn av at foreldrene til eleven ikke var enige i eleven sin beslutning. Med tanke på lærerens profesjonelle skjønn (Dworkin, 1977, s. 31) kan det tenkes at Informant C ønsker å beholde god dialog med foreldrene, noe læreren også er bundet til ut ifra skolens restriksjoner (Opplæringslova, 1998, §1-1), og derfor møter eleven slik foreldrene ønsker. Likevel er det bemerkelsesverdig at to lærere ved samme skole har ulike fremgangsmåter når de møter elevenes identitet knyttet til kjønn. Muligens kunne lærerprofesjonaliteten og det profesjonelle skjønnet informantene må benytte seg av blitt diskutert i fellesskap eller med ledelsen? Felles føringer på hvordan man skal møte disse elevene ville trolig føre til mer lik praksis i møte med elevene. I denne sammenhengen kunne også «the charmed circle» (Rubin, 1999, s. 153) bli brukt som et verktøy for å diskutere holdninger på tvers av det kollegiale fellesskapet. Sirkelen kan fungere som en refleksjonsmodell, og man kan lese sirkelen i lys av holdninger. Først og fremst kan sirkelen benyttes for å reflektere over, og bevisstgjøre seg selv, om hvilke holdninger man selv har, og ikke minst hvilke holdninger man skal pålegge elevene i undervisningssituasjonen. Dette er videre drøftet i neste eksempel om Informant A. Sirkelen kan også brukes i forkant av møtet med elevene. Man kan, i fellesskap, diskutere hvilke holdninger man selv har, og hvordan disse bør bevares eller endres i møte med elevene. Noe som oppleves som naturlig og ekte for et individ, kan oppfatte som unormalt for et annet. Siden læreren er en del av et profesjonsyrke (Lund & Jakhelln, 2015, s. 34), bør det være naturlig at man har klare rammer for hvilke holdninger lærere skal fremme og hvordan læreren bør møte elevene sine. Slik kan man oppnå profesjonalitet og streve for å nå et ideal for praksis (Helstad & Øiestad, 2017, s. 34), og ikke behøve å gjette seg fram i de møtene med elevene som oppleves som utfordrende.

Informant A drøfter identitet knyttet til kjønn og seksualitet når han forklarer et eksempel om en ikke-binær person:

Også blir det litt som å sitte å forestille seg en farge som man ikke har sett før. Det er litt vanskelig, men ja der utfordrer man på en måte både voksne og barn. Også samtidig som du har en ryggmargsrefleks på at det der må være lov, det må være greit, vi kan ikke fortelle henne at hun ikke føler det sånn. (Intervju, Informant A)

På tross av at informanten omtaler en ikke-binær person benyttes fremdeles preposisjonene «hun» og «henne», altså hun-kjønn. Disse preposisjonene er trolig benyttet med utgangspunkt i de biologiske trekkene ved den ikke-binære personen. Det kan tyde på at informanten har et ønske og en holdning, i likhet med teoretikere som Beauvoir (2000), Foucault (1999), Freud (1961) og Butler (1999), om at kjønn og seksualitet er kulturelt avhengig. Samtidig, om man trekker linjer til det Simon og Gagnon (1999) påpeker om at den kulturelle konteksten setter føringer for passende seksuelle følelser og atferd, kan man også argumentere for at det kulturelle rundt informantene setter føringer og normer for hvordan man ser på kjønn, som i dette tilfellet blir mer tradisjonelt, biologisk betinget. Dette viser kompleksiteten av begrepene som diskuteres i denne oppgaven, og at de kulturelle normene for kjønn og seksualitet ikke er helt etablert i dagligtalen ennå. Dette må ikke nødvendigvis påvirke hvordan denne informantene møter elevene sine, men måten man omtaler for eksempel ikke-binære på kan prege de normene som etableres for hvordan personer som bryter normen kjønnsidentitet møtes.

Kun halvparten av informantene fortalte om konkrete hendelser knyttet til elevers identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet. Betyr det at lærere ikke tenker på hvordan de møter elever som ikke bryter med normen for identitetsutvikling? Uavhengig om man gjør dette eller ikke har alle elever en identitet knyttet til kjønn og seksualitet som skal utvikles gjennom hele skoleløpet. Derfor kan et interessant funn være nettopp at ikke flere av lærerne kom med konkrete eksempler fra egen praksis.

6.2 Møte med elevene utenfor undervisningen

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg hva lærerne legger vekt på som viktig når de skal møte elevenes identitetsutvikling utenfor undervisningen. Med dette menes den daglige kontakten lærerne har med elevene som ikke nødvendigvis er knyttet til spesifikke undervisningssituasjoner. Det viser seg derimot at dette skillet noen ganger er flytende og går i hverandre.

Informantene påpekte, slik også overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) forklarer, at det er viktig at elevene opplever et trygt og inkluderende miljø på skolen. Alle informantene var også samstemte i at det er læreren sin jobb å legge til rette for at elevene har

et godt læringsmiljø. Informant E forklarte dette ved å si at vedkommende rolle er å lage trygghet, og at det er greit å være ulike.

Kontaktlæreren fikk en spesiell rolle i dette arbeidet, da det bør være kontaktlæreren sin ønske og ansvar å kjenne elevene best og skape et forhold hvor elevene tør å prate med læreren om de tingene som opptar eleven. Når læreren skal kjenne elevene sine handler det om å etablere fruktbare relasjoner. I tråd med teori om relasjonsbygging (Fallmyr, 2020, s. 21) påpeker Informant E at det er læreren sitt ansvar å etablere gode lærer-elev-relasjoner. Drugli (2012) fastslo at gode relasjoner blant annet består av høy grad av involvering og gjensidig respekt. I intervjuet til Informant F fortalte informanten at han ofte brukte mye tid på å prate med elevene. Han fortalte at:

Spesielt viktig er den første timen mandagsmorgen. I den så fjerner jeg alt som heter fag også er det rom for å prate om helga. Og det er ikke noe tvang, det er ikke sånn at alle skal si, men hvis noen har opplevd noe så får de lov til å si det. Man får øvd på det å fortelle og prate, og man får øvd på det å lytte og høre etter. (Intervju, Informant F)

Ved å vise engasjement for elevenes hverdag utenfor skolen, og også la de andre elevene vise engasjement for hverandre åpner informanten en mulighet til å involvere seg i hverandres liv, og ved å øve på å fortelle og lytte må elevene vise gjensidig respekt. Dette stiller derimot store krav til lærerens evne til å improvisere (Moltubak, 2020) og lede klassesamtalen. På denne måten må læreren sørge for at en selv, men også resten av klassen, møter elevenes utsagn med oppmerksomhet og at man viser åpenhet og støtter hverandre. Dette er også tiltak som kan føre til at man øker den relasjonelle kapitalen i klassen, noe man vet er positivt for læring (Spurkeland, 2011; Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 12). Den relasjonelle kapitalen man etablerer i klassen påpeker Informant F som nødvendig for å kunne prate om identitet knyttet til kjønn og seksualitet på en naturlig måte. Samtidig har den relasjonelle kapitalen læreren har klart å etablere, ført til at det har blitt et trygt miljø for elevene. Informanten forklarer at:

Det er en trygghet i den klassa jeg har nå som jeg aldri har vært i nærheten av. Og da tror jeg jo som lærer så har du muligheten til å vise eksempler på alle de forskjellige. Ja, hva skal vi kalle det? De forskjellige identitetene da. (Intervju, Informant F)

På bakgrunn av dette kan man si at lærerens relasjonskompetanse er sentral når de skal møte elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet. Anerkjennelse blir trukket fram som sentralt i relasjonsbyggingen (Drugli, 2012, s. 49; Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 43). Lærere kan møte elevene med anerkjennelse gjennom kjærighet, sosial verdsetting og rettslig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 103; Jordet, 2020, s. 95). Flere av informantene viser anerkjennelse når de forklarer at de speiler holdninger til elevene. Informantene forklarer at de er åpne om at alt er greit, og at man har klart å snu annerledeshet til noe positivt og skapt klasserom hvor det er greit å være annerledes. Dette innebærer at elevene må føle på emosjonell hengivenhet og oppleve omsorg ut ifra hvem de er, uavhengig av ytelser eller prestasjoner. Den ene informanten forklarer hvordan hun anerkjenner eleven sin når hun forklarer om en elev som stod fram som pansesksuell:

Det var eleven som lærte meg hva det var. Jeg visste ikke det. Men det var veldig viktig for meg å vise forståelse og interesse for det eleven fortalte, og det hjelper jo meg å utvide min horisont og kompetanse også. (Intervju, Informant D)

Informanten forklarer her at hun møter elevenes identitetsforståelse på en anerkjennende måte. Både etablerer hun en situasjon preget av at læreren verdsetter eleven for det eleven forklarer at hen er. Ved å vise interesse, lære og utvide egen horisont med tanke på hva identitet kan være, viser hun også informantene anerkjennelse gjennom rettigheter og sosial verdsetting. Nettopp fordi det tillater eleven å føle tilhørighet og likeverdighet slik som for eksempel de andre elevene som ikke bryter med normen for seksuell- og kjønnsidentitet. Ved å la eleven opplyse og lære informantene om egen situasjon skaper Informant D også en mulighet til å oppleve at dets kunnskaper og egenskaper blir etterspurt og verdsatt.

I eksempelet over speiler informantene inkluderende og gode holdninger ovenfor elevene. Ifølge informantene har læreren en viktig rolle når gode holdninger skal speiles. Lærere må speile holdninger som skaper inkludering, rom for alle og danner gode samfunnsborgere. Det betyr eksempelvis, slik som Informant A foreslår, at man skal være en foregangsfigur med tanke på at man skal fremme andre mennesker som likeverdige, uavhengig av hva som eventuelt må skille mennesker fra hverandre. Informantene forklarer at de arbeider med å speile gode holdninger ved å være åpne om at alt er greit. Når lærerne skal speile gode holdninger kan det trekkes linjer til Meads speilingsteori (Frønes, 2006; Imsen 2020; Mead, 1934/2015; Vaage, 1989). Hvis læreren selv viser holdninger, og etablerer et klasserom, som

er åpent og inkluderende kan elevene speile seg i disse og oppleve at identiteten blir anerkjent og akseptert. Som påpekt i forrige delkapittel stod Informant C ovenfor en situasjon hvor han valgte å kalle en elev for det informantene mente eleven «egentlig het» i stedet for det eleven tror den heter». Her kan det stilles spørsmål om hvilke holdninger læreren speiler til de andre i klassen. Hvis det er viktig for denne eleven å bli omtalt med en annen preposisjon enn det som er forventet fra det biologiske og tradisjonelle, men ikke blir møtt med dette kan det, ut ifra speilingsteorien, tenkes at eleven tilegner læreren og de andre i klassen en forventning om at elevens identitet ikke er akseptert. Skolen er en sentral sosialiseringarena for elevene (Martinussen, 1991, s. 315), og ved å omtale eleven som noe annet enn den selv ønsker kan det tenkes at eleven ikke opplever å bli anerkjent i den sosiale prosessen barnet er en del av.

Det er tydelig at lærerne er opptatte av å møte elevene sine uavhengig av undervisningssituasjoner. Det betyr at oppgaven med å danne trygge individer skjer kontinuerlig, og lærerne er opptatte av å møte elevene ved å etablere trygge miljøer. Informantene gjør dette ved å vise åpenhet, aksept og inkludering. For å gjøre dette må de speile gode holdninger til individene og fellesskapet. Informantene er også opptatt av å anerkjenne elevenes identitet ved å skape gode relasjoner. Når lærerne mestrer dette, kan de skape klasserom med god relasjonell kapital. Når elever opplever å bli anerkjent, lærer de å anerkjenne andre (Jordet, 2020). Det er dermed rimelig å tenke at klasserom med god relasjonell kapital møter hverandre med anerkjennelse. På denne måten etableres det en kultur som fremmer det de selv mener er formålet med å undervise om tematikken. Informantene mente at å bygge individer som blant annet var gode samfunnsborgere som kunne sette seg inn i andres perspektiver og var trygge i seg selv var viktige formål med å fremme tematikken om identitet knyttet til kjønn og seksualitet i skolen. Dette formålet er i tråd med skolens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5-7) som forklarer at elevene skal utvikle sin identitet og bli trygge på seg selv, samtidig som elevene skal etablere de verdiene som kreves for å bli samfunnsborgere som er klare for å møte mangfoldet med respekt og toleranse.

Videre forklarer informantene at samtaler om tematikken ofte oppstår spontant. Dermed dukker det opp undervisningsmuligheter knyttet til temaet kontinuerlig, og det kan være vanskelig å skille mellom hva som er undervisning og ikke. Det er derfor en glidende overgang mellom de situasjonene som skjer i undervisning og utenfor. Det neste underkapittelet tar likevel for seg hvordan elevenes identitetsutvikling er knyttet til det faglige og

undervisningssituasjoner i skolen, men denne diskusjonen vil også bestå av de spontane situasjonene som ikke er ment som planlagte undervisningssituasjoner.

6.3 Møte med elevene i undervisningen

Det siste forskningsspørsmålet etterspør hvordan lærere underviser om tematikken og dermed møter elevenes identitetsutvikling gjennom undervisningen. Spørsmålet knytter også oppgaven til samfunnsfag og kompetansemålet etter 7. trinn som forklarer at elevene skal «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsutrygg og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Som allerede forklart forklarer informantene at undervisning om tematikken foregår spontant og ikke alltid er planlagt. I intervju situasjonene ble kompetansemålet lite diskutert, og informantene reflekterte ikke mye rundt kompetansemålet utenom ved ett spørsmål underveis i intervjuet. Utgangspunktet for denne avhandlingen ble også endret da informantene ikke knyttet tematikken spesifikt opp mot samfunnsfag eller kompetansemålet. Ut ifra det informantene fortalte om er det sprikende meninger om hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med etter man har jobbet med kompetansemålet. Samtidig er det noen deler av kompetansemålet, som handler om grensesetting, som jobbes med daglig. Blant informantenes sitater om hva de fokuserer på kan man finne et tydelig skille mellom opplysende og forebyggende fokus. Mens noen mente det mest essensielle var å informere og opplyse om de ulike variasjonene som finnes i samfunnet var andre mer opptatt av å gi elevene redskap for å håndtere grenseoverskridende atferd. Det kom tydelig fram fra informantene at et så stort kompetansemål er en utfordring når man skulle legge opp til undervisning og at det er helt avgjørende at man tar utgangspunkt i den delen av kompetansemålet som man finner som mest passende. På bakgrunn av dette benytter lærerne seg av læreplanens handlingsrom (Karseth, 2019) i undervisningen, og må bruke sitt profesjonelle skjønn (Dworkin, 1977, s. 31) i vurderingen av hva som skal fokuseres på. Samtidig kritiseres seksualitetsundervisningen blant annet for å overlate innholdet i undervisningen til den enkelte lærer (Sex og samfunn, 2021). Flere av informantene kritiserte også læreres kompetanse innenfor feltet. Hvis det stemmer at lærere har dårlig kompetanse og overlates til en selv til å vurdere hva som bør fokuseres på er det naturlig at seksualitetsundervisningen kritiseres. Informant C og D, som også jobber på samme skole, oppgir at de føler at de har nok kompetanse til å undervise om tematikken, og forklarer også at de samarbeidet godt med kollegaer og ledelsen for å bli enige om hvilket kunnskapsgrunnlag

som skal ligge til grunn i undervisningen. Hvis dette stemmer, vil de trolig ha et bedre utgangspunkt til å vektlegge undervisningen enn de andre informantene. Samtidig, som allerede drøftet, viser disse informantene også ulike tilnærminger i møte med elevenes identitetsutvikling. Det kan derfor tyde på at informantene, på tross av avklaringer med andre kollegaer og ledelsen, har ulik praksis i undervisningen og vil la egne holdninger påvirke undervisningen. Dette trenger ikke være problematisk, men viser heller kompleksiteten av handlingsrommet som Karseth (2019) påpekte. Når læreren selv blir tildelt mye ansvar for undervisningen og elevenes læringsutbytte vil også, naturlignok, deres personlighet prege arbeidet, og det stilles store krav til læreres profesjonalitet. En informant forklarte denne kompleksiteten når han informerte om at det ofte var mye «klipp-og-lim» i læreryrket. Tidligere var det mer satt, og man fulgte gjerne en læringsbok. Nå er det opp til læreren å designe undervisningen og benytte seg av ulike læringsressurser.

Ulike læringsressurser blir nevnt som hjelpemidler i undervisningen. Her trekkes blant annet ferdiglagde undervisningsmaterialet fra organisasjoner som «Redd Barna» og «Voksne for Barn» fram, og informantene forklarer at de finner en trygghet i å støtte seg til slike undervisningsopplegg. Samarbeid blir også helsesykepleier nevnt som en læringsressurs for elevene. I rapporten fra Sex og samfunn (2021), var et av hovedfunnene at undervisningen burde gjennomføres av fagpersoner. Flere av informantene i dette forskningsprosjektet var, i likhet med Sex og samfunns rapport, positive til å trekke inn helsesykepleier som en del av undervisningen. Samtidig påpekte Informant D at alle rundt elevene må være opptatt av tematikken, og ikke kun noen få. Det å overlate seksualitetsundervisningen til fagpersonell vil være hensiktsmessig da det både innebærer at lærere ikke gjennomfører det ansvaret som læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020) pålegger de. På samme tid kan det å overlate tematikken til en annen yrkesgruppe være uheldig med tanke på å normalisere samtaler om temaet. Flere av informantene påpekte dessuten at gode relasjoner (Drugli, 2012; Spurkeland, 2011; Spurkeland & Lysebo, 2016) er nødvendig når tematikken skal adresseres, noe en helsesykepleier ikke får mulighet til å opparbeide med alle elevene i like stor grad som en lærer. Lærers tette relasjon til elevene kan derimot være hensiktsmessig når temaer som kan være flau, sårbare og intime skal adresseres. Som påpekt i tidligere forskning (Vildalen, 2014, s. 35) kan voksnes seksualskam spille negativt inn på elevenes identitetsutvikling. Lærers rolle som trygge og pålitelige rollemodeller kan argumenteres som sentral, også når det skal snakkes om temaer innenfor seksualitet. Det kan derfor argumenteres for at det er viktig at lærere tør å prate naturlig om tematikken og ikke

etterlate skambelagte temaer med andre yrkesgrupper. Et tettere samarbeid med lærere og deres didaktiske og relasjonelle kunnskapsgrunnlag og helsesykepleiernes fagspesifikke kunnskapsgrunnlag kan likevel og muligens styrke den helhetlige seksualitetsundervisningen og dermed også måten elevens identitetsutvikling blir møtt på. Dette stiller derimot større krav til organiseringen av undervisningen, og vil være vanskelig å gjennomføre siden undervisningen ofte oppstår spontant. En slik mulighet strekker seg også utover lærerens rolle i skolen, og vil avhenge av strukturelle, politiske faktorer. Dette viser det Bronfenbrenner (1979) påpeker i sin modell om at de ulike systemene rundt et individ, og at avgjørelser som tas i makrosystemet påvirker de andre systemene og kan ha innvirkning for individet. Et tettere samarbeid på tvers av yrkesgrupper kunne likevel vært hensiktsmessig i møte med elevenes identitetsutvikling gjennom skolegangen. Strukturert og hensiktsmessig bruk av læringsressurser som allerede er utarbeidet av fagpersonell kan derimot være en løsning som kan føre til likere praksis.

Informantene mener at undervisningssituasjoner knyttet til tematikken ofte er preget av helklassesamtaler hvor eksempler som treffer elevene der de, slik som filmer som fanger elevene, benyttes. Filmer som læringsressurs blir trukket fram som hensiktsmessig fordi det viser eksempler fra virkelige liv, og flere av informantene forklarer at dette kan gjøre det enklere å prate om tematikken. Tidligere forskning trekker også fram filmer som nyttige når elever skal settes seg inn i andres situasjoner (Villanueva, 2020, s. 91), og dette kan være fordelaktig for å gi elever innblikk i situasjoner de selv ikke vil oppleve personlig (Mallinger & Rossy, 2003, s. 609). Informant A forklarte at dette hadde vært hensiktsmessig når klassen skulle få en transseksuell gutt i klassen. Dokumentarserien «Født i feil kropp» ble brukt som utgangspunkt for å gi innblikk i en situasjon som for andre kunne være fjern.

Sosiale medier blir trukket fram som hyppig brukt i undervisningen, og Informant F forklarte at det er mye mer informasjon på kanaler som youtube og sosiale medier enn hva han selv vet, og at disse ofte blir brukt som eksempler i undervisningen. Informanten tror derfor at elevene har flere eksempler enn læreren. Siden sosiale medier er en naturlig del av barns sosialiseringarena (Martinussen, 1991, s. 321–324; Samnøen, 2014, s. 31) kan det tenkes at det er fordelaktig å benytte eksempler fra denne arenaen i undervisningen. Samtidig vil sosialiseringen fra sosiale medier, som alle andre sosialiseringprosesser elevene er en del av, være mer eller mindre tilsiktet av påvirkersiden og erkjent av mottakersiden (Martinussen, 1991, s. 312–313). Hvis informantene ikke vet hvilke personer, holdninger eller ytringer som

ligger bak eksempelet som blir vist i undervisningen er han egentlig klar over hva klassediskusjonene innebærer? Igjen vil det stilles store krav til lærerens profesjonelle skjønn (Dworkin, 1977, s. 31) når det skal vurderes hvilke eksempler man benytter i undervisningen eller ikke.

På samme måte må det profesjonelle skjønnets benyttes når læreren lar andre elever fungere som læringsressurser for hverandre. Tidligere forskning hevder at det å benytte elever som læringsressurser kan være hensiktsmessig (Nordal & Hausstätter, 2009, s. 59), og hvis elevene benytter seg av hverandre kan de hjelpe hverandre med å strekke seg mot det Vygotsky (1996, s. 158-159) ser på som det proksimale utviklingsområdet. En informant forklarte for eksempel at han hadde en elev i klassen sin som han kunne «spille litt på», men påpekte at dette må gjøres med varsomhet. På grunn av at undervisningen oppstår spontant, vil denne varsomheten være enda mer gjeldende nettopp fordi elever som er trygge på seg selv kan havne som eksempler uten at de er klar over at tematikken skal adresseres. På tross av at Nordahl og Hausstätter (2009, s. 59) viser at elever kan være en nyttig læringsressurs for hverandre, vil det altså i slike tilfeller være avgjørende at læreren har etablert en god relasjon til eleven og benytter det profesjonelle skjønnets underveis. Informant B knyttet som sagt identitetsbegrepet til det som i begrepsavklaringen er forklart som selvvalgt og tilskreven identitet (Petzold, 2008, s. 251). Hvis elevene benyttes som ressurser i undervisningen knyttet til denne tematikken er det viktig at lærere er bevisste hvilke kvaliteter og egenskaper de pålegger andre individer. Her må lærere igjen benytte seg av det profesjonelle skjønnets (Dworkin, 1977) og gjøre seg bevisst hvilke identitetsmarkører de tilskriver elevene i undervisningen. Gjentatte ganger i intervjuene har informantene påpekt at de fremmer ulikheter som noe positivt og har mye fokus på de som bryter normen for seksualitet og kjønn. Om disse elevene også blir de eneste som blir «spilt på» i undervisningen står man i fare for å generalisere noen som annerledes. Når lærere skal møte elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet gjelder det alle elevene, uavhengig av hvordan de definerer egen identitet. Som begrepsavklaringen fastslår er seksualitet, som også inkluderer kjønnsidentitet, et sentralt aspekt av det å være menneske gjennom hele livet (World Health Organization, 2015, s. 5). Det er derfor sentralt at lærere møter alle elevenes utvikling, ikke bare de som bryter med normene. Om man har et for stort fokus på disse elevene i undervisningssituasjoner kan man stå i fare for å kun møte eller påpeke deres identitetsutvikling, når det er noe som gjelder alle elever.

Et interessant funn ved denne forskningen er at, samtidig som seksualitetsundervisningen blir kritisert for å være dårlig og lite tilstedeverdene, oppgir informantene i denne undersøkelsen at de underviser om tematikken daglig og hyppig. Informantene forklarer at tematikken oppstår i den daglige kontakten med elevene og at man ofte tar situasjoner når det oppstår situasjoner. Undervisningsopplegg som setter av en bestemt uke eller dager i året blir kritisert, siden det er bedre å bringe tematikken fram i naturlige situasjoner. Informant F oppsummerer informantenes tanker når han forklarer at: «Noen ting passer bedre når du har stemning for det» (Intervju, Informant F).

Klasseromsforskning (Alexander, 2008, s. 112-113) påpeker at klasseromssamtaler må lede mot en hensikt og spesifikke læringsmål. Når undervisningen om tematikken blir adressert når det er stemning for det og i det spontane må læreren improvisere og spille tilbake på elevenes gaver til undervisningen (Moltubak, 2020). Informantene forklarer at disse timene ofte oppstår når man egentlig skulle jobbet med noe annet. I likhet med lærerundersøkelsen gjennomført av Sex og samfunn (2022) forklarte også informantene i dette forskningsprosjektet at de ofte knyttet tematikken om sex og seksualitet til tverrfaglighet. Samtidig påpekte de også her, at det ofte blir lagt opp til tverrfaglighet i det spontane, og at man sjeldent får tid til å planlegge større tverrfaglige prosjekter. Igjen kan det derfor tyde på at undervisningen preges av lite planlagte timer, tatt på sparket. Spørsmålet om informantene er nøye på å fremheve hensikten med samtalene kan derfor stilles. Hvis tematikken eksempelvis oppstår i forkant av en undervisningstime i matematikk kan det tenkes at lærerne går bort fra læringsmålene og hensikten med undervisningen i matematikk for å snakke om noe annet. Dette kan være bra og relevant, men det kunne vært interessant å vite om det fokuseres på å forklare hensikten med digresjonen. Er elevene klar over at de faktisk har seksualitetsundervisning når denne undervisningen ofte skjer når de egentlig forventer at noe annet skal skje? Om hensikten med de spontane samtalene tydeliggjøres ville dette kanskje ha implikasjoner på hvordan elevene opplever at lærerne møter deres kjønns- og seksuelle identitetsundervisning i undervisningssituasjonene. Spesielt viktig er dette kanskje på mellomtrinnet, nettopp på grunn av den manglende modenheten som informantene påpekte som utfordrende.

God undervisningen er preget av relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktisk kompetanse (Nordenbo et al., 2008, s. 71). Informantene har i denne undersøkelsen påpekt at gode relasjoner er avgjørende for å kunne gjennomføre undervisning om tematikken. Gjennom flere eksempler har det vist seg at informantene er gode på å vise emosjonell støtte og interesse

ovenfor elevene: lærerne er blant annet oppfatt av å anerkjenne elevene og bruke deres interesser som utgangspunkt i undervisningen. Samtidig er det grunnlag for å påstå at informantene ikke har like stort fokus på regjeldelseskompetansen og didaktikkompetanse i møte med elevenes identitetsutvikling i undervisningen. Få deler av intervjuene handler om hvordan informantene strukturerer undervisninger, benytter seg av konkrete læringsmål eller drøfting av hva egen kompetanse kan bistå med rundt undervisning om tematikken. Det er i stedet mye som tyder på at mye av undervisningen er tilfeldig. Dette har informantene mulighet til, fordi de har etablert gode relasjoner til elevene, det er dog interessant at ingen av intervjuene drøftet hvordan de benytter seg av regjeldelseskompetanse eller didaktisk kompetanse i møte med elevene. Flere informanter påpekte at undervisningen om tematikken ofte er preget av snakke-timer. I slike timer er det vel så viktig å utøve struktur og selvstendigjøring elevene, på denne måten kan de bli klar over egen læring. Høy faglig kompetanse fører til, i følge Nordenbo med kollegaer (Nordenbo et al., 2008, s. 71), økt elevlæring. Høy faglig kompetanse gjør også at læreren har tiltro og kan anvende mange forskjellige tilnærminger i undervisningen. Om læreren mestrer dette kan de også improvisere og benytte seg av elevenes utsagn i klassesamtaler. På grunn av varierende opplevelse av kunnskapsgrunnlag hos informantene er det likevel naturlig at måten de møter elevene på vil variere. Det har vi også sett i informantenes eksempler i denne studien.

7. Konklusjon og implikasjoner

Som presentert i denne masteroppgaven er det knyttet mye kritikk til seksualitetsundervisningen i skolen, samtidig som skolens styringsdokumenter stiller krav om at læreren skal gjennomføre og fremme det som i denne avhandlingen har blitt kalt en helhetlig seksualitetsundervisning. Seksualitetsundervisningen skal gjennomføres gjennom utdanning på tvers av fag, men elevene skal også dannes til selvstendige individer i et mangfoldig fellesskap. På denne måten vil lærere gjennomføre seksualitetsundervisning på ulike nivåer gjennom skolehverdagen. I dette forskningsprosjektet er det gjennomført en kvalitativ studie som er utgangspunktet for å drøfte følgende problemstilling:

Hvordan opplever mellomtrinns lærere at de møter elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn?

Tre forskningsspørsmål knyttet til begrepsforståelse og møte med elevene i, og utenfor, den planlagte undervisningen er benyttet for å drøfte problemstillingen. Seks informanter er intervjuet, og deres egen rapportering av praksis er utgangspunktet for resultatene.

Hovedfunnene tyder på at informantene søker å møte elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet med åpenhet, inkludering og anerkjennelse. Informantene er opptatt av å bygge gode relasjoner, og påpeker at dette er viktig for å møte elevene både i undervisning og utenfor undervisningen. Det er også tydelig at gode relasjoner gjør det enklere å skape et fellesskap bygget på åpenhet og inkludering, noe som vil gjøre det lettere å møte alle individene i skolen. Samtidig viser også studien at informantene har noe ulik tilnærming til, og definisjon, på begrepene. Mye kan tyde på at informantene har et ønske om å møte alle elevene på samme måte, med den samme åpenheten, men at det fremdeles kan være heteronormative utgangspunkter i møte med elevene. Lærerens profesjonelle skjønn har derfor blitt drøftet, og det kan tyde på at informantene opplever ulik praksis når det gjelder prioritering, samarbeid og føringer på hvordan de skal møte elevenes identitetsutvikling knyttet til seksualitet og kjønn.

Det er interessant at informantene forklarer at de underviser om tematikken daglig. Dette strider med flere rapporter (Barneombudet, 2018a; Barneombudet, 2018b, Redd Barna, 2015;

Sex & Samfunn, 2021) som forklarer at elevene etterlyser mer seksualitetsundervisning. Siden mye av undervisningen oppstår i det spontane og hverdagslige er det satt spørsmål om elevene har behov for bevisstgjøring om at tematikken faktisk undervises i. Økt fokus på konsolideringssituasjoner og presisering av formålet kunne muligens også økt bevisstheten om hva som er undervisning og danning innen seksualitet og kjønn? Ved en senere studie kunne det vært interessant å gjennomføre observasjoner på slike helklassesamtaler for å drøfte betydningen og innholdet i de spontane undervisningssituasjonene.

På bakgrunn av intervjuene ble utgangspunktet for oppgaven endret. Fra et ønske om å ha fokus på et kompetansemål i samfunnsfag, har studien fått et mer generelt utgangspunkt. Det er tydelig at det er forskjeller på hvor stor vekt informantene legger i kompetansemålet, både personlig, men også via føringer fra ledelsen på skolen hvor de jobber. Med tanke på at de informantene som opplevde størst innflytelse av ledelsen i forhold til undervisningen også er de som opplever mest kontroll på undervisning knyttet til tematikken, kan det tyde på at det kunne vært hensiktsmessig med større og mer strukturert arbeid med tematikken også fra ledelsen sin side. Perspektiver fra rektorer kunne derfor vært hensiktsmessige i oppgaven, og kan være interessant å forske videre på ved en senere anledning. Samtidig viste det seg også at lærere ved samme skole har ulike utgangspunkter i møte med elevene sine. Dette styrker argumentet om etterspørsel om mer systematisk arbeid knyttet til tematikken, og ville kunne gitt klare føringer for hvordan lærere skal benytte seg av sitt profesjonelle skjønn i møte med elevenes identitetsutvikling. Avhandlingens metodekapittel satt spørsmål om hvor vidt forskningen har gapt over for mye, og for videre forskning kunne det vært hensiktsmessig å forske mer i dybden på eksempelvis et av forskningsspørsmålene.

Kompleksiteten ved begrepene er drøftet gjentakende i løpet av oppgaven. Begrepene kan være vanskelige å definere, samtidig som de kan være utfordrende å diskutere. Fra et forskerperspektiv ble det tydelig at man også selv kunne ha heteronormative utgangspunkter i møtet med forskningsfeltet. På lik linje med informantene har man et ønske om å møte mennesker med åpenhet og inkludering, og det er derfor verdt å merke seg at man likevel har heteronormative utgangspunkter når man møter forskningsfeltet. Samtidig viser også dette teorien påpekte om kulturelle faktorer som bestemmer normer og utgangspunkter for sosialiseringen. Mennesker vil la seg påvirke av de kulturelle rammene de er en del av. Derfor er det svært viktig at man, både som forsker og lærer, forholder seg til sine forforståelser og tillater seg å utfordre disse i møte med andre mennesker. Som profesjonell yrkesutøver har

lærere blitt tilegnet et viktig mandat som danner og utdanner av samfunnsborgere. Det er derfor sentralt at man reflekterer over hvordan man møter elevene i skolehverdagen, og at man er villig til å endre seg i og utvikle seg i møte med andre mennesker.

Litteraturliste

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Tano Aschehoug.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Almås, E. (2004). *Sex & sexologi*. Universitetsforlaget.
- Barneombudet. (2018a). «*Alle kjenner noen som har opplevd det*»: Samtaler med ungdom om seksuelle krenkelses. (Barneombudets rapport om seksuelle krenkelses blant ungdom).
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Alle-kjenner-noen-som-har-opplevd-det.pdf>
- Barneombudet. (2018b). «*Hadde vi fått hjelp tidligere, hadde alt vært annerledes: Erfaringer fra barn og unge utsatt for vold og overgrep*». (Barneombudets rapport om barn og unge utsatt for vold og overgrep).
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Hadde-vi-fatt-hjelp-tidligere-hadde-alt-vaert-annerledes.pdf>
- Beauvoir, S. D. (2000). *Det annet kjønn*. Pax Forlag.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bufdir. (2015a). *Cisperson/ciskjønn/cis*. Bufdir.
https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/C/CispersonCiskjonnet/
- Bufdir. (2015b). *Heteronormativitet*. Bufdir.
https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/h/heteronormativitet/
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research, Methods in Education* (8. utg.). Routledge.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Sage.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dworkin, R. (1977). *Taking Rights Seriously*. Harvard University Press.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2008). *Røtter og føtter: identitet i en omskiftelig tid*. Aschehoug.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Farstad, M. (2016). *SKAM: Eksistens, relasjon, profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Sex/Gender: Biology in a Social World*. Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie 1: Viljen til Viten* (E. Schaaning, Overs.). EXIL.
- Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. (u.å). *Begreper*. Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. <https://www.foreningenfri.no/informasjon/begreper/>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-åring skole*. Aschehoug.
- Freud, S. (1961). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud: Vol. 21: The Future of an illusion; Civilization and its discontents; and other works: (1927-1931)*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 245-264). Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

- Haug, P. (2012a). Elementer fra skolens historie. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23-44). Cappelen Damm Akademisk Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2012b). Innledning: Lærerens handlingsrom. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 13-20). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/snakk-om-det/id2522933/>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør: Verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse* (M. C. Jacobsen, Overs.). Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske Grammatikk* (L. Holmen-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forsknings og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, G. (2018). Intervju som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 73-110). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipperfor-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag.
- Lequeur, T. (1992). *Making Sex: Body and Gender From the Greeks to Freud*. Harvard University Press.
- Lie, M. (2009). Kjønn fra innsiden. *Tidsskrift for kjønnsforskningen*, 33(3), 160-175. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2009-03-03>
- Lorentzen, J. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.) *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 23-31). Universitetsforlaget.
- Lund, A. & Jakhelln, R. (2015). Fremragende lærerutdanning: hva er det, og hvordan kan vi få det? I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanningen* (s. 13-35). Universitetsforlaget.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2014). Innledning. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 7-32). Scandinavian Academic Press.
- Løken, H. N. (2012). Det vurderende mennesket og den moralske virkelighet: Charles Taylor om autentisiteteskultur og sterke vurderingen. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår: Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad* (s. 125-142). Oplandske Bokforlag.
- Mallinger, M. & Rossy, G. (2003). Film as a Lens for Teaching Culture: Balancing Concepts, Ambiguity, and Paradox. *Journal of Management Education* 27(5), 608-627. DOI: 10.1177/1052562903252642
- Martinussen, W. (1991). *Sosiologisk analyse: En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self, and society* (Morris, C. W., Huebner, D. R. & Joas, H., Red. The definitive ed.). University of Chicago Press. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Merriam, S. B. & Greiner, R. S. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (2. utg.) Jossey-Bass.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet: Frigjør superkraften*. Universitetsforlaget.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori*. Gyldendal Akademisk.

- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Rapport nr. 9). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&fbclid=IwAR0kzRbIgcZw775CsRoBoMxqoQeUfPetEA3bvkccU-q4V5anHwmHobxjamM
- Nordenbo, S. E., Larsen, M.S., Tiftikçi., Wendt, R. E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (*LOV-1998 07-17-61*). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paglia, C. (1990). *Sexual Personae: Art and Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. Yale University Press.
- Petzold, H. (2008). *Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling: filosofiske og sosialvitenskapelige perspektiver* (H. Bastigkeit, Overs.). Conflux forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Lærere med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prieur, A. (2007). Ulykkespunkter i kulturtrafikken. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.) *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 27-52). Pax Forlag.
- Redd Barna. (2015). «Den som er med på leken»: *Ungdoms oppfatninger om voldtekt, kjønnsroller og samtykke*. Redd Barna. <https://press.no/wp-content/uploads/2017/05/Redd-Barna-voldtektsrapport.pdf>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Romaine, S. (2009). Language, culture, and identity across nations. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 373-384). Routledge.
- Rubin, G. S. (1999). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. I R. Parker & P. Aggleton (Red.), *Culture, Society and Sexuality: A reader* (s. 143-178). UCL Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm.
- Sahlins, M. (1999). Two or Three Things that I know about Culture. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 5(3), 399-421. DOI: 10.2307/2661275
- Samnøen, Ø. (2014). *Mobbing på digitale arenaer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sex og samfunn. (2021). *Hvordan er unges seksuelle og reproduktive helse og rettigheter (SRHR) i Norge? Rapport om unges perspektiv på seksuell helse*. Sex og samfunn. <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2021/09/Rapport-unges-SRHR.pdf>
- Sex og samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Sex og samfunn. (u.åa). *Sex og samfunn mener: Om seksualitet*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/om/politiske-saker/sex-og-samfunn-mener/sex-og-samfunn-mener-om-seksualitetsundervisning/>
- Sex og samfunn. (u.åb). *Trans*. Sex og samfunn. <https://sexogsamfunn.no/trans/>
- Simon, W. & Gagnon, J. H. (1999). Sexual Scripts. I R. Parker & P. Aggleton (Eds.), *Culture, Society and Sexuality: A reader* (s. 29-38). UCL Press.
- Skeiv kunnskap. (2021). *Om trans og cis, binær og ikke-binær*. Skeiv kunnskap. <https://skeivkunnskap.no/læringsressurser/kjonnspalten/kjonnidentitet/3-1-om-transkjønn-og-cispersoner/>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Taylor, C. (1989). *Sources of self: The making of the Modern Identity*. Harvard University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vaage, S. (1989). Handling og pedagogikk: G.H. Mead om utdanning og sosialisering. I Thuen, H. & Vaage, S. (Red.), *Oppdagelse til det moderne: Emilie Durkheim, Georige Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 73-93). Universitetsforlaget.
- Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner*. Gyldendal

Akademisk.

Villanueva, M. C. (2020). Using Film for Intercultural Learning. I M. Dypedal & R. E. Lund (Red.), *Teaching and Learning English Interculturally* (s. 90-111). Cappelen Damm Akademisk.

Vygotsky, L. S. (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 151-165). Ad Notam Gyldendal.

World Health Organization. (2015). *Sexual health, human rights and the law*. World Health Organization.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175556/9789241564984_eng.pdf

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon:

1. Kan du fortelle kort om din utdanningsbakgrunn, stilling og arbeidserfaring i skolen?
 - Hvilke undervisningsfag underviser du i?
 - Er du kontaktlærer?
 - Hvorfor valgte du å bli lærer?

Identitet, kjønn og seksualitet i skolen:

2. Hvordan vil du definere begrepet identitet?
3. Hvilke sammenhenger ser du mellom begrepet identitet, kjønn og seksualitet?
4. Ifølge overordnet del av læreplanen (2017) skal skolen «[...] bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap».
 - Hvilken rolle har læreren i dette arbeidet?
5. Et av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9) lyder: «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt».
 - Hvordan forstår du kompetansemålet?
 - Hvordan fremmer du kunnskap og forståelse om identitet, kjønn, seksualitet og grensesetting til elevene?
 - Hva legger du vekt på når du skal undervise om temaene?
 - Hvordan ville du planlagt en undervisningstime om temaene?
6. Opplever du noen utfordringer knyttet til å undervise om temaene identitet, kjønn og seksualitet?

7. Hvilken kompetanse føler du at lærere trenger for å undervise om barns identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet?
8. Er identitet, kjønn og seksualitet temaer som skolens ledelse snakker om?
 - Hvordan opplever du at skolens ledelse legger til rette for at temaene skal undervises i?
 - Blir det tilbudt for eksempel etterutdanning, kurs o.l. i tematikken?
9. Hva ser du som formålet med å undervise om identitetsutvikling, kjønn, seksualitet og grensesetting?
 - Hvorfor er dette aktuelle temaer å fremme på mellomtrinnet?
 - Hvordan stiller rollen som kontaktlærer seg i dette arbeidet?

Tverrfaglige temaer:

10. Identitetsutvikling er nevnt i læreplaner på tvers av fag.
 - Hvordan opplever du at tematikken blir prioritert i skolen på tvers av fag?
 - Hvordan opplever du at profesjonsfellesskapet legger til rette for samarbeid mellom faglærere når det skal undervises om temaene?
11. Hvilke sammenhenger ser du mellom identitet, kjønn og seksualitet knyttet til de tverrfaglige temaene i læreplanen?

Avslutning:

12. Er det noe du ønsker å utdype?
13. Er det noen temaer eller andre synspunkter som vi ikke har berørt som du ønsker å fremme? Framtidsutsikter?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere forstår arbeider med å fremme elevenes identitetsutvikling knyttet til kjønn og seksualitet. I dette skrivet presenteres informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Tina Haugerud Ness, og jeg er i gang med å skrive min masteroppgave innenfor profesjonsrettet pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. I den forbindelse ønsker jeg å forske på læreres forståelse av begrepene identitet, kjønn og seksualitet knyttet til et kompetansemål i samfunnsfag, som lyder:

«reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9).

Videre, ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærere fremmer kunnskap om temaene, og hvordan lærere jobber, både innad og på tvers av fag, for å gi rom for elevenes identitetsutvikling i skolehverdagen. Forskningsprosjektet skal altså sette punktum for en femåring utdanning. Målet er å skrive en masteroppgave som kan gi spennende innsikt om læreres erfaringer, som jeg kan dra nytte av når yrkeshverdagen står for tur.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Gro Helstad Løken, førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, er veilederen min og ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å gjennomføre forskningsprosjektet trenger jeg et utvalg av informanter. Dette informasjonsskrivet er sendt gjennom rektorer ved ulike barneskoler på Østlandet, og har nådd deg som samfunnsfaglærer i håp om at du ønsker å delta. Det eneste kravet for å være informant er at du må undervise, eller har undervist, i samfunnsfag på mellomtrinnet (5.-7. klasse).

Du oppfyller kravet mitt til informanter, og får derfor spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil du få tilsendt en e-post med en mer detaljert men fremdeles kortfattet beskrivelse av hva intervjuet vil handle om, og eksempler på spørsmål jeg skal stille. Jeg ønsker at du leser igjennom eposten, og reflekterer rundt spørsmålene, slik at du stiller forberedt til intervjuet. Videre vil eposten inneholde forslag til tidspunkter for intervju. Om disse ikke passer finner vi en dato som passer for deg, men jeg håper vi kan få til et tidspunkt for intervju i løpet av november 2021.

Intervjuet vil innhente opplysninger knyttet til dine erfaringer og meninger om temaet identitet, kjønn og seksualitet. Det vil bli tatt notater og lydopptak, ved hjelp av Nettskjema diktafon-appen, underveis i intervjuet. Både lydopptak og notater vil lagres i samsvar med personvernregelverket, kun brukes til dette formålet, og slettes når forskningsprosjektet avsluttes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som er presentert i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede student som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og alle tekniske enheter som benyttes vil være beskyttet med passord. I

oppgaven vil alle informanter og skoler anonymiseres, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne dem.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Innleveringsfristen er 16. mai 2022, og sensurfristen er seks uker. Alle dine opplysninger vil slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder, Gro Helstad Løken, Høgskolen i Innlandet, på epost) eller på telefon (624 17 775 / 958 40 765).
- Student, Tina Haugerud Ness, på epost (tinahaugerudness@gmail.com) eller på telefon (922 70 252).
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, Høgskolen i Innlandet, på epost (Usman.Asghar@inn.no) eller telefon (992 57 964).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/Veileder

Student

Gro Helstad Løken

Tina Haugerud Ness

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjennelse fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

18.04.2022, 21:27



Vurdering

Referansenummer

263962

Prosjektittel

Identitet, kjønn og seksualitet i skolen - samfunnslærers perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Helstad Løken, gro.loken@inn.no, tlf: 62417775/95840765

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tina Haugerud Ness, tinahaugerudness@gmail.com, tlf: 92270252

Prosjektperiode

19.08.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

03.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!