

Annengjøring av homoseksualitet

En studie av seksualundervisning i norsk skole

THEA LITSCHI

Lektorutdanning for trinn 8-13

VEILEDER

May-Linda Magnussen

Universitetet i Agder, vår 2019

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Kristiansand, 2019

Å skrive masteroppgave har vært lærerikt, slitsomt, utmattende, gøy, inspirerende og hektisk. Likevel er jeg veldig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å ta en mastergrad ved Universitetet i Agder, Kristiansand.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine fire informanter for den tiden dere satt av til meg slik at jeg kunne gjennomføre mine intervjuer. Uten dere hadde jeg ikke hatt noe å skrive om.

Jeg vil også si takk til mine nærmeste støttespillere for all støtten jeg har fått gjennom et halvt års tid. Det er tøft å skrive en masteroppgave, og støtten jeg har fått fra dere har vært uvurderlig. Jeg vil spesielt nevne min kjæreste Maria, min lillesøster Vilde, mamma, pappa og alle gode venner. Dere vet selv hvem dere er.

Og sist men ikke minst, en stor takk til min veileder May-Linda Magnussen. Jeg vil takke deg for all hjelp jeg har fått. Uten deg ville denne masteroppgaven sett veldig annerledes ut. Takk for at du har tatt deg god tid til meg, veiledet meg, gitt meg råd og tips, og for at du har beholdt et åpent og rolig sinn, slik at jeg har klart å holde humøret og motivasjonen min oppe.

Fem år er over ved Universitetet i Agder, Kristiansand. Takk til denne fine sørlandsbyen som har tatt vare på meg over en så lang periode. En stor takk også til Avdeling for Lærerutdanning som har gitt meg venner og bekjenskaper jeg vil ta med meg inn i en ny fase av livet som nyutdannet.

Thea Litschi, 2019

Sammendrag

I denne oppgaven prøver jeg å besvare følgende problemstilling:

Hvordan gjør lærere seksualundervisning? I hvilken grad er deres seksualundervisning med på å annengjøre homofili og hvordan kan homofili normaliseres?

Min empiri har jeg tilegnet meg gjennom intervjuer med fire personer som tidligere har vært elever ved grunnskole og videregående skole i Norge. Spørsmålene dreide seg i hovedsak om hvordan mine informaners lærere gjorde seksualundervisning, hvordan homofili eventuelt ble inkludert eller tvert om ekskludert i undervisningen, og hva mine informanter mente kunne forbedre seksualundervisning og gjøre den mindre heteronormativ.

I min oppgave har jeg tatt i bruk flere teoretiske begreper for å besvare min problemstilling. *Heteronormativitet* handler om at heteroseksualiteten fremstår som det normale og naturlige sammenliknet med seksuelle *minoriteter*, deriblant homofili. På denne måten fremstår også heterofili som det mest ønskelig, mens homofili *annengjøres* og defineres som et *avvik*.

Mitt viktigste funn er at homofili ser ut til å stadig usynliggjøres og annengjøres i undervisningen på skolen. Andre seksualiteter enn heterofili ekskluderes og de annengjøres for eksempel ved at seksualundervisningen utelukkende dreier seg om sammenheng mellom sex og graviditet eller om hvordan kjønnsykdommer smitter mellom en jente og en gutt. På denne måten framstår skolen, som er en av samfunnets største og viktigste sosiale institusjoner, som heteronormativ. Teoriene jeg har brukt i denne oppgaven, som handler om at homofili ofte annengjøres og regnes som avvik, støttes altså av min teori.

I offentlig diskusjon om mangfoldig seksualitet blir ord som toleranse og likeverd hyppig brukt. Spørsmålet jeg stiller avslutningsvis er om homofili kun skal «tolereres» eller om det tvert om trengs holdnings- og praksisendringer til for å i større grad både synliggjøre og normalisere homofili. Vi kan ha grunn til å tro at toleransebegrepet i mange tilfeller blir brukt i stedet for å ta tak i de virkelige utfordringene knyttet til heteronormativitet. Annengjøringen av homofili kan derfor fortsette.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
1 Innledning	8
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Læreplaner og kompetansemål.....	8
1.3 Indikasjoner på homofiles levekår.....	10
1.4 Seksualundervisning gjennom historien.....	11
1.5 Om gangen i oppgaven min	12
2 Teori og relevant tidligere forskning på feltet	15
2.1 Homoseksualitet i skolen.....	15
2.2 Relevant forskning om seksualundervisning.....	16
2.3 Avvik, kategorisering og annengjøring	17
2.4 Den annengjorte homoseksualiteten.....	19
3 Metode	22
3.1 Valg av og gjennomføring av kvalitative intervjuer	22
3.2 Rekruttering av informanter	24
3.3 Deltakere i studien.....	25
3.4 Forberedelse til intervjuer.....	26
3.5 Refleksjoner over forskningsprosessen.....	27
3.6 Etikk	28
5 Empiri	31
6 Analyse	36
6.1 Lite seksualundervisning, lærere som dytter undervisningen over på andre og usynliggjøring av homofili	36
6.2 Hva slags seksualitet får plass i klasserommet?.....	37
6.3 Hvordan kommer heteronormativiteten til syne i klasserommet?	39
6.4 Hvordan kan homoseksualiteten normaliseres?	42
7 Oppsummering og avslutning	46

7.1 Oppsummering.....	46
7.2 Avsluttende refleksjon: Er mer toleranse nok?.....	46
Referanseliste	49
Vedlegg.....	54
1 Intervjuguide.....	54
2 Informasjonsbrev.....	56

1 Innledning

1.1 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er seksualundervisning og homoseksualitet. Mer spesifikt vil jeg prøve å besvare spørsmålene i følgende tredelte problemstilling:

Hvordan gjør lærere seksualundervisning? I hvilken grad er deres seksualundervisning med på å annengjøre homofili og hvordan kan homofili normaliseres?

For å svare på min problemstilling har jeg intervjuet fire personer som har gått på grunnskole og videregående skole for å finne ut av hvordan de erfarte og opplevde seksualundervisning på deres skoler, og hvordan de mener seksualundervisningen kan forbedres. Med utgangspunkt i deres erfaringer og i sosiologisk teori om heteronormativitet, annengjøring og avvik, vil jeg deretter besvare spørsmålene i min problemstilling. I resten av dette innledningskapitlet mitt vil jeg vise til læreplaner og kompetansemål som sier noe om de kravene norsk skole har på seg når det kommer til seksualundervisning og til forskning om homofiles levekår. Dette gjør jeg for å vise min oppgaves samfunnsrelevans. Jeg vil også skrive noe om norsk seksualundervisnings historie. Dette gjør jeg for å ytterligere kontekstualisere min oppgave.

1.2 Læreplaner og kompetansemål

Skolen er en av de største og viktigste sosiale institusjonene vi har i det norske samfunnet. Den generelle delen av læreplanen forteller at:

Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig.

Oppfostringa skal fremje likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Ho skal vise kunnskap som ei skapande og omformande kraft, både til personleg utvikling og humane samkvemsformer (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

Synet som skal ligge til grunn for undervisningen er dermed at homofile er likestilte og likeverdige med heterofile. Homofili er en del av mangfoldet som eksisterer i samfunnet, og undervisningen som skjer på skolen skal derfor fremme at homofile har like rettigheter som heterofile.

Læreplaner i ulike fag på grunnskolen og for videregående opplæring har også flere punkter som fremmer seksuelt mangfold. Dette gjelder blant annet fagene naturfag, religion og samfunnsfag, som vil være mest sentrale i min studie. I faget naturfag er et mål for opplæringen allerede etter 2. årstrinn at elevene skal kunne «samtale om grensesetting, forståelse og respekt for egen og andres kropp» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Etter 7. årstrinn er mål for opplæringen at eleven skal kunne «forklare hva som skjer under puberteten og samtale om ulik kjønnsidentitet og variasjon i seksuell orientering» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Dette er bare to av flere punkter i dette faget som fremmer mangfold i knyttet til seksualitet, kropp og helse. I samfunnsfag er et av målene for opplæringen etter 4. årstrinn at eleven skal kunne «samtale om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgaver i familien» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Et kompetansemål etter 7. årssteget sier at eleven skal kunne «samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8) Ulike kompetansemål etter 10. årssteget har noe av den samme ordlyden. Ulike kompetansemål i faget religion og etikk inkluderer også de ulike religionenes syn på kjønn og kjønnsroller (Utdanningsdirektoratet, 2006). I følge både den generelle delen av læreplanen, og læreplanen i de ulike fagene, skal derfor mangfold, deriblant kjønn, mangfoldige familieformer og ulike seksualiteter, være en del av undervisningen til dagens barn og ungdom.

Til tross for at skolens læreplaner, som det er lovpålagt å følge, legger vekt på likeverd mellom alle samfunnsgrupper, vet vi at mange lærere i noen eller stor grad ikke underviser om eksempelvis ulike seksualiteter og kjønn og mangfoldige familieformer (Malmquist, Gustavson & Schmitt, 2013). Vi vet også at «Tidligere forskning på norske videregående skoler viser at seksualundervisning i all hovedsak foregår i naturfag. Enda mindre i religion, og enda mindre i samfunnsfagene» (Røthing & Bang Svendsen, 2009, s. 16). Det gir grunn til å spørre hvorvidt skolens undervisning virkelig er med på å fremme mangfold når det kommer til seksualitet, parforhold og familieliv.

1.3 Indikasjoner på homofiles levekår

Til tross for ordlyden i deler av den generelle delen av læreplanen, som skulle tilsi at skolen er en viktig part i å fremme likeverd mellom homofile og heterofile, opplever mange homofile likevel diskriminering (Grønningsæter & Nuland, 2008). For eksempel er ordet homse eller homo et av de mest brukte skjellsordene på norske skoler i dag, ved siden av bruken av ordet jøde (Norsk Folkehjelp, u.å). Dette har jeg selv opplevd i min skolegang. En klassekamerat kalte meg konsekvent «lesbe» en hel skoledag, og fikk med seg andre i klassen til å gjøre det samme. Det at jeg på dette tidspunktet enda ikke hadde kommet ut som lesbisk, gjorde ikke problemet mindre. «Å bruke en del av folks identitet som skjellsord og samtidig kategorisere homofile som feminine og andre egenskaper som ikke blir verdsatt av fellesskapet er ikke greit», skriver Hilde Slåtten, forsker ved psykologisk fakultet ved Universitetet i Bergen, til Norsk Folkehjelp (Norsk folkehjelp, u.å). Videre skriver hun at «Klassen må ved hjelp av lærerne jobbe for å skape en felles forståelse for hva det å være homofil egentlig er og derav se på hvilke konsekvenser bruken av homo som skjellsord får» (Norsk Folkehjelp, u.å).

Nasjonalt kompetansefelt for psykisk helsearbeid gjennomførte i 2013 en nasjonal kartlegging av levekårene til LHBT-personer¹ (Hoxmark & Krogvig Karlsen, 2016). Den viser at flertallet av LHBT-personer har god psykisk helse. Det kommer imidlertid frem at forfatterne finner «(...) høyere andel psykisk uhelse blant lesbiske, homofile og bifile sammenliknet med heterofile, mest i aldersgruppen under 30 år og blant bifile kvinner» (Anderssen & Malterud, 2013, s. 5). De sier videre at «Andelen lesbiske, homofile og bifile som rapporterer om selvmordsforsøk er høyere enn blant heterofile, mest blant bifile kvinner» (Anderssen & Malterud, 2013, s. 5). Flere andre nasjonale levekårsundersøkelser, med fokus rettet mot LHBT-gruppen, rapporterer om det samme: «(...) gruppen har (...) sterkt forhøyet risiko for psykiske plager (Grønningsæter & Nuland, 2008, s. 18).

Også regionale undersøkelser viser lignende funn. Aust-Agder og Vest-Agder fylkeskommuner og kommunene Kristiansand og Arendal presenterte i 2018 en kartlegging av skeives levekår i Agder. Denne sier blant annet at «Likestilling er en menneskerettighet og demokratisk grunnverdi. Likestilling innebærer mulighet til deltakelse på lik linje til alle uavhengig av kjønn, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, etnisitet, livssyn, alder, seksuell

¹ LHBT: Lesbiske, homofile, bifile- og transpersoner.

orientering og funksjonsevne» (Stokke, Lundhaug, Hammeren, Solberg & Steinland, 2018, s. 7). I denne undersøkelsen kommer det fram at svært mange av informantene de snakket med forteller om en barndom og ungdom hvor de følte seg annerledes enn andre, og at de bar på en ensomhet (Stokke et al, 2018, s. 30). Rapporten sier videre at:

(...) psykiske helseplager ser ut til å ramme en av tre lesbiske, homofile og bifile menn i Agder. Blant transpersoner rapporterer godt over halvparten om det samme. Også blant bifile kvinner har en høyere andel psykisk uhelse enn lhb-gruppen. Dette tyder på at det er snakk om spesifikke levekårsutfordringer (Stokke et al, 2018, s. 4).

Undersøkelsen «Kartlegging av levekår blant lesbiske, homofile, bifile og transpersoner – Et indikatorsett for ti års oppfølging» (Anderssen, Bauer, Olaniyan & Malterud, 2016), rapporterer også om befolkningens holdninger til LHBT-personer. «Befolkningens holdninger til utsatte grupper inngår i vår forståelse av levekår blant LHBT-personer fordi de utgjør viktige sosiale og psykologiske betingelser for hvordan denne befolkningsgruppen kan leve sine liv», skriver forfatterne (Anderssen et al., 2016, s. 43). Holdninger overfor LHBT-personer er med andre ord med på å prege disse personene sine liv, slik de ser det. Undersøkelsen viser at det har skjedd positive endringer i holdninger mot LHBT-personer i befolkningen. Likevel er det fortsatt en god del som har svart at de er negative til at «to av samme kjønn leier hverandre og kysser hverandre offentlig», noe som tilsier at det fortsatt eksisterer tydelige negative holdninger mot LHBT-personer i Norge (Anderssen et al., 2016, s. 46). Undersøkelsen viser også at «Holdninger til LHBT-personer i Norge samsvarer med holdningene i mange andre vestlige land ved at flere menn enn kvinner stiller seg negative til LHBT-personer, og at mennene er mer negative overfor mannlige LHB-personer enn kvinnelige LHB-personer» (Anderssen et al., 2016, s. 47).

1.4 Seksualundervisning gjennom historien

Forfatterne av rapporten «Styrking av seksualundervisning i skolen» skriver at «seksualundervisning ble først introdusert i den norske skolen gjennom en veileder i forplantningslære i 1935» (Stubberud, Aarbakke, Bang Svendsen, Johannesen & Hammeren et al., 2017, s. 7). «Denne undervisningen kom som følge av et politisk arbeid for forbedret

seksualopplysning i Europa, der vitenskap stod sterkt, og det var et økende fokus på å fremme kunnskap knyttet til forplantning og reproduksjon» (Stubberud et al., 2017, s. 7). Det var også en utbredt oppfatning at «(...) den europeiske kjernefamiliemodellen utgjorde den beste rammen for den menneskelige seksualitet og reproduksjon» (Stubberud et al., 2017, s. 7).

Seksualitet og reproduktive rettigheter ble et viktig og sentralt tema i andre halvdel av 1900-tallet, særlig på grunn av den feministiske kampen som oppsto (Stubberud et al., 2017). Mange organisasjoner stiftet av seksuelle minoriteter hadde et skifte i fokus fra å være sosiale møteplasser til å bli «politiske bevegelser som kjempet for rettigheter og frihet til å leve alternative liv», skriver forfatterne (Stubberud et al., 2017, s. 7). På denne måten ble det et fokusskifte i seksualundervisningen; fra å utelukkende handle om forplantning, til å også omhandle seksuell frigjøring, seksuelle minoriteter og kvinners reproduktive rettigheter.

De to endringsprosessene nevnt ovenfor har lagt grunnlaget for den seksualundervisningen vi kjenner i dag. Undervisning om prevensjon, kjønnssykdommer, kropp og forplantning på den ene siden, og undervisning om følelser, rettigheter, grensesetting og mangfoldet av seksualiteter på den andre (Stubberud et al., 2017). Likevel er det fortsatt tendenser til at det som tidligere ble kalt forplantningslære, fortsatt står sterkest i dagens skole. Dette vil være en sentral del av min analyse som kommer senere i oppgaven.

Forfatterne av rapporten skriver at seksualundervisning stadig blir mål for offentlig debatt. Et av kjernetemaene i denne debatten er knyttet til læreres ubehag med å undervise om dette temaet. «I Norge er det imidlertid ikke rom for å la et slikt ubehag komme i veien for at undervisning om seksualitet leveres» (Stubberud et al., 2017, s. 8), noe som peker på viktigheten av seksualundervisning. Som nevnt er også seksualundervisning en del av en lovfestet læreplan.

1.5 Om gangen i oppgaven min

Innledningsvis har jeg nå presentert min problemstilling, og bakgrunn for hvorfor jeg ønsket å skrive om seksualundervisning med hovedfokus på homofili og mangfoldige familieformer. Videre i oppgaven skal jeg presentere tidligere forskning og teori, slik at jeg har et godt

utgangspunkt for analysen som kommer senere i oppgaven. Deretter skal jeg presentere hvilken metode jeg har tatt i bruk for å belyse min problemstilling på best mulig. Til slutt skal jeg analysere mine funn. Analysen vil også ta utgangspunkt i min egen innsamlede empiri.

2 Teori og relevant tidligere forskning på feltet

For å analysere mine informanters erfaringer med seksualundervisning vil jeg ta i bruk teori og relevant forskning. Dette gjør jeg for å kunne besvare problemstillingen min på best mulig måte.

2.1 Homoseksualitet i skolen

I innledningen nevnte jeg statistikk og forskning som underbygger at homofile barn og unge møter utfordringer på skolen og i hverdagslivet på grunn av sin seksualitet. Også annen forskning viser dette. Sosiologene Anna Malmquist, Malena Gustavson og Irina Schmitt (2013) har skrevet artikkelen «Queering School, Queers in School: An introduction». I artikkelen kommer det fram at homofile barn og ungdom utsettes for vold og trakassering mye oftere enn andre, samtidig som de også har høyere risiko for å utvikle psykiske plager, bruke narkotiske stoffer og begå selvmord (Malmquist, Gustavson & Schmitt, 2013, s. 7). Ifølge sosiolog Åse Røthing viser en svensk undersøkelse det samme. Hun skriver at «denne studien viser at en vesentlig andel (14 %) av de anmeldte tilfellene av homorelatert vold som studien analyserte, hadde skjedd i tilknytning til skolen» (Røthing, 2007, s. 47).

Hva bør så skolen gjøre for å adressere disse utfordringene? Flere samfunnsforskere, og deriblant Røthing (2007), mener at det som må til er normalisering eller alminneliggjøring av homofili. Størsteparten av verdens befolkning identifiserer seg som heterofile. Det vil si at det er vanligst å være heterofil. Vi kan dermed si at homofile utgjør en seksuell minoritet. På verdensbasis utgjør imidlertid homofile ikke bare det vi kan kalle en numerisk minoritet; altså at det er mindre vanlig å være homofil enn heterofil. De utgjør også en minoritet i den forstand at de mangler den definisjonsmakten som ligger til det å være en del av majoriteten (Hylland Eriksen & Arntsen Sajjad, 2017). Det betyr at det å være homofil ikke bare handler om å ha en seksualitet som er mindre utbredt enn heterofil, men at det å være homofil ofte også ses som avvikende, annerledes, unormalt og lite ønskelig. Helt frem til 1972 var homofil sex til og med forbudt i Norge, og i mange land er det fremdeles slik. Selv om homofil sex ikke lenger er forbudt i Norge, så hevder mange samfunnsforskere at vi fremdeles lever i et heteronormativt samfunn hvor homoseksualitet gjøres til et avvik; «annengjøres». I resten av

dette kapitlet vil jeg gjøre rede for disse begrepene og presentere forskning om homofili som har brukt dem.

2.2 Relevant forskning om seksualundervisning

I rapporten «Styrking av seksualundervisning i skolen» (Stubberud et al., 2017), skriver forfatterne at seksualundervisning er både et politisk og kulturelt fenomen. Det at seksualundervisning er et politisk fenomen, henger sammen med at seksualundervisningen er preget av politisk påvirkning, og at det derfor stadig er i endring (Stubberud et al., 2017). Undervisning om seksualitet er også lovfestet siden kompetansemålene fra 1. til 10. trinn har forskriftstatus i opplæringsloven (Stubberud, et al., 2017). I rapporten nevnt ovenfor, skriver forfatterne:

(...) i en travel skolehverdag med knappe ressurser, er seksualundervisningen et tverrfaglig tema som blir skadelidende når kombinasjonen av en tradisjonell disiplinifaglig forståelse av skolefagene kombineres med en oppfatning at noen fag er viktigere enn andre (Stubberud et al., 2017, s. 4).

Det kan derfor synes som at seksualundervisning lider under at lærere ofte har knapt med tid og ressurser, og at seksualundervisningen særlig kanskje bærer preg av dette. Forfatterne skriver videre at «I tillegg gjøres det i svært liten grad en eksplisitt kobling mellom seksualundervisning og antimobbearbeid og psykososialt læringsmiljø» (Stubberud et al., 2017, s. 4), noe som peker mot at mange lærere trenger å styrke sin forståelse av hvordan seksuell trakassering og kjønnsbasert mobbing kommer til uttrykk i skolen.

Ifølge Stubberud et al. (2017) presenterer Marianne Støle-Nilsen fire hovedtilnærminger seksualundervisningen; kjønns- og mangfoldstilnærming, helsetilnærming, kriminalitetstilnærming og danningstilnærming. Helsetilnærmingen handler nettopp i hovedsak om reproduksjon og prevensjon, noe som tradisjonelt har blitt forstått som kjernepensum i seksualundervisning (Stubberud et al., 2017). Dette har forandret seg noe med tiden, og fokuset i seksualundervisningen har etterhvert fått mer bredde, men ifølge forfatterne så står denne tilnærmingen fremdeles sterkt.

2.3 Avvik, kategorisering og annengjøring

Når man bor og lever i et samfunn, så ligger det en forventning om at man skal følge reglene som finnes der. Ofte er begrepet avvik brukt i sammenheng med kriminalitet, og personer som begår kriminelle handlinger. Likevel kan ordet også brukes i andre sammenhenger. Inspirert av Erving Goffmans teori om stigmatisering og Howard Beckers teori om avvikere, har Alfred R. Lindesmith, Anselm L. Strauss og Norman K. Denzin skrevet om avvik på fire forskjellige måter (Lalander, 2012). Den første omhandler kriminalitet, og at man kan bli straffet for å begå kriminelle handlinger. Den andre er å tilhøre en sosial kategori som blir sett på som problematisk i lys av sosiale normer. Den tredje omhandler synlige, fysiske trekk. Dette kan eksempelvis dreie seg om sykdom. Den siste, og fjerde kategorien omhandler karakteristikk og «menneskelige verdier» som ikke er åpenbart synlige for andre. Homofili kan være et eksempel på dette (Lalander, 2012, s. 207).

Avvik er likevel miljøbestemt. Med andre ord kan man avvike fra normen i noen tilfeller, og ikke i andre. Tar man igjen homofili som eksempel, kan homofili være akseptert i noen sosiale miljøer, men ikke, eller mindre akseptert, i andre miljøer. Et eksempel på hvor homofili er mindre akseptert er idrettslag der menn er overrepresentert, eksempelvis fotballag.

Både forskning og mediedekning har vist at det er store forskjeller i vilkårene for lesbiske kvinner og homofile menn, men også mellom idrettsgrener. Dette har vært knyttet til at idrettsgrener ”kodes” ulikt. Lagidretter som fotball og ishockey regnes som maskuline, mens estetiske idretter som kunstløp eller dans regnes som feminine. Stereotype oppfatninger om homofile og lesbiske går ofte på at homofile menn er feminine, lesbiske kvinner maskuline. Dermed kan det se ut til at det vil være lettere for en lesbisk utøver å komme ut i en maskulin idrett, og omvendt. I tråd med en slik teori vil homofile fotballspillere og lesbiske kunstløpsutøvere begge møte en større grad av fordommer og motstand mot sin orientering (Norges Fotballforbund, 2012, s. 5).

Med andre ord; et avvik er ikke et avvik i seg selv. Avvik oppstår når en adferd sammenliknes, eller blir sett i sammenheng, med hva som anses som normalt innad i et samfunn eller sosialt miljø (Aakvaag et al., 2012, s. 208), og det vil være med på å skape en forskjell mellom «oss» som normale, og «dem» som avvik. Grupper som er i numerisk

overtall og/eller som har mye makt vil ha særlig gode muligheter til å etablere sine gjøre- og væremåter som de som regnes som normale og ønskede. Forfatterne skriver videre at slike prosesser gjør at mennesker ofte søker seg til sosiale kontekster der de føler en tilhørighet, og hvor de blir akseptert for hvem de er.

Den franske filosofen og idehistorikeren Michel Foucault har sett på sammenhengene mellom klassifisering og makt, og mener at det å klassifisere mennesker, eller «sette dem i bås», er noe som er gjort for å plassere mennesker inn i et sosialt hierarki hvor noe gis høy verdi og annet lav verdi. Foucault uttrykker videre at dette er en sosial praksis som det sjeldent reflekteres over (Aakvaag et al., 2012, s. 208). Foucault var selv homofil, og dette bidro antakeligvis til at han kunne se disse prosessene. Han var også særlig opptatt av seksualitet og hvordan mennesker forventes å styre seksualiteten sin i retning av det som regnes som viktig på visse tidspunkter og steder. Foucault skrev blant annet verket «Seksualitetens Historie», der forfatteren blant annet sier at «(...) seksualitet er ikke en fast størrelse, men historisk foranderlig» (Moxnes, 2003). Andre sosiologer, deriblant Howard Becker og Erving Goffman, har også analysert hvordan disse prosessene foregår, og hvordan de kan være med på å redusere mulighetene og livskvaliteten til de menneskene som blir satt i bås; de mindreverdige (Aakvaag et al., 2012, s. 208).

Sosiolog Knut Halvorsen skriver at «i takt med økt toleranse og forståelse for avvikere, utstøtte og marginalgrupper er det en tendens til å beskrive kategorier av mennesker som bærere av et sosialt problem, på mindre stigmatiserende måter» (Halvorsen, 2017, s. 285). Med dette sier Halvorsen at vi ikke lenger, i like stor grad, bruker nedlatende ord og uttrykk om marginaliserte grupper eller mennesker. Et eksempel på dette kan være bruken av ordet «idiot» eller «tilbakestående». Halvorsen skriver videre at «(...) skal man sette navn på problembærere, er det viktig at man er bevisst på hva konsekvensene kan være. Problembærere kan selv bevisst bruke negative etiketter om seg selv om appellerer til følelsene og gir sympati» (Halvorsen, 2017, s. 285). Halvorsen trekker fram eksempelet om mørkhudede som kaller seg selv «nigger». Paralleller kan trekkes til homofile som selv snakker om seg selv på en nedlatende eller komisk måte. Halvorsen presiserer likevel at «(...) utenforstående bør unngå å bruke slike negative sosiale etiketter» (Halvorsen, 2017, s. 285).

Halvorsen snakker også om hvordan man bør unngå kategorisering ut fra individuelle egenskaper eller personlige trekk. «Ofte vil personer som er plassert i samme kategori, ha så

lite til felles at det vil kunne virke mer tilslørende enn oppklarende» (Halvorsen, 2017, s. 286). Det er også tendenser til at «(...) man ved kategorisering blåser opp forskjeller mellom kategoriene og nedtoner det de måtte ha til felles» (Halvorsen, 2017, s. 286). En skal derfor være forsiktig med å plassere individer og grupper inn i kategorier ved å utelukkende se på forskjeller eller likheter mellom dem, ettersom dette kan være med på å skape stigmatiserende holdninger. Man vil med andre ord få et samfunn som er delt inn i «oss» og «dem» og hvor noen grupper vurderes som mindreverdige.

Annengjøringsbegrepet brukes ofte for å forstå etniske minoriteters erfaringer, og antropologen Marianne Rugkåsa definerer annengjøring som «(...) de prosesser der grupper og deres praksis identifiseres med referanse til synlige fysiske eller kulturelle karakteristikk (Rugkåsa, Ylvisaker & Eide, 2017, s. 69), og der minoriteter blir underordnet moralsk». Dette kan være med på å bidra til marginalisering og å skape fremmedgjøring overfor minoritetene, og kan føre til stereotyper og stigmatiserende oppfatninger. Samtidig brukes begrepet også om andre minoriteter enn etniske minoriteter, og i mitt tilfelle vil minoriteten det snakkes om være personer i skolen med seksualiteter som avviker fra heteroseksualitet (Rugkåsa et al., 2017). Flere forskere bruker annengjøringsbegrepet på nettopp denne måten.

2.4 Den annengjorte homoseksualiteten

Røthing har siden 2003 forsket på temaer knyttet til seksualitet og kjønn, og ekskludering- og inkluderingsprosesser i skolen. I 2007 skrev hun artikkelen «Homonegativisme og homofobi i klasserommet - Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerte jenter og rådvillige lærere» (Røthing, 2007). Artikkelen springer ut av en studie som undersøker hvordan hetero- og homoseksualitet framstilles i undervisning om seksualitet, og studien er inspirert av en teoretisk retning som på norsk kalles "skeiv teori". Skeiv teori «(...) retter fokus mot prosesser som gjør at heteroseksualiteten framstår som normal og naturlig, mens andre seksuelle relasjoner og identiteter framstår som unormale, merkelige og uønskede (Røthing, 2007, s. 29). Skeiv teori handler altså mye om nevnte annengjøring og om såkalt «heteronormativitet»; om at heterofili framstår som normen.

Den nevnte artikkelen omhandler hvorvidt homofili er akseptert i skolen som sosial institusjon og hvordan negative ytringer kommer til uttrykk i klasserommet. Røthing skriver at innsats for å få bort negative ytringer må handle om å alminneliggjøre homoseksualitet, slik jeg nevnte innledningsvis i dette kapitlet:

Heteroseksualitet tas for gitt i skolehverdagen og er en uuttalt forventning og forutsetning for daglig samspill mellom elever og mellom elever og lærere. På denne måten blir heteroseksualiteten privilegert og framstår som mest ønskelig, selv om det ikke nødvendigvis sies eksplisitt, mens homoseksualitet usynliggjøres og framstår som «det andre» (Røthing, 2007, s. 27).

Røthing snakker her om hvordan heteroseksualitet i praksis privilegeres og gjøres mest ønskelig i skolen, og hun viser også til hvordan dette er dokumentert i en rekke internasjonale studier. Selv om heteroseksualiteten tas for gitt i skolen, og fremstår som det mest ønskelige, skal lærere og elever i den norske skolen i dag som nevnt gi og få undervisning om ulike kjønnsidentitet og variasjon i seksuell orientering. Røthing skriver at «Mange lærere har et klart ønske om å synliggjøre homofile og lesbiske og skape toleranse framfor negative holdninger. Samtidig framstilles homoseksualitet og homofile, lesbiske og bifile som «det andre» (Røthing, 2007, s. 28). En av årsakene til dette er at samfunnet vårt er såkalt heteronormativt. Det vil si at heteroseksualitet implisitt utgjør det som regnes som det normale, naturlige og mest ønskelige (Stokke et.al, 2018, s. 30). Annen seksualitet regnes i stor grad som avvikende og uønsket. Med andre ord så «annengjøres» homofili i skolen, til tross for at det ikke sies rett ut og til tross for at lærerne har gode intensjoner, hevder Røthing.

3 Metode

3.1 Valg av og gjennomføring av kvalitative intervjuer

I starten av prosjektet mitt var jeg nødt til å finne ut av hvilken metodisk tilnærming jeg ønsket å bruke. I samråd med min veileder kom jeg fram til at personlige, kvalitative intervjuer ville være mest hensiktsmessig for min forskning; det som ville være med på å belyse problemstillingen min på best mulig måte. Dette gjorde jeg på bakgrunn av at jeg ønsket å utforske mine informanters erfaringer knyttet til seksualundervisning. Jeg valgte også å gjøre individuelle intervjuer siden dette kan bidra til å sikre trygghet for informantene, både hva angår anonymitet, og hva de er villige til å gi av informasjon, særlig når informantene ikke har kjennskap til hverandre fra før.

Da jeg startet på denne oppgave så ønsket jeg å intervjuer både lærere og elever om deres *holdninger* til seksualundervisning. I samråd med veilederen min bestemte jeg meg for å rette fokus mer mot mine informanters *faktiske erfaringer* med seksualundervisning. Dette var spesielt viktig fordi jeg innledningsvis ønsket å intervjuer lærere. Min veileder mente at disse planlagte intervjuene fort kunne bli fulle av prat om viktigheten av toleranse og mangfold og så videre, og at det ville være vanskelig å få tak i faktisk praksis. Sosiologen Dorothy Smith (2005) legger stor vekt på nettopp viktigheten av å spørre folk om deres praksis, og særlig når de intervjues om aktivitet som kan knyttes til institusjoner som for eksempel skolen. Hun mener at det er stor sjanse for at lærere som for eksempel intervjues om sin seksualundervisning vil «fanges» i skolen sitt språk om slik undervisning. Dette språket trenger ikke å ha så mye med realiteten å gjøre. Jeg valgte å beholde dette fokuset på praksis selv om jeg endte opp med å ikke intervjuer lærere, fordi jeg trodde at det ville være nyttig også i intervjuer med tidligere elever å sette erfaring i fokus og kunne knytte refleksjoner rundt seksualundervisning til slik erfaring. Slik kunne jeg redusere muligheten for at mine informanter baserte seg på ting de for eksempel hadde lest eller hørt om seksualundervisning fra andre. Jeg ville at refleksjonene de hadde rundt slik undervisning i så stor grad som mulig var knyttet til *deres egen erfaring* med slik undervisning.

Min studie og forskning baserer seg altså på kvalitative dybdeintervjuer. «Selve ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener», mener Pål Repstad (Repstad, 1998, s. 14).

Vi sier gjerne at de (kvalitative metoder) går i dybden, men ikke i bredden. Hva mener vi med det? Det innebærer at vi studerer få eller kanskje bare ett miljø, men at vi til gjengjeld studerer miljøet som helhet, med alle dets konkrete nyanser - til forskjell fra en kvantitativ studie, der en gjerne abstraherer, dvs. trekker ut fra den konkrete virkeligheten, noen får trekk eller egenskaper, som gjerne kalles variabler (Repstad, 1998, s. 14).

Det jeg altså ønsket med en kvalitativ metodisk tilnærming, og å gjennomføre dybdeintervjuer, var å kunne komme inn i detaljene i faktisk praksis, altså hvordan seksualundervisningen mine informanter har erfart ble gjennomført rent praktisk. Jeg spurte dem også om hvordan de, som homofile, opplevde seksualundervisningen. I tillegg ønsket jeg å være åpen for å lære noe nytt av mine informanter, deres refleksjoner og følelser, i stedet for å be dem om å sortere sine erfaringer inn i mine forhåndsbestemte kategorier. Det er også en grunn til at jeg valgte kvalitativt intervju som metode.

Kvalitativ forskning kan gjøres på mange måter, deriblant ved hjelp av feltarbeid, dokumentanalyser og dybdeintervjuer. Mine informanter ble valgt ut på bakgrunn av at jeg regnet med at de aktuelle personene hadde relevant informasjon for studiens problemstilling (Repstad, 1998, s. 67). Intervjuene har foregått ansikt til ansikt; jeg har som intervjuer vært fysisk tilstede under intervjuene. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på denne måten for å lettere kunne få tillit fra mine informanter og få mer utfyllende svar. Jeg ønsket også å skape en trygghet underveis i intervjuene ved å få samtalen til å bli mer som en naturlig samtale enn en mer forhåndsstrukturert utspørring. Likevel var jeg som intervjuer utstyrt med en intervjuguide som var til hjelp dersom samtalen «satt fast», eller som en trygghet dersom jeg glemte noen viktige spørsmål underveis. Intervjuguiden ble derfor ikke fulgt slavisk, men fungerte heller som en slags huskeliste. Innenfor kvalitativ metode kalles dette semi-strukturert intervju (Andersen, 2008).

Spørsmålene i intervjuguidene var basert på foreliggende forskning på feltet og egne erfaringer med seksualundervisning. Generelt har jeg hatt veldig lite seksualundervisning, og

selv har jeg aldri opplevd noen form for undervisning som har hatt fokus på verken homofili eller mangfoldige familieformer i løpet av min skolegang. Noen av spørsmålene i min intervjuguide er derfor formulert basert på mine egne erfaringer og opplevelser med seksualundervisning, og det jeg til dels ønsket med dette var å finne samsvar eller avvik mellom egne erfaringer og mine informanter sine erfaringer. Samtidig ønsket jeg primært å lage relativt åpne spørsmål slik at mine informanter også hadde mulighet til å få meg til å se, og forstå, noe nytt.

3.2 Rekruttering av informanter

I utgangspunktet ønsket jeg å komme i kontakt med både lærere, helsesøstre og elever på ulike videregående skoler for gjennomføring av intervjuer. Dette ønsket baserte seg på at jeg synes det hadde vært interessant å kunne belyse seksualundervisning fra flere ulike ståsteder. På bakgrunn av dette tok jeg per e-post kontakt med fem rektorer på fem forskjellige videregående skoler. Av disse fem fikk jeg negativt svar grunnet forskjellige årsaker. Jeg måtte derfor revurdere min opprinnelige plan. I samråd med min veileder kom vi fram til at jeg kunne intervju personer som nylig hadde avsluttet sin skolegang på videregående skole. Dette var et valg jeg tok på bakgrunn av avslaget jeg fikk fra skolene jeg kontaktet, samtidig som jeg måtte ta hensyn til tiden jeg hadde til rådighet. Vi bestemte også at jeg skulle intervju personer som er homofile. Dette valget handler om hvilket ståsted mine informanter har opplevd seksualundervisningen fra. Det er god grunn til å tro at homofile, i større grad enn heterofile, vil legge merke til hvordan homofili og heterofili fremstilles i seksualundervisningen.

Når jeg i denne studien snakker om homofili og mangfoldige familieformer kan dette virke noe begrensende, ettersom det per definisjon ikke dekker alle former for kjønn og legninger som befatter seg under bokstavene LHBTQ+. Dette valget handlet om tiden jeg har hatt til rådighet og viktigheten av å spisse oppgaven min.

Jeg la ut informasjon om min masteroppgave på Facebook og kom i kontakt med flere tidligere grunnskole- og videregående skole-elever som ønsket å stille til intervju. De fikk tilsendt et informasjonsskriv godkjent av NSD (se vedlegg) og var villige til å bidra til

oppgaven min. Til tross for at jeg brukte mitt eget nettverk til rekruttering av informanter hadde jeg ikke personlig kjennskap til mine informanter på forhånd ettersom jeg la ut informasjon om min studie på en lukket Facebook-gruppe som har mange medlemmer. Jeg oppfordret de som var interessert i å delta i min studie å sende meg en direkte melding enten via tekstmelding eller på Facebook. På denne måten kunne mine informanter forbli anonyme.

3.3 Deltakere i studien

Antall informanter har jeg valgt på bakgrunn av tidshensyn. I samråd med min veileder kom vi fram til at tre eller fire informanter ville være realistisk for min studie på bakgrunn av tiden jeg har til rådighet. Innenfor en kvalitativ tilnærming er det ofte satt en øvre grense på 20 personer. En slik øvre grense settes både fordi disse datainnsamlingsmetodene tar lang tid (et intervju kan fort ta to timer), og fordi dataene vi får inn, kan være så rike på detaljer og opplysninger at vi ikke klarer å analysere for store mengder på en fornuftig måte (Jacobsen, 2016). Dette støtter opp under mitt valg av få respondenter tatt i betraktning tiden jeg har til rådighet, og omfanget av oppgaven. Ettersom jeg har så få informanter og de ikke er rekruttert ved tilfeldig utvalg, så vil ikke min studie være representativ i forhold til den øvrige befolkningen i Norge.

Empirien i min studie består som nevnt av kvalitative intervjuer med fire personer. Alle mine informanter er jenter, noe som er tilfeldig. Tre av fire informanter er nokså jevnaldrende. Den fjerde informanten er noe eldre. Informantene som er inkludert i min studie kommer fra forskjellige steder i Norge. Videre i oppgaven vil jeg derfor kun bruke ordene elev, hun eller informant en, to, tre og fire når jeg henviser til intervjuene som er gjennomført. Tre av fire informanter som er inkludert i min studie avsluttet nylig sin skolegang på videregående skole. Den fjerde informanten gikk ut av videregående for flere år siden. Det at en av mine informanter gikk ut av videregående for flere år siden kan ha vært med på at informanten kan ha glemt flere detaljer som kunne vært hensiktsmessig for min studie. I tillegg til dette forholdt det norske skoleverket seg til andre læreplaner enn nå på dette tidspunktet. I forkant av intervjuene forsikret jeg meg om at mine informanter hadde informasjon som jeg kunne dra nytte av i min studie ved å stille de spørsmål om de husket noe av seksualundervisningen de hadde i løpet av sin skolegang. Samtlige av mine informanter svarte ja på dette spørsmålet.

Dette var med på å skape et godt utgangspunkt for meg som intervjuer, samtidig som mine informanter hadde noe tid til å tenke gjennom hva de hadde av informasjon som kunne være interessant for meg.

3.4 Forberedelse til intervjuer

I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide som jeg delte opp i fire ulike deler (se vedlegg). Del 1 omhandlet den praktiske delen av seksualundervisningen, altså hvordan læreren og eventuelt helsesøster på de respektive skolene gjennomførte seksualundervisningen, og hvordan mine informanter erfarte undervisningen. Dette innebærer spørsmål om hvilke hjelpemidler som ble tatt i bruk, hvilke temaer som ble, eller ikke ble, tatt opp, og lærebøker tilhørende de forskjellige fagene. Del 2 bygget på del 1, i form av flere detaljerte spørsmål om hvordan mine informanter erfarte seksualundervisningen. Del 3 består av spørsmål knyttet til hvordan mine informanter opplevde seksualundervisningen, og hvilke følelser de satt med både underveis og etter undervisningen. Samtidig var det rom for at mine informanter kom med innspill til hvordan seksualundervisning kan bli forbedret, basert på erfaringer de har hatt i løpet av egen skolegang. Den avsluttende del 4 besto av spørsmål om intervjuet som helhet, og om informantene ønsket å legge til noe, eller om de hadde noen spørsmål angående min studie. Denne oppbyggingen valgte jeg ettersom jeg så det som hensiktsmessig å først få informasjon om seksualundervisningen både generelt og detaljert før intervjuer oppfordret informantene til å reflektere rundt det de allerede hadde snakket om tidligere i intervjuet.

Til tross for at problemstillingen min omhandler seksualundervisning med fokus på homofili og mangfoldige familieformer valgte jeg likevel å utforme de fleste spørsmålene ut fra hvordan seksualundervisningen ble gjennomført på generelt grunnlag, uten å ha fokus direkte rettet mot ordlyden i min problemstilling. På denne måten fikk jeg et godt innblikk i hvordan mine informanter opplevde og oppfattet seksualundervisningen som ble gjennomført på deres tidligere respektive skoler. Likevel var det naturlig at temaene homofili og mangfoldige familieformer var i fokus, særlig når det kom til spørsmål angående hva som *ikke* ble prioritert underveis i seksualundervisningen og hvilke tanker og følelser informantene satt med både underveis og etter undervisningen ble gjennomført.

3.5 Refleksjoner over forskningsprosessen

Min oppgave sikrer absolutt anonymitet for mine informanter. Verken den enkeltes navn, alder eller bosted vil avsløres i min oppgave. I mine intervjuer ble verken lydopptak, bilde eller video tatt i bruk. Årsaken til at jeg valgte å gjøre det på denne måten, er tiden jeg har hatt til rådighet; prosessen med å melde min studie til NSD ville tatt lang tid. Etter beste evne noterte jeg på datamaskin samtidig som informantene pratet. Dette ble mine informanter opplyst om i forkant av intervjuet. Som intervjuer spurte jeg også om det var greit om jeg kunne si ifra dersom jeg trengte mer tid på å skrive ferdig hva informantene kom med av informasjon underveis i intervjuet, noe som var greit for samtlige av mine informanter. På denne måten fikk jeg som intervjuer tid til å skrive ned mye av informasjonen jeg fikk under selve intervjuene. Selv om jeg etter beste evne noterte hva mine informanter kom med av informasjon, har jeg ikke klart å skrive ned alt ordrett. Likevel mener jeg selv at innholdet i det de sa er godt ivaretatt, noe som er det viktigste for min studie.

På bakgrunn av at jeg ikke tok i bruk lydopptak, bilde eller video, ei heller at det ikke er noen elementer i min studie som kan avsløre mine informanters identitet, valgte jeg å ikke melde min studie til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Jeg sjekket også Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste om det var nødvendig for meg å melde inn mitt prosjekt, noe det ikke var. Alt i denne oppgaven er skrevet på bokmål, og sitatene som blir brukt beskriver dermed ikke mine informanters dialekt.

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om hvorvidt man kan stole på at forskeren har gjennomført sin forskning på en pålitelig måte. «En kan teste påliteligheten i kvantitative studier ved å stille spørsmålet: Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?», skriver Aksel Tjora (Tjora, 2012, s. 206). Når man som forsker tar i bruk kvalitativ metode, blir imidlertid dette spørsmålet mer utfordrende å svare på. Med dette tenker jeg på at hvem jeg er som forsker preger meg i forskningsprosessen. Tjora skriver at: «(...) fullstendig nøytralitet kan ikke eksistere. Her vil forskerens engasjement kunne betraktes som støy, men også som en ressurs» (Tjora, 2012, s. 203).

Dersom vi tar intervjusituasjonen som eksempel, er det svært sannsynlig at en annen forsker ville gjennomført intervjuene på en annen måte enn det jeg gjorde. En annen forsker ville muligens stilt andre spørsmål, formulert seg annerledes, brukt lydopptak eller video. Alle

disse er ulike faktorer som kan føre til andre svar fra informanter. Dette betyr likevel ikke at en forsker er mer pålitelig enn en annen, så lenge begge følger de kravene som er satt til pålitelighet. «I en rekke prosjekter er det en forutsetning at forskeren har et spesielt engasjement og særlig kunnskap om det området som studeres» (Tjora, 2012, s. 203). Mitt engasjement for homofiles rettigheter kan ha påvirket mine informanter til å se seksualundervisningen de har erfart i et mer kritisk lys enn hva som ellers ville vært tilfelle.

En annen faktor som er viktig å ta i betraktning er at min utvelgelse av informanter baserer seg på tilgjengelighet innenfor de rammene jeg har satt for min studie. Ut fra tilgjengelighet valgte jeg ut informanter som jeg mente kunne gi meg mye og god informasjon. En annen forsker kunne fått andre informanter, men jeg mener at den utvelgelsen jeg som forsker foretok er god nok til å sikre studiens pålitelighet. Mine forutsetninger og erfaringer er også med på å prege min studie ettersom dette er faktorer som er med på å forme min vinkling og inngang i dette forskningsprosjektet.

«Gyldighet knytter vi til spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svart på de spørsmål vi forsøker å stille», skriver Tjora. (Tjora, 2012, s. 206). Som forsker må man altså stille seg selv spørsmålet om man faktisk har undersøkt det man ønsket å undersøke:

Innenfor samfunnsvitenskapen er det den kommunikative gyldigheten vi primært er opptatt av. Vi tester den i dialog med forskersamfunnet, for eksempel på konferanser og ved publisering av resultater i vitenskapelige tidsskrifter. Dette betyr i praksis at vi forholder oss bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt til tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema og/eller med samme metoder. (Tjora, 2012, s. 206).

Som forsker ser man derfor på sammenfall eller avvik funn mellom egne studier og tidligere empiri og teori på temaet. «Den viktige kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor de rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning», skriver Tjora (Tjora, 2012, s. 206).

3.6 Etikk

I samråd med min veileder, og etter å ha forhørt meg med NSD, valgte jeg som nevnt å ikke melde min studie NSD. Dette gjorde jeg som nevnt på bakgrunn av at jeg ikke har brukt lydopptak, video eller bilde under mine intervjuer. I min studie er det heller ingen opplysninger som kan avsløre mine informanternes identitet.

Mine intervjunotater og mine samtaler med mine informanter er lagret på en passordbeskyttet datamaskin slik at ingen andre enn meg har tilgang på opplysninger som indirekte kan avsløre mine informanternes identitet. Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Min veileder har heller ikke hatt tilgang på informasjon om mine informanter. I etterkant av intervjuene har jeg slettet alt av kontaktinformasjon eller indirekte identifiserende informasjon som tilhører mine informanter. Dette ivaretar kravet om konfidensialitet.

5 Empiri

I denne delen vil jeg presentere det mine informanter har fortalt om sine erfaringer med, sin opplevelse av og refleksjoner rundt seksualundervisning i mine intervjuer med dem.

Det som kommer fram av mine intervjuer er at samtlige av mine informanter har opplevd generelt lite seksualundervisning. Flere forteller også hvordan denne undervisningen på ulike måter ble dyttet over på elevene selv. En informant forteller meg at hele klassen ble delt inn i grupper der hver gruppe skulle holde et foredrag om hver sin kjønns sykdom. Prosjektet skulle ferdigstilles i løpet av en uke, og læreren var lite delaktig. «Ansvaret ble lagt over på oss. Vi skulle finne ut det vi kunne, og fortelle de andre i klassen om det. Læreren vår gikk ikke i dybden på noen ting før prosjektet startet», sier denne informanten. Hun forteller videre at et slikt prosjekt fungerte dårlig i en ungdomsskoleklasse. Det ble mye useriøs prat og ineffektiv bruk av tid, og denne informanten reagerte på det hun forstod som lærerens ansvarsfraskrivelse. Hun forteller videre at læreren «fortalte oss at vi måtte gå til helsesøster dersom vi hadde noen spørsmål». En annen informant forteller at de i undervisningen kun gikk gjennom ett kapittel i naturfagsboka om seksualitet: «Når vi hadde naturfagsboka foran oss i klasserommet ba læreren oss om å lese ett avsnitt hver høyt i klassen. Det var mange som synes det var flaut å snakke om dette høyt, og det ble derfor mye fnising og tull». I tillegg til dette hadde læreren noe undervisning, men gikk ikke spesielt i dybden på tematikken, forteller vedkommende. «Læreren min var veldig flink, og var godt likt. Likevel var kapittelet om seksualitet i boka så lite, at vi kunne hadde én eller to timer om tematikken», forteller hun videre. Hun sier videre at læreren var nokså flink til å snakke om det som sto i boka, men ikke noe særlig utover dette. «Sex er noe som må til for å få barn», forteller min informant at hennes lærere uttalte. Dette utsagnet er det også flere av mine andre informanter som foreller at deres lærere har sagt.

Alle mine informanter snakket om at mye av seksualundervisningen de opplevde, nesten utelukkende omhandlet prevensjon, graviditet og kjønns sykdommer, og særlig om sammenhengen mellom prevensjon og ikke-ønsket graviditet. Ingen av lærerne til mine informanter har snakket om sikker sex mellom to av samme kjønn og prevensjon i den sammenheng. «Det virket som om læreren vår var 'redd' for graviditet i ung alder», forteller en av mine informanter, og sier videre at «vi ble bedt om å oppsøke helsestasjonen for

ungdom for å få gratis kondomer. Problemet var at vi aldri fikk vite hvor helsestasjonen lå». I tillegg forteller samtlige av mine informanter at hovedfokuset i undervisningen dreide seg om sex og seksualitet utelukkende som noe fysisk. «Læreren pratet aldri om at man bør være følelsesmessig klar for å ha sex», forteller en av mine informanter.

Samtlige informanter forteller at klassen ble delt opp i jente- og guttegrupper i seksualundervisningen, der de etter tur hadde gruppeundervisning og samtaler med helsesøster. Videre forteller de at helsesøster blant annet viste de hvordan man satte på en kondom, enten på en banan eller en isoporpenis, hvilke prevensjonsmidler jenter kunne bruke og symptomer på kjønnssykdommer. Mine informanter beskriver et undervisningsmiljø som besto av mye latter, flau medelever og flau lærere. Undervisningen med lærer i klasserommet besto i all hovedsak av informasjon om hvordan et barn blir til. En informant forteller at «vi lærte veldig mye om det biologiske aspektet i seksualundervisningen, altså hvordan jente- og guttekroppen ser ut, med fokus på kjønnsorganer, og hvordan et barn blir til. Det 'samfunnsfaglige' hadde vi svært lite om. Altså om kjærlighet mellom to personer, uavhengig av kjønn». En annen informant forteller at «læreren var flau da han snakket om sex og hvordan et barn blir til. Læreren brukte flere metaforer, som 'blomster og bier', noe kanskje ikke alle forsto ettersom vi på dette tidspunktet gikk på ungdomsskolen». En annen forteller at «læreren vår var veldig uredd, og synes ikke det var flaut i det hele tatt å undervise om tematikken. Hun var veldig åpen om alt, og hadde ingen problemer med å snakke om det. Likevel var det mer fokus på kroppen, og fokuset lå på å «ha sex», enn på seksualiteter eller ulike legninger».

Alle mine informanter forteller at helsesøster spilte en sentral rolle i seksualundervisningen. «Det var vel planlagt at helsesøster skulle inn i klassen i 7. klasse» forteller en av mine informanter. En annen informant forteller også at elevene snakket med helsesøster på tomannshånd. Underveis i disse samtalene stilte helsesøster personlige spørsmål som blant annet omhandlet prevensjon. Problemet flere av mine informanter tar opp i sammenheng med dette, er at ingen av dem hadde et personlig forhold til helsesøsteren på deres respektive skoler. Dette gjorde at de ikke følte for å åpne seg om det de opplevde som svært personlige ting. En informant forteller meg at hun hadde følt det mer naturlig dersom hun kunne åpne seg for læreren sin om ting knyttet til seksualundervisningen, ettersom hun hadde mer kjennskap til læreren. Men ettersom læreren uttrykte at han synes seksualundervisningen var tyngende i utgangspunktet, var dette med på at hun heller ikke turte å åpne seg for sin lærer.

«Vi hadde i all hovedsak mannlige lærere – kanskje det hadde noe å gjøre med at vi ble sendt til helsesøster for å snakke om ting knyttet til prevensjon, graviditet og så videre. I tillegg hadde hun kanskje mer kompetanse om tematikken, og hadde lettere for å prate om dette», forteller denne informanten.

Av informasjon jeg har fått av mine informanter, er det gjentakende at undervisningen i naturfag på både barne- og ungdomsskolen i all hovedsak består av læring om graviditet, prevensjon og kjønnssykdommer. En av mine informanter forteller at læreren nevnte HIV i sammenheng med dette, og at læreren sa at «HIV er noe homofile får». Det var den eneste gangen ordet homofili ble brukt i seksualundervisningen hun fikk i løpet av skoletiden, forteller hun videre. En annen informant forteller at det ble snakket noe om homofili, men at det ble nevnt i sammenheng med tabubelagte temaer, på lik linje med abort. «Det ble aldri gått i dybden på tematikken, verken om homofili eller mangfoldige familieformer. Transseksualitet ble ikke engang nevnt».

En informant forteller meg at de hadde noe om ulike samlivsformer i samfunnsfag i 1. klasse på videregående. Informasjon om blant annet ulike samlivsformer ble bare nevnt i teoridelen i boka, noe som gjorde at dette kun var det hun kaller «puggestoff», med tilhørende spørsmål til teksten. Informanten forteller videre at det ble undervist om begrepet avvik i valgfaget sosiologi i 2. klasse på videregående, og at læreren underviste noe om homofili og mangfoldige familieformer innunder dette temaet. Selv om læreren presiserte at begrepet avvik i sosiologien ikke nødvendigvis ble brukt negativt, så opplevde denne informanten denne opplevelsen som ubehagelig. Læreren sa at «alle vet hva homofili er, men det er et avvik fordi det avviker fra det 'normale'». Videre fortalte læreren at han heller ville bruke ordet «minoritet». En informant forteller at de hadde om diskusjonen om de skulle være lovlig med likekjønnede ekteskap på skolen. «Da lærte vi også at det i teorien er mest praktisk for samfunnet med heterofile par, ettersom det er lettere å få barn, og at det er bedre om man er gift enn å 'kun' være samboere», forteller vedkommende.

En av mine informanter forteller at de hadde noe undervisning om hvilket syn de ulike religionene hadde på homofili. «Jeg oppfattet at læreren synes det var vanskelig å snakke om. Jeg tror at hun ikke ville trække noen på tærne». Denne informanten hadde en muslimsk gutt i klassen som var homofil. Min informant oppfattet at læreren følte at hun ikke var i posisjon til å snakke om temaet, og dette var grunnen til at hun spurte om denne gutten kunne snakke om

det høyt foran klassen. Han snakket da både litt generelt om islam, men også om å være homofil og muslim, og hvilke reaksjoner han ble møtt med.

Samtlige av mine informanter mener at det burde vært mer fokus på homofili og seksualundervisning både i naturfag, religion og i de ulike samfunnsfagene. Flere mener at dersom tematikken blir mer inkludert i undervisningen på skolen, vil det kanskje være mindre tabu å snakke om det, og at det for noen vil være lettere «å komme ut av skapet». I tillegg kan dette, ifølge mine informanter, være med på å skape mer bevissthet rundt det å bruke ordet homo som skjellsord i skolen. «Dersom jeg hadde vært ‘ute av skapet’ på barne- og ungdomsskolen ville jeg følt meg veldig alene», forteller én informant. Viktigheten av å normalisere homofili er også noe alle av mine informanter enes om. Dersom læreren uttrykker at homofili er «like vanlig» som heterofili, og dersom det blir brukt eksempler på par og familier som ikke utelukkende består av mann og dame, kan det å være homofil bli mer normalisert, mener alle. Dette er eksempler som også kan brukes i nesten samtlige fag på skolen, og ikke kun i de fagene som i utgangspunktet skal inkludere temaene kjønn, seksualitet og familieformer, sier noen. «Det burde definitivt vært mer fokus på homofili og mangfoldige familieformer. Dette burde vært integrert i seksualundervisningen i mye større grad. Det er selvfølgelig naturlig at det også snakkes om graviditet, prevensjon og kjønnssykdommer, men det behøver ikke bety at noe annet blir prioritert bort», sier én informant.

Mine informanter mener også at seksualundervisningen mer generelt burde bli bedre, og ikke kun når det kommer til temaene homofili og mangfoldige familieformer. Det at lærerne er trygge på det de underviser, og at de ikke uttrykker at det de snakker om er flaut, vil påvirke elevene positivt, sier flere. I tillegg ville det vært gunstig å ha seksualundervisning også på videregående ettersom det skjer en stor utvikling hos elevene mellom slutten av barneskolen og til slutten av videregående, både når det gjelder kropp, følelser og tankesett, nevner flere.

6 Analyse

6.1 Lite seksualundervisning, lærere som dytter undervisningen over på andre og usynliggjøring av homofili

Noe av det som kommer tydelig fram i mine intervjuer, er hvor lite seksualundervisning mine informanter har hatt. Flere snakker også om hvordan seksualundervisningen på mange måter ble dyttet over på elevene selv, eller på helsesøster. Et eksempel på dette kommer fram i et av mine intervjuer, der en informant forteller at en medelev sto foran i klassen og fortalte om hvordan det er å være homofil og muslim. Dette kan på den ene siden ses som en anerkjennelse av denne elevens erfaring og kompetanse knyttet til det å være homofil og muslim. Samtidig kan det ses som en praksis som gjør at læreren selv ikke trenger å undervise om disse temaene.

Det faktumet at mine informanter har opplevd lite seksualundervisning, er antakeligvis i seg selv en begrensning når det kommer til å få til en mer inkluderende og mangfoldig seksualundervisning. Jo mindre tid en lærer har til rådighet, jo mindre rom kan det være for å gjøre undervisningen mangfoldig. Særlig dersom undervisningen springer ut fra det mest «vanlige», i numerisk forstand, og siden skal favne mer av mangfoldet, kan det være større sannsynlighet for at homofili ikke blir inkludert i undervisningen. Mine informanter har nettopp erfart at de ikke bare fikk lite seksualundervisning, men at veldig lite av deres seksualitet fikk plass i undervisningen. Homofili har dermed i stor grad blitt usynliggjort.

Det at seksualundervisningen er såpass begrenset, og at mine informanter har opplevd såpass lite undervisning som mangfoldet av seksualiteter, står i motsetning til hva som står i både den generelle delen av læreplanen, men også i læreplanene for fag som naturfag, samfunnsfag og religion. Samtlige av disse tre fagene har som nevnt læreplaner der ordlyden sier at elevene skal lære om seksuell orientering, grensesetting, kjønnsidentitet og respekt, i tillegg til å lære om graviditet, prevensjon og kjønnssykdommer. I fagene naturfag og samfunnsfag skal elevene, ut fra læreplanene i fagene, ha lært om deler av tematikken knyttet til seksualitet og kjønn allerede fra henholdsvis 2. og 4. årstrinn på barneskolen, helt frem til utgangen av videregående skole. Når mine informanter da forteller at deres lærere aldri har nevnt andre

legninger eller seksualiteter enn heterofil, har flere punkter i læreplanen, for mine informantere del, falt bort i løpet av deres skolegang.

At lærerne mine informanter forteller om har dyttet seksualundervisning over på andre kan også ha problematiske sider. Det kan finnes flere positive aspekter ved å bruke helsesøster i seksualundervisning. En kan anta at helsesøstre oftere enn lærere har større erfaring med, og kunnskap om, tematikken. Det kunne derfor vært hensiktsmessig for elever å oppsøke helsesøster dersom man skulle hatt spørsmål knyttet til kropp og seksualitet. Men det som kommer frem i mine intervjuer er hvor lite kjennskap mine informanter hadde til helsesøster på sine skoler. For mine informanter ble det derfor problematisk å oppsøke helsesøster, ettersom de hadde lite eller ingen kjennskap til helsesøster på deres skoler. Dette kan være med på å påvirke valget om hvorvidt elever er komfortable med å oppsøke en voksenperson de ikke har særlig kjennskap til, spesielt når det snakkes om svært personlige ting. Dersom seksualundervisning skal utfordre dominerende forståelser, idealer og normer, så krever dette antakeligvis også at en voksenperson som er trygg på og har kompetanse på makt og seksualitet, og som kjenner elevene godt, klarer å skape rom for diskusjoner og refleksjoner som kan utfordre på denne måten. Dette kan være særlig viktig når det gjelder tematikk som det kan være vanskelig å snakke om og som er veldig preget av makt, deriblant mangfoldig seksualitet. Også slik kan det være problematisk at lærerne mine informanter forteller om ikke ser ut til å ha tatt grep om seksualundervisningen.

6.2 Hva slags seksualitet får plass i klasserommet?

Den seksualundervisningen mine informanter har opplevd og erfart, handler i stor grad om det biologiske, eller «mekaniske», aspektet ved menneskers seksualitet. Med det mener jeg hvordan jente- og guttekropper ser ut rent fysisk, både utenpå og inni kroppen, hvordan kroppen fungerer, og hvilke måter sex «gjøres på». Støle-Nilsens fire hovedtendenser når det gjelder tema for seksualundervisning består som nevnt av blant annet en «helsetilnærming». Det biologiske eller mekaniske som jeg referer til over faller inn under en slik definisjon (Stubberud et al., 2017). I mine data er det altså helsetilnærmingen til seksualitet som synes å ha vært mest fremtredende.

Det står i læreplanen i naturfag at elevene skal lære om helserelaterte aspekter ved seksualitet. På en annen side kan dette regnes som rene faktakunnskaper som det vil være lett for elever å finne ut av på egenhånd. Et viktig spørsmål er derfor om dette fokuset på disse biologiske og mekaniske aspektene er med på å overskygge eller stenge ute andre viktige temaer som det også står i læreplanene at det skal undervises om. Med det tenker jeg for eksempel på følelser, respekt for andres kropp, grensesetting og mangfoldig seksualitet, noe mine informanter altså forteller meg at deres lærere ofte ikke har gitt rom for i deres undervisning. Dette er sider ved menneskers seksualitet som på mange måter er minst like viktig som det fysiske og biologiske. Det kan være mer hensiktsmessig å bruke klassen som en mulighet til å få opp refleksjonsnivået, ved å oppfordre til, og skape diskusjoner, om temaer som ikke kun er basert på faktakunnskaper. Noen former for kompetanse baserer seg ikke alltid på rene faktakunnskaper, men er noe som avhenger av kontinuerlig kritisk selvrefleksjon, noe man kan øves opp til gjennom dialog med andre mennesker. Eksempelvis kan dette handle om hvor andre menneskers grense går når det gjelder fysisk berøring.

I den seksualundervisningen mine informanter forteller om ble det heller ikke snakket om sex som noe en bør være følelsesmessig klar for, eller om følelsene som kan oppstå mellom to personer i form av forelskelse og kjærlighet. En kan også si at seksualundervisningen mine informanter har erfart preges av et problemfokus, der formålet med undervisningen er å lære elevene at sex kan føre til graviditet og kjønnssykdommer, og på hvilke måter en kan unngå å bli gravid. På denne måten utelates mange viktige aspekter ved menneskers seksualitet og følelsesliv, ettersom seksualitet dreier seg om så mye mer enn kun biologiske og mekaniske aspekter, og få barn og de eventuelle problematiske sidene ved seksualitet.

Rapporten «Styrking av seksualundervisning i skolen» (Stubberud et al., 2017), viser lignende funn som mine intervjuer. Den viser som nevnt at mange lærere ikke inkluderer antimobbearbeid og psykososialt læringsmiljø i seksualundervisningen. Det samme gjelder mangfoldet av seksualiteter, kjønnsidentitet og følelser. «Dette kan tyde på at begrepet «seksualundervisning» kanskje fortsatt konnoterer «forplantningslære» for en del lærere, helsesøstre og rektorer», sier forfatterne av rapporten (Stubberud et al., 2017, s. 18). Mine funn støtter altså opp om dette.

Alt i alt vil jeg dermed si at den seksualundervisningen mine informanter forteller om er en veldig «reduisert» seksualitet, sett opp mot den seksualiteten som finnes i samfunnet og som

mine informanter har ønsket å få mer innsikt i og refleksjon om. Denne reduksjonen og begrensningen rammer heterofil sex på noen måter. Fokuset på biologi, mekanikk og problemer gjør antakeligvis at mange heterofile vil mene at noen av de viktigste temaene ikke tas opp, for eksempel følelser knyttet til både egen og andres seksualitet. Ikke minst handler ikke sex kun om reproduksjon og “problemer” for heterofile heller. Man kan derfor anta at alle elever vil lide under den reduserte seksualiteten som får plass i undervisningen, men at særlig homofile elever vil oppleve at det de selv synes er viktig med tanke på seksualitet ikke får plass i klasserommet.

6.3 Hvordan kommer heteronormativiteten til syne i klasserommet?

Utsagnet fra en av mine informanters lærere om at «sex er noe som må til for å få barn», er et tydelig eksempel på hvordan heteronormativiteten kommer til syne i klasserommet. Nettopp slik biologisk, «teknisk» og forplantningsrettet seksualundervisning har lenge vært under sterk kritikk for å være heteronormativ (Stubberud et al., 2017). Bang Svendsen (2016) uttaler videre at «(...) skillet mellom undervisning med et helseperspektiv på den ene siden, og undervisning som har politisk eller moralsk karakter på den andre, bidrar til å opprettholde heteronormering av kunnskap og kompetanse om seksualitet» (Stubberud et al., 2017). Her sier Bang Svendsen (2016) at skolen både på målnivå, og i politisk styrende dokumenter, fortsatt på mange måter regnes som en heteronormativ institusjon. Med andre ord må det store endringer til før seksualundervisningen er med på inkludere mangfoldet av seksualiteter, snarere enn å ekskludere dem.

På bakgrunn av både egen erfaring og mine informanters erfaringer, kan det se ut som at det er vanlig praksis å dele klassen inn i jente- og guttegrupper i seksualundervisningen, særlig når helsesøster skal prate med elevene. Mine informanter forteller om da helsesøster lærte jentene i klassen å sette på et kondom. Dette kan forstås som et uttrykk for heteronormativitet, fordi det legges opp til at et samleie betyr sex mellom gutt og en jente og fordi det tas for gitt at alle seksuelt aktive jenter trenger å beskytte seg fra graviditet eller kjønnssykdommer som smitter mellom en gutt og en jente. Det at det heller aldri snakkes om hvordan kjønnssykdommer smitter mellom likekjønnede er også svært heteronormativt.

Det å dele inn klassen i jente- og guttegrupper kan likevel ha noe for seg i noen tilfeller. Et eksempel på dette kan være når det skal gis kunnskap om det fysiske ved jente- og guttekropper og hvordan de er forskjellige fra hverandre. Det kan kanskje også være mindre flaut å snakke om kropp og seksualitet i mindre grupper, både for helsesøster og for elevene. Mine informanter forteller meg at de ofte opplevde læreren som flau underveis i seksualundervisningen, noe som også kan være med på å gjøre elevene flau. Dette er generelt hemmende for undervisningen ettersom det kan være med på å skape uro i klasserommet, i form av latter og useriøse kommentarer fra elevgruppa.

Undervisning om kjønnsykdommer går som nevnt igjen i mine informanters svar hva angår hva som ble undervist om i seksualundervisningen. I henhold til dette sa en av mine informanters lærere at «HIV er noe homofile får», uten noen forklaring, og uten å gå nærmere inn på tematikken. Det stemmer at det er en allmenn oppfatning at homofile, særlig homofile menn, oftere rammes av HIV og AIDS enn heterofile. Forskning viser likevel at over halvparten av alle som får diagnosen i Norge er heterofile (Stranden, 2017). Hovedproblemet ligger likevel ikke i lærerens feilaktige kunnskapsformidling, men fordommene som tilsynelatende ligger til grunn for oppfatningen og formidlingen av den. Det virker nærmest som skremselspropaganda i stedet for undervisning eller kunnskapsformidling, og fokuset her ligger på de problematiske aspektene ved å være homofil. Dette er svært kritikkverdig med tanke på at en lærer aldri kan vite om det faktisk finnes homofile elever i sin klasse, med mindre eleven(e) er tydelig åpne om sin legning. Min informant forteller meg at uttalelsen er noe hun ble overrasket over, og har tenkt mye på i ettertid.

Det at mine informanters lærere ikke inkluderte homofili i sin undervisning kan være et uttrykk for at lærere har for lite kompetanse i å undervise om seksuell orientering. Likevel er det én ting å undervise om mangfoldet av seksualiteter, men noe annet å lære å undervise om tematikken på en normaliserende og ikke-annengjørende måte. Her kan en snakke om to dimensjoner av undervisning: synliggjøring og usynliggjøring. Her vil usynliggjøring handle om at læreren ikke snakker om mangfoldet av seksualiteter i det hele tatt. På den andre siden, kan læreren synliggjøre tematikken ved å undervise om den. Likevel kan en anta at synliggjøring og normalisering ikke nødvendigvis henger sammen, ettersom en kan undervise om mangfoldet av seksualiteter på en annengjørende måte. Det å ville være inkluderende eller ikke-stigmatiserende garanterer altså ikke at undervisningen er normaliserende. Annengjøring

kan for eksempel skje gjennom å undervise om homofili i sammenheng med avvik, eller dersom en har egne kapitler knyttet til homofili og mangfoldige familieformer.

Som jeg har nevnt allerede kommer heteronormativitet og annengjøring av homoseksualitet i klasserommet frem også i annen forskning. Røthing (2018) har nylig gjennomgått lærebøkene norske ungdomsskoleelever benytter i seksualundervisningen. Hun mener de er altfor snevre, og trekker frem at de ikke inkluderer skeiv sex. Bøkene er også mangelfulle når det gjelder prevensjon for homofile, og informasjon om hvordan kjønns sykdommer smitter og spres mellom likekjønnede, mener hun. I tillegg er mange av naturfagsbøkene som brukes i ungdomsskolen i dag, utdaterte, ifølge Røthing. Eureka, som mange skoler bruker i dag, er over ti år gammel. Leder for Skeiv Ungdom, Marthe Øvrum, sier at det er egne kapitler som omtaler homofili og sex med samme kjønn, noe som er et tydelig eksempel på hvordan homofili ses på som «det andre», ettersom det blir ekskludert fra kapitler der heterofili blir tatt opp. Dette er problematisk for dem som bryter med normene for kjønn og seksualitet, sier Øvrum (2018). Her kommer annengjøringen av homofili tydelig frem, ved å nettopp å behandle homofili som “det andre”, her i form av et eget kapittel i boka. Dersom skolen som sosial institusjon skal arbeide for inkludering og likestilling, hjelper det lite med gode intensjoner som i dette eksempelet. Homofili synliggjøres, men det gjøres på en annengjørende måte. Røthing skriver videre at:

(...) en fersk, svensk undersøkelse viser at hele 90 prosent av lærerne i ungdomsskolen som svarte på undersøkelsen, mente at utdannelsen deres ikke hadde gitt dem kompetanse til å undervise om seksuell orientering og homofobi. Kun 3 prosent av lærerne i ungdomsskolen oppga at de hadde fått tilbud om kompetanseutvikling på dette området etter at de begynte å arbeide som lærere. Det er rimelig å anta at forholdene er omtrent de samme (eller verre) i Norge (Røthing, 2007, s. 45-46).

Røthing skriver videre at «Lav kompetanse gjør at lærere har få kort på hånden og lite å spille på i møte med elevers homonegativisme eller homofobi». Ut ifra dette kan det også virke som at lærerne har lite kompetanse når det kommer til hvordan de skal håndtere en situasjon der elevene åpent forteller om sin seksualitet.

I Nord-Amerika har det vært gjort studier på hvordan heteronormativitet kan utfordres ved å inkludere undervisning om LHBT i lærerutdanningene. I tillegg til dette peker også disse

forfatterne på viktigheten av å analysere heteronormativiteten som finnes på skolene, og hvordan denne kommer til uttrykk. Her har forfatterne sett på problemer særlig knyttet til seksualundervisning, og hvordan undervisningen er særlig preget av heteronormativitet. De mener at fokuset i Nord-Amerika ofte har vært på å ikke ha sex før ekteskapet eller å utelukkende fokusere heteroseksuelle erfaringer og hvordan man kan unngå kjønnssykdommer ved heterofil sex (Malmquist, Gustavson & Schmitt, 2013). Dette vil automatisk ekskludere ikke-heterofile elever, og disse elevene vil sitte igjen med ubesvarte spørsmål. Røthing (2007) viser til lignende eksempler ved norske skoler.

6.4 Hvordan kan homoseksualiteten normaliseres?

Samtlige av mine informanter uttrykker et ønske om forandring når det gjelder seksualundervisning. I tillegg til ønsket om et større og forbedret fokus på homofili og mangfoldige familieformer, uttrykker mine informanter også viktigheten av en forbedret seksualundervisning generelt. Det kommer fram at mine informanter anser det som viktig at lærerne er trygge på det de underviser og ikke uttrykker at de synes tematikken er flau å snakke om, ettersom dette kan være med på å påvirke en hel elevgruppe i negativ retning. I tillegg til dette mener flere av mine informanter at læreren bør ta et større ansvar og ikke dytte undervisningen over på enten elevene selv eller på helsesøster.

Alle mine informanter mener at homofili og mangfoldige familieformer bør få et mye større fokus enn det mine informanter erfarte fra egen skolegang, og at det bør snakkes om på lik linje, og som like «normalt», som heterofili. Det å ikke ha egne kapitler som omhandler homofili kan være et konkret tiltak for å normalisere homofili i skolen. I tillegg vil det være viktig at det som gjennomgås i seksualundervisningen, ikke utelukkende handler om sammenhengen mellom det å ha sex og graviditet. Det samme gjelder at undervisningen må favne mer enn kjønnssykdommer som smitter mellom en jente og en gutt. Dette mener jeg er viktig for å kunne normalisere homofili i skolen som sosial institusjon. På denne måten kan kjønn og seksualitet, og særlig homofili, bli mindre tabubelagt og mer normalisert. At det blir normalisert mener jeg kan være med på å redusere bruken av ordet «homo» som et skjellsord i skolen.

Det er altså grunn til å tro at det er viktig at læreren tør å snakke åpent og normaliserende om sex og mangfoldet av seksualiteter, slik at elever kan støtte seg til, og åpne seg opp til en voksenperson de er trygge på og kjenner godt. Dette vil kanskje særlig gjelde de barna og ungdommene som opplever seg selv som en seksuell minoritet. Likevel kan det å forbedre seksualundervisningen generelt og ikke bare gagne de elevene som identifiserer seg som homofile. Ettersom mange lærere uttrykker at de føler at de selv har for lite kompetanse til å undervise om mangfoldig seksualitet (Røthing, 2007), kan det å inkludere dette i lærerutdanningene være ett konkret tiltak for å forbedre seksualundervisningen. I tillegg er det mulig for lærere å bedre sin kompetanse ved å delta på kurs knyttet til seksualundervisning, eller aktivt bruke tilbud fra Uke 6 (Stubberud et al., 2017). Organisasjonen Sex og Politikk siden 2011 tilbuds Uke 6 til norske lærere. Uke 6 gjennomføres hver februar, og er ifølge Sex og Politikk en betydelig ressurs nasjonalt på seksualundervisningsfeltet (Stubberud et al., 2017, s. 6). Tilbudet består av materiell som diverse metoder og øvelser som skal hjelpe lærere å styrke sin seksualundervisning, noe mange lærere uttrykker at de trenger, kommer det frem i rapporten FRI, Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold, tilbyr også faglig bistand for å heve læreres kompetanse når det gjelder undervisning om mangfoldet av kjønn og seksualiteter, med mål om å bidra til:

En skole der elever som bryter med normer for kjønn og seksualitet trygt kan være seg selv og bli inkludert. For å få gjennomført dette trenger de ansatte på skolen å kjenne seg trygge når temaer knyttet til kjønn og seksualitet kommer opp, både i klasseromssituasjon og i korridorene (FRI, u.å).

Lærere på norske skoler har derfor god tilgang på kompetanseheving knytte til seksualundervisning. Det kan også tenkes at en årsak til at lærere ikke inkluderer undervisning om mangfoldet av seksualiteter kan dreie seg om tiden de har til rådighet. Slik jeg ser det er det imidlertid grunn til å tro at det aller mest er et spørsmål om lav prioritering. Det kan også være grunn til å tro at lærere ikke reflekterer over egen praksis, og over hvor heteronormativ undervisningen de gjennomfører faktisk er. Det er kanskje ikke så rart dersom de selv er heterofile og ikke har opplevd annengjøring av sin egen seksualitet.

Først og fremst mener jeg at det er viktig at læreren ikke fraskriver seg sitt ansvar for en inkluderende seksualundervisning, særlig når skolens verdigrunnlag som nevnt sier at skolen skal fremme holdninger som respekt og likeverd. Som nevnt kan det å dytte undervisningen

over på andre i noen tilfeller være positivt, men jeg tror altså at de holdningsendringene som trengs for å normalisere mangfoldet av seksualiteter, behøver kontinuitet. Det vil derfor være høyst naturlig at det blir lærerens oppgave å skape, og opprettholde denne kontinuiteten, slik at holdninger kan skapes og bearbeides over tid. I tillegg til dette er homofili på mange måter nødt til å inkluderes på en mer «naturlig» måte enn det mine informanter forteller om. Mye forskning som jeg har nevnt i denne oppgaven underbygger også dette. Dersom homofili blir snakket om som avvik, eller blir behandlet som egne temaer i egne kapitler, opprettholdes annengjøringen.

Seksualitet bør i mine øyne ikke bare snakkes om i seksualundervisningen, som i all hovedsak skjer i naturfag. Det er mulig for lærere å inkludere menneskers seksualitet også i andre fag. Dersom en tenker på homofiles rettigheter, og hvordan homofili blir sett på og behandlet i andre land, kan tematikken også inkluderes i andre fag som samfunnsfag, historie og religion. Der det snakkes om homofili, må dette også inkludere de samme temaene som når det snakkes om heterofili: sikker sex, hvordan man gjør sex og hvordan man kan få barn, forelskelse og kjærlighet. Dette kan være med på å redusere heteronormativiteten i skolen.

7 Oppsummering og avslutning

7.1 Oppsummering

Med utgangspunkt i mine informanters erfaringer og forskning og teori på feltet, ser det ut som at norsk skole fremdeles er en institusjon hvor det ikke snakkes mye om homofili eller mangfoldige familieformer. Det betyr at homofili ofte usynliggjøres. Det ser også ut som homofili ofte synliggjøres på en annengjørende måte når det først synliggjøres. Norsk skole kan derfor ses på som en institusjon som i stor grad er heteronormativ. Det betyr at de teoriene jeg har brukt i denne oppgaven, og som definerer homoseksualitet som noe som defineres som avvik og noe «annerledes», støttes av min empiri.

Det kan virke som at mange lærere ikke føler seg trygge nok, eller har nok kompetanse, til å undervise om tematikken på en måte som ikke reproducerer heteronormativiteten. Så hvordan kan lærere da gjøre noe med undervisningen? Organisasjoner som FRI – foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold og Sex og Politikk, har for eksempel utarbeidet materiell og kurs for lærere i hele landet, nettopp for at lærere kan øke sin kompetanse på inkluderende seksualundervisning.

Jeg mener at kontinuitet i seksualundervisningen også kan være noe som trengs for å skape de holdningsendringene som kreves for å normalisere mangfoldet av seksualiteter. Slik kontinuitet kan handle om at den enkelte lærer tar grep om og holder i seksualundervisningen i stedet for å sette den bort til andre. Normalisering av homoseksualitet kan gjøres i form av å snakke om homofili på en inkluderende måte, i motsetning til eksempler fra dagens praksis, der homofili enten ikke blir snakket om i det hele tatt, eller at det blir snakket om på en ekskluderende og annengjørende måte. Dette skjer for eksempel ved å ha egne kapitler om homofili, eller når homofili snakkes om i sammenheng med avviksteori.

7.2 Avsluttende refleksjon: Er mer toleranse nok?

Jeg vil avslutte denne oppgaven med en refleksjon rundt begrepet toleranse.

Toleransebegrepet er hyppig brukt, særlig når det snakkes om grupper eller individer som defineres som en minoritet eller avvik. Røthing (2007) skriver at lærere ofte har et ønske om å

inkludere og å synliggjøre homofile og lesbiske for å skape toleranse framfor negative holdninger. Synne Sørgerd, nestleder i Humanistisk Ungdom, uttalte i 2018 til Aftenposten er at: «Å snakke om toleranse (...) gir til tider en ufortjent hvilepute som hindrer oss i å ta tak i de egentlige årsakene til at vi har ulike holdninger» (Sørgerd, 2018). Det Sørgerd reflekterer over er hvorvidt vektlegging av økt toleranse egentlig er tilstrekkelig når homofili ikke bare trenger synliggjøring, men også normalisering. Å «tolerere» betyr å «tåle», og det å si at heterofile må tolerere homofile tar dermed ikke oppgjør med heteronormativiteten. Det kan bidra til å gjøre homofili mer akseptabelt, men det gjør det ikke mer «normalt». Samtidig kan det også utgjøre en hvilepute fordi heterofile som «tolerer» homofile fort kan anse seg selv som veldig tolerante og åpensinnede, samtidig som homofili fremdeles annengjøres. Det betyr at annengjøringsutfordringene fort kan overskygges av fine ord som toleranse.

Tidligere leder av Utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand, synes å være enig i dette. Til Gaysir, et norsk nettsted for lesbiske og homofile, uttalte hun i 2012 at skolens oppgave er å utdanne hele mennesket og utvikle holdninger om likeverd og respekt som grunnlag for livsutfoldelse og gode levekår. Skolen skal i dag bygge på blant annet verdier som mangfold og bruke mangfoldets ressurser, mener hun. «Skolen må derfor alminneliggjøre homofili og skape forståelse for at ulike samlivsformer er en naturlig del av livets mangfold», skriver hun (Bjerkestrand, 2012). Hun viser videre til forskningen jeg allerede har nevnt og som viser at nasjonale holdningsstudier viser at unge mellom 12 og 18 år er den gruppen som har størst fordommer mot homofile og lesbiske og at «jævla homo» er det vanligste skjellsordet blant dagens unge i ungdomsskolealder» (Bjerkestrand, 2012). Når dette er tilfelle er lærere ifølge Bjerkestrand nødt til å være med på å alminneliggjøre andre seksualiteter enn heteroseksualitet, ettersom «Unge mennesker trenger støtte i sin egen identitetsutvikling. Særlig vil dette gjelde ungdommer som opplever seg som en minoritet eller mindretallsgruppe» (Bjerkestrand, 2012). Bjerkestrand kommer også med konkrete råd til skolen: «Skolen må i sitt daglige arbeid behandle homofili knyttet til kjærlighet, familiestrukturer og samlivsformer, og ikke bare som et tema i seksualundervisninga» (Bjerkestrand, 2012), skriver hun. Hun er altså enig i at homofili ikke blir normalisert i skolen gjennom å kun heve toleransen.

Referanseliste

Aakvaag, G. C., Jacobsen, M. H. & Johansen, T. (2012). *Introduction to Sociology – Scandinavian Sensibilities*. Harlow: Pearson Education Limited.

Andersen, G. (2008). Kvalitative intervjuundersøkelser. Hentet fra:
<https://www.holbergprisen.no/holbergprisen-i-skolen/kvalitative-intervjuundersokelser.html>

Anderssen, N. & Malterud, K. (2013). Seksuell orientering og levekår. Hentet fra
http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7550/Seksuell_orientering_og_levek%C3%A5r.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anderssen, N., Bauer, L., Olaniyan, O. S. & Malterud, K. (2016). *Kartlegging av levekår blant lesbiske homofile, bifile og transpersoner – Et indikatorsett for ti års oppfølging*. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Global/UiB_Indikatorer_LHBT_levekar_2016.pdf

Bjerkestrand, M. (2012, 27. april). Lærer og homofil. *Gaysir*. Hentet fra
<https://www.gaysir.no/artikkel.cshtml?cid=15212>

Dimmen, S. D. & Gjellan, M. (2018, 2. juli). Norske ungdommer lærer bare om heterosex. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/norske-ungdommer-laerer-bare-om-heterosex-1.14108707>

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2017). *Kulturforskjeller i praksis* (6.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

FRI – foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. (u.å). Rosa Kompetanse Skole. Hentet fra: <https://www.foreningenfri.no/rosa-kompetanse/rk-skole/>

Grønningsæter, A.B. & Nuland, B. R. (2008). *Diskriminering av lesbiske, homofile og bifile og av hivpositive – En litteraturgjennomgang*. Hentet fra: https://www.fafo.no/media/com_netsukii/10068.pdf

Halvorsen, K. (2017). *Sosiale problemer* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Hoxmark, E. & Karlsen, K. R. (30. juni 2016). Levekår for lhbt-personer i Norge kartlagt. Hentet fra <https://www.napha.no/content/20798/Levekar-for-lhbt-personer-i-Norge-kartlagt>

Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Malmquist, A., Gustavson, M. & Schmitt, I. (2013). Queering School, queers in school: An introduction. *Confero*, 1(2), 5-15. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.13v1i21g>

Moxnes, H. (2003, 21. januar). Det begjærende menneske. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/det-begjaerende-menneske-1.1656059>

Norges Fotballforbund. (2012). *Skeiv fotball – homofile og lesbiskes erfaringer fra ungdomsfotballen*. Hentet fra: https://www.fotball.no/globalassets/samfunnsansvar-og-verdier/kjonn-og-seksualitet/rapport_skeiv_fotball_nff.pdf

Norsk Folkehjelp. (u.å). *Skjellsord i skolegården*. Hentet fra <https://www.folkehjelp.no/skjellsord/Jaevla-homo>

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rugkåsa, M., Ylvisaker, S. & Eide, K. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv* (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet – Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådville lærere. *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 2007, 7(1):27-5, 27-51. Hentet fra: http://www.nova.no/asset/6662/1/6662_1.pdf

Sex og Politikk (u.å). Undervisning om seksualitet. Hentet fra: <https://sexogpolitikk.no/seksualundervisning/>

Smith, D. E. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham, Md., AltaMira.

Stokke, M., Lundhaug, K., Hammeren, G., Solberg, A. & Steinland, V. (2018). *Skeives levkår i Agder. En kvantitativ og kvalitativ kartlegging* (2018/10). Hentet fra https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2018/09/201810_Skeives_levk%C3%A5r_i_Agder-1.pdf

Stranden, A.L. (2017, 15. mars). Halvparten av de som smittes av hiv er hetero. Hentet fra: <https://forskning.no/aids-forebyggende-helse-virus/halvparten-av-de-som-smittes-av-hiv-er-hetero/359429>

Stubberud, E., Aarbakke, M.H., Bang Svendsen, S.H., Johannsesen, N. & Hammeren, G.R. (2017). *Styrking av seksualundervisning i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»* (2017/02). Hentet fra:

[http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018 -
_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf](http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf)

Sørgjerd, S. (2018, 19. oktober). Toleranse fremmer ikke alltid forståelse eller fremgang. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/A2ybVn/Toleransen-fremmer-ikke-alltid-forstaelse-eller-fremgang--Synne-Sorgjerd>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynor
sk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynor_sk.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i naturfag* (NAT1-03). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NAT1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk* (REL1-01). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg

1 Intervjuguide

Del 1

1. I hvilke fag kan du huske å ha hatt seksualundervisning?
2. Hvordan gjennomførte læreren seksualundervisningen?
3. Hvilke temaer ble tatt opp i seksualundervisningen?
4. Hvilke temaer ble *ikke* tatt opp i seksualundervisningen?/Hvilke temaer ble prioritert bort?
5. Hvilke hjelpemidler ble brukt i undervisningen? (Eksempel: kondomer, film, etc.).
6. I tillegg til undervisningen gjennomført av lærer, sto det noe om seksualitet, homofili og/eller mangfoldige familieformer i pensum tilhørende de respektive fagene?

Del 2

1. Ble helsesøster brukt til denne typen undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Oppfattet du læreren som trygg på det han/hun underviste når det kom til seksualundervisning?
3. Var undervisningen direkte og informasjonsrik? Hvordan?
4. Ble temaer som homofili og mangfoldige familieformer inkludert som en naturlig del av seksualundervisningen?
 - Hvis ja: hva og hvordan ble snakket om tilknyttet disse temaene?
 - Hvis nei: ble disse temaene tatt opp som 'egne' temaer, og ikke inkludert i selve seksualundervisningen?
5. Ble du og dine medelever oppfordret til å delta aktivt i undervisningen?
 - Hvis ja: hvordan? Eksempel: diskusjoner, bruk av materiell, etc.
 - Hvis nei: var det kun læreren som var 'delaktig' i undervisningen?

Del 3

1. Hvordan reagerte du på seksualundervisningen?
2. Hvordan reagerte dine medelever på seksualundervisningen?

3. Burde det vært mer/mindre fokus på homofili og mangfoldige familieformer? Hvor stor del av seksualundervisningen synes du temaene homofili og mangfoldige familieformer skal ha?
4. Hva kunne vært gjort annerledes?
5. Hvilke følelser satt du med både underveis og etter seksualundervisningen?

Del 4

1. Hvordan synes du intervjuet gikk?
2. Er det noe mer du vil legge til eller spørre om?

2 Informasjonsbrev

INFORMASJON OM MASTERGRADSPROSJEKT OM HOMOFILI OG UNDERVISNING

Mitt navn er Thea Litschi. Jeg er mastergradsstudent ved lektorutdanningen på Universitetet i Agder. Jeg er nå i gang med et mastergradsprosjekt om hvordan det undervises om homofili i praksis på videregående skoler. Du får dette informasjonsskrivet fordi jeg håper du, eller noen du kjenner av interesse, er interessert i å stille opp.

Tema

Prosjektet har problemstillingen «Hvordan gjør lærere seksualundervisning? Og i hvilken grad er deres seksualundervisning med på å normalisere eller annengjøre homofili?». Mange lærere ser på det som en utfordring når det kommer til å undervise om seksualitet, og kanskje særlig om homofili. Det er ønskelig fra min side å intervjuere elever om hvordan de som elever opplever undervisningen. Jeg ønsker med dette å få kunnskap om hvordan seksualundervisning gjennomføres i praksis, og hvordan undervisning om homofili og mangfoldige familieformer blir inkludert.

Hva ønsker jeg av intervjuobjektene?

Jeg ønsker å intervjuere deg om temaene nevnt ovenfor.

Om intervjuet

Intervjuet gjør vi på et tidspunkt og sted som passer deg. Jeg skal legge opp til at det blir en uformell samtale, samtidig som jeg har en del spørsmål som jeg ønsker å stille deg om temaet. Jeg skal ikke bruke noen former for medier (bilde, lyd, video) som avslører din identitet på noen som helst måte. Ingen av dine personopplysninger vil komme fram i min oppgave.

Institusjonell tilhørighet

Jeg går mitt siste år på lektorutdanningen ved Universitetet i Agder. Min tilhørighet ligger til Avdeling for Lærerutdanning, i tillegg til mine fag ved Fakultet for Samfunnsvitenskap. Som intervjuer er jeg underlagt taushetsplikt, og jeg skal sikre for absolutt anonymitet.

Hva gjør du dersom du har lyst til å delta?

Kontakt meg på telefon 934 47 758, eller send meg en e-post på thealitschi@hotmail.com. Ta også kontakt dersom du har noen spørsmål angående prosjektet.

Thea Litschi,

Masterstudent ved Lektorutdanningen, Universitetet i Agder