

Lone Midtfjell Pettersen

“Altså, ungdom vet mye mer enn de eldre tror at vi vet”

En kvalitativ undersøkelse av hvordan åtte sjuendeklassinger opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Vibeke Gilje Sanne

Mai 2022

Lone Midtfjell Pettersen

“Altså, ungdom vet mye mer enn de eldre tror at vi vet”

En kvalitativ undersøkelse av hvordan åtte sjuendeklassinger opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Vibeke Gilje Sanne
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan åtte sjuendeklassinger opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet.

Formålet med oppgaven er å få et innblikk i hvordan skolens arbeid med kjønn og seksualitet oppleves for elever i barneskolen. Jeg har blant annet undersøkt hvordan informantene mine har opplevd seksualitetsundervisningen, hva den har inneholdt eller burde inneholdt, samt hvem som er en god underviser. Jeg har undersøkt om elevene føler at det er rom for å være seg selv på skolen, og hvordan kommentarer påvirker skolehverdagen. Jeg har også undersøkt om elevenes opplevelse av undervisningen og skolens arbeid er i tråd med helhetlig seksualitetsundervisning.

Oppgavens datagrunnlag består av åtte individuelle, semistrukturerte intervju med elever fra to ulike skoler. Samtlige informanter gikk i syvende klasse da intervjuene ble gjennomført.

Oppgaven tar utgangspunkt i en fenomenologisk forståelsesramme, og sentrale teorier er Freires (1970) *frigjørende pedagogikk*, Butlers (1999) teori om *kjønnsperformativitet* og *den heteroseksuelle matrise*, Røthing og Svendsens (2009) *heteronormativitet*, Røthings (2007;2020) teorier om *homotoleranse* og *grensedragninger* og Skundberg (2020) og Heggens (2016;2018) teorier om barns seksualitet.

Jeg finner at elevene opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet som relevant og at de gjerne ønsker mer og bedre undervisning. Elevene etterlyser en lærer som er trygg og kompetent nok til å gi adekvat undervisning om kjønn og seksualitet. Temaer innenfor kjønn og seksualitet er høyst til stede i informantenes liv, men likevel er det sentrale mangler i hvilke tema og diskurser som gjøres tilgjengelig for dem. Undervisningen ser ut til å ofte være fortellende, med lite rom til dialog og refleksjon, samt mangel på temaer som oppleves relevant. Funnene mine viser også at kommentarer og kjønnsnormer er en del av elevenes hverdag, der det å bryte med normen gir konsekvenser i form av kommentarer.

Sammen viser funnene mine viktigheten av at skolen må ta opp de temaene som er relevante for barn og unge, slik at elevene kan føle seg representert og anerkjent i det skolen formidler. Oppgaven kan ikke generaliseres, men belyser hvordan åtte sjuendeklassinger opplever skolehverdagen, seksualitetsundervisningen og skolens arbeid med kjønn og seksualitet.

Abstract

This master's thesis examines how eight seventh graders experience the school's promotion of topics on gender and sexuality.

The purpose of the thesis is to get insight into how the school's promotion of topics on gender and sexuality is experienced by students in primary school. I have investigated how my informants have experienced sexuality education, what it has contained or should have contained, and who is a good teacher. I have looked into whether the students feel that there is room to be themselves at school, and how comments affect everyday school life. Also, I explored whether students' experience of teaching and school's promotion of topics on gender and sexuality is in line with comprehensive sexuality education.

The data material for the thesis consists of eight individual, semi-structured interviews with students from two different schools. All informants were in seventh grade when the interviews were conducted.

The thesis is based on a phenomenological understanding framework, and central theories are Freire's (1970) *pedagogy of freedom*, Butler's (1999) theory of *gender performativity* and *the heterosexual matrix*, Røthing and Svendsen's (2009) *compulsory heteronormativity*, Røthing's (2007; 2020) theories of *homotolerance* and *demarcations* and Skundberg (2020) and Heggnes (2016; 2018) theories of child sexuality.

I learned that the students experience school's promotion of topics on gender and sexuality as relevant and that they would like more and better teaching. The students are looking for a teacher who is confident and competent enough to provide adequate teaching about gender and sexuality. Themes within gender and sexuality are highly present in the informants' lives, but there are still key shortcomings in which themes and discourses are made available to them. The teaching seems to be mostly narrative, with little room for dialogue and reflection, as well as a lack of topics that are perceived as relevant. My findings also show that comments and gender norms are part of students' everyday lives, where breaking the norm has consequences in the form of comments.

Together, my findings show the importance of the school addressing topics that are relevant to children and adolescents, so that students can feel represented and recognized in what the school conveys. The thesis cannot be generalized, but sheds light on how eight seventh-graders experience everyday school life, sexuality education and school's promotion of topics on gender and sexuality.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år ved lærerutdanningen ved NTNU i Trondheim, og jeg kan endelig kalle meg lektor, med en mastergrad i profesjonsrettet pedagogikk. Det kjennes både trist og godt å skulle avslutte studietiden - fem år har gått altfor fort.

Et semester med planlegging, innsamling av materiale og skriving går endelig mot slutten. Å skrive en masteroppgave har vært frustrerende, lærerikt og fullt av overraskelser. Jeg vil takke veilederen min, Vibeke Gilje Sanne, samt Stine Helena Bang Svendsen for tilbakemeldinger og gode råd på veien.

Jeg vil også takke kjæresten min, for all støtte gjennom masterskrivingen og for at du alltid har troen på meg og det jeg gjør. Takk til vennene mine for alle turer, minner og timer sammen på lesesalen. Takk til Jentevakta for at jeg får jobbe med så engasjerte og kloke jenter som dere.

Til slutt vil jeg takke de åtte informantene som stilte opp til intervju med meg - oppgaven hadde ikke vært det samme uten dere. Takk!

Lone Midtfjell Pettersen
Trondheim, mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	1
1.1. Aktualisering	1
1.1.1. Seksualitetsundervisning i nyhetsbildet	1
1.2. Formål og problemstilling	2
1.3. Begrepsavklaringer	2
1.4. Andre masteroppgaver på feltet	2
2.0. Teoretiske perspektiver	3
2.1. Kjønn og seksualitet i skolens lovverk og styringsdokumenter	3
2.1.1. Helhetlig seksualitetsundervisning	5
2.2. Å være kjønn på skolen og i samfunnet	6
2.2.1. Heteronormativitet, homotoleranse og grensedragninger	6
2.3. Barneseksualiteten	7
2.4. Barn i sosiale medier	8
2.5. Teoretisk rammeverk	9
2.5.1. Hva er virkelighet?	9
2.5.2. Paulo Freire	9
2.5.3. Judith Butler	11
3.0. Metode	13
3.1. Kvalitativ forskning og intervju	13
3.1.1. Rekruttering og utvalg	14
3.1.2. Mine informanter	14
3.1.3. I forkant av intervjuene	14
3.1.4. Gjennomføring av intervjuene	15
3.1.5. I etterkant av intervjuene	15
3.2. Ethiske refleksjoner rundt å inkludere barn i forskning	16
3.2.1. Tabu rundt å snakke kjønn og seksualitet på unge	17
3.3. Analyseprosessen	18
3.3.1. Analysemetode	18
3.3.2. Koding og kategorisering	18
3.3.3. Presentasjon av resultater	19
3.4. Forskningskvalitet	19
4.0. Seksualitetsundervisningen og skolens arbeid	20
4.1. Seksualitetsundervisning og læreren	20
4.1.1. Undervisningens kvalitet og innhold	20
4.1.2. Læreren	23
4.2. Opplevelsen av å snakke ulikt språk	24
4.2.2. Å skape en dialog	27
4.2.2.1. Gruppearbeid	27
	XII

4.2.2.2. Lærerens ansvar	28
4.3. Seksualitet som noe som ikke angår dem enda	29
5.0. Skolehverdagen	31
5.1. Kjønnsnormer	31
5.1.1. Å iscenesettes som et seksuelt objekt	34
5.2. Kommentarer og blikking	36
5.2.1. Helt greit å være homo, men...	38
5.2.1. En følelse av å ha gitt opp	40
5.2.2.1. "De har ingenting imot det"	41
6.0. Avslutning	42
6.1. Mine funn	42
6.1.1. Opplevelsen av å snakke ulikt språk	43
6.1.2. Opplevelsen av kjønnsnormer	44
6.1.3. Opplevelsen av kommentarer som grensedragninger	44
6.2. Forslag til videre forskning	45
6.3. Avsluttende refleksjoner	45
7.0. Litteraturliste	46
7.2. Media	49
Vedlegg	49
Vedlegg 1)	50
Vedlegg 2)	53
Vedlegg 3)	56
Vedlegg 4)	60

1.0. Innledning

1.1. Aktualisering

Seksualitetsundervisning er et tema som stadig dukker opp i mediene, og et tema som mange har meninger om. Til tross for at forskning tydelig viser at helhetlig seksualitetsundervisning hjelper unge med å bli mer ansvarlige i holdninger knyttet til seksualitet, samt fører til bedre forhold til egen seksualitet og senere seksualdebut, er det fortsatt uenigheter om og i hvor stor grad skolen skal arbeide med temaer som har med kjønn og seksualitet å gjøre (United Nations Educational, 2018, i Svendsen, 2022, s. 197).

Min interesse for seksualitetsundervisning startet høsten 2019, da jeg i emnet profesjonsrettet pedagogikk fikk et innblikk i hvor ensformig og mangelfullt mange skolars arbeid med kjønn og seksualitet var. Samtidig forstod jeg viktigheten av at skolen må ta opp temaer som er viktig i barnas liv for å støtte deres utvikling. *Ubehagets pedagogikk* beskrives som en pedagogikk som skal engasjere og motivere til å behandle temaer som forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme på måter som utfordrer vår emosjonelle komfortsone (Boler & Zembylas, 2003, i Røthing, 2020. s. 60). Det er nettopp ubehaget jeg følte på da jeg for første gang i mitt liv møtte normkritisk undervisning og ble konfrontert med egne privilegier, som har blitt drivkraften for de siste årene av utdanningen min, for masteroppgaven og for hvem jeg ønsker å være som lærer.

1.1.1. Seksualitetsundervisning i nyhetsbildet

Samtidig som jeg arbeider med denne masteroppgaven, opplever jeg en økende trend i å snakke om seksualitetsundervisning i sosiale medier. Den 7. februar 2022 publiserer NRK et intervju med Thomas Myhre, som var redd for at ingen skulle like ham fordi han satt i rullestol. Han opplevde at seksualitetsundervisningen han fikk på skolen, aldri angikk ham. Han etterspør en mangfoldig seksualitetsundervisning som angår alle, også minoriteter (Myrseth, 2022). En kronikk på NRK fra desember 2021 tematiserer unges grenseløse sexliv, der kronikkforfatteren skriver om hvordan mange unge mennesker tror de må ha kinky sex for å ikke bli kjedelige. Hun nevner sosiale medier og porno som noe av årsakene til at spesielt jenter strekker seg langt utover egne grenser, og etterlyser bedre kunnskap om grenser (Asphaug, 2021). En nyhetssak i VG fra 17. februar 2022 viser at unge savner seksualitetsundervisning, og er enda mer misfornøyde nå enn de var i 2017 (Hvitmyhr, 2022).

Men det finnes også motstemmer mot en mer mangfoldig og inkluderende seksualitetsundervisning i skolen. Tirsdag 1. mars 2022 ble det holdt en antidemonstrasjon, kalt "vern våre barn og barnebarn mot kjønnsforvirrende undervisning i barnehager og skoler", utenfor Stortinget i Oslo. Demonstrasjonen ble kuppet av motdemonstranter med regnbue- og transflagg (Engesbak, 2022). Et av punktene som ble vedtatt på KrF sitt landsmøte i 2021, handlet om at skolen "ikke kan være en arena for ideologisk kamp der den biologiske kjønnsforståelsen tilsidesettes" (Aasmundsen, 2021). Selv om engasjementet for en bedre, mer inkluderende og helhetlig seksualitetsundervisning vokser, gjør også engasjementet til konservative motkrefter det.

1.2. Formål og problemstilling

Denne oppgavens formål er å få et innblikk i hvordan skolens arbeid med kjønn og seksualitet oppleves for elever på barneskolen. Min problemstilling er derfor:

Hvordan opplever elevene skolens arbeid med kjønn og seksualitet?

Oppgaven tar utgangspunkt i individuelle intervjuer med åtte sjuendeklassinger, fire jenter og fire gutter.

1.3. Begrepsavklaringer

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepet *seksualitetsundervisning* fremfor *seksualundervisning*. Begrepet har jeg hentet fra evalueringsrapporten om bruken av "uke 6" (Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017, s. 8). Seksualitetsbegrepet peker på seksualitetens kulturelle betydninger i tillegg til seksuell praksis, mens seksualundervisning ofte tolkes til å kun handle om sex. *Seksualitet* kan ses på som noe mennesker gjør, uttrykker eller praktiserer (Butler, 1990, i Røthing & Svendsen 2009, s. 35), og omhandler både kjønnsliv, forplantning, tiltrekning, lyst, fantasier, moral og kulturelle normer (Grünfeld & Almås, 2021).

Kjønn viser til en rekke betydninger som tilhører mannlige eller kvinnelige kropp, som det igjen kleber seg en rekke forventninger og forestillinger til (Røthing & Svendsen, 2009, s. 37). Når jeg i problemstillingen inneholder *kjønn*, sikter jeg til både kjønnsroller, kjønnsnormer, kjønnsidentitet og alle temaer som blir aktuelle når kjønn blir brakt på banen.

En *elev* defineres som noen som mottar undervisning (Henriksen, 2021). Når jeg i problemstillingen min etterspør elevens opplevelse med *skolens arbeid* og ikke undervisning, er det fordi jeg ønsket å løfte blikket fra bare undervisningssituasjoner der seksualitet står på timeplanen, til mangfoldet i undervisningen jevnt over, i tillegg til elevenes opplevelse av hvordan det ellers er å være på skolen.

Diskurser kan beskrives som menneskeskapte sannheter om verden rundt oss, som vi oppfatter som statiske sannheter. Store Norske Leksikon beskriver diskurs slik Foucault gjorde det, som "de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel" (Grue, 2021).

1.4. Andre masteroppgaver på feltet

For å vise hvilken annen forskning som er gjort på seksualitetsundervisning og skolens arbeid, vil jeg i dette underkapittelet gjøre rede for et knippe masteroppgaver innenfor samme felt. Annen forskning, som rapporter av hvordan seksualitetsundervisningen fungerer eller forskning på barns mediebruk, vil flettes sammen med teorien i neste kapittel.

Hilde Møllhausen sin masteroppgave fra 2005 undersøkte unge jenters opplevelse av undervisning om seksualitet på ungdomsskolen. Funnene peker blant annet på at skolen som institusjon gjør det vanskelig å snakke om det intime ved seksualiteten, og at

undervisningen ofte er preget av unnvikende lærere, en heteronormativ tilnærming og fokus på problematiske sider ved seksualiteten (Møllhausen, 2005). Funnene hennes viser også at elevene har ulike meninger om hva slags undervisning de ønsker seg og hvem som skal ha undervisningen (Møllhausen, 2005, i Røthing & Svendsen, 2009).

Sissel Kalland Skilleås sin masteroppgave undersøkte seksualitetsundervisning i ungdomsskolen, og noen av funnene hennes er at det elevene har hatt mye undervisning om, er de også tryggest på å prate om og diskutere. Oppgaven viser hvordan arbeid med mangfold kan gi elevene økt seksuell kompetanse (Skilleås, 2020). Anna-Sara Bergstrand sin masteroppgave fra 2020 undersøkte unge kvinners kunnskap og erfaringer om seksuell og reproduktiv helse, der hun blant annet undersøkte hvilken kunnskap de savnet fra den svenske skolen. Et av funnene var at 63 % av kvinnene ikke hadde fått den kunnskapen de trengte på skolen (Bergstrand, 2020).

Ane Kristine Granli Kallseth sine undersøkelser av muligheter og utfordringer i undervisning om seksualitet i samfunnsfag, viser blant annet at elevene ønsker mer seksualitetsundervisning med lærere som har en åpen holdning til temaet (Kallseth, 2020).

På tross av et voksende felt, samt enighet om seksualitetsundervisningens viktighet, savner jeg forskning på undervisningen og arbeidet som gjøres i barneskolen. Det ble grunnlaget for hva jeg ønsket å undersøke i min masteroppgave.

2.0. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning jeg anser som relevant for oppgaven. Til slutt i kapittelet vil jeg presentere og gjøre rede for Paulo Freires (1970) frigjørende pedagogikk og Judith Butlers (1999) teorier om kjønnsperformativitet og den heteroseksuelle matrise, som er de teoretiske perspektivene jeg hovedsakelig legger til grunn for oppgaven.

2.1. Kjønn og seksualitet i skolens lovverk og styringsdokumenter

Hva som vektlegges i skolens læreplaner påvirkes av de idealer og forståelser som råder i samfunnet (Røthing, 2005). I dagens læreplan, LK20, er det flere kompetansemål som direkte omhandler skolens arbeid med kjønn og seksualitet. I følge Røthing og Svendsen (2009, s. 122) er den norske skolen en sentral, nasjonsbyggende institusjon. Derfor forvalter skolen hva som er "det norske", og ikke minst hvordan den norske seksualiteten er. Dermed kan skoles arbeid med kjønn og seksualitet være med på å underbygge hva som er ønsket og anses som mest "riktig". Samtidig kan skolen være med på å endre rådende oppfatninger, gjennom for eksempel normkritisk undervisning (Røthing & Svendsen, 2009, s. 24). Idealet burde være en undervisning og et arbeid med kjønn og seksualitet som ikke diskriminerer eller fører til marginalisering av elevgrupper, men som bidrar til økt forståelse og inkludering (Røthing & Svendsen, 2009, s. 25). Røthing og Svendsen (2009, s. 268) fremhever at god undervisning kan gjøre elevene seksuelt kompetente, ved at de opparbeider seg kunnskap om variasjon og evne til å møte mangfold og mennesker som bryter med normen med respekt og mindre forvirring. Alle

elever, uansett kjønn, seksualitet, etnisitet eller andre faktorer, har krav på et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, noe som lovfestes i opplæringslovens §9A (Opplæringslova, 1998).

For å kontekstualisere temaet litt, vil jeg vise til læreplanmålene jeg finner relevante for min oppgave og skolers arbeid med kjønn og seksualitet.

Fra naturfag (NAT01-04):

Etter 4. trinn

- *samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon*

Etter 7. trinn

- *gjøre rede for fysiske og psykiske forandringer i puberteten og samtale om hvordan dette kan påvirke følelser, handlinger og seksualitet*

(Kunnskapsdepartementet, 2020c).

Fra samfunnsfag (SAF01-04):

Etter 2. trinn

- *samtale om følelser, kropp, kjønn og seksualitet og hvordan egne og andres grenser kan uttrykkes og respekteres*

Etter 4. trinn

- *samtale om identitet, mangfold og fellesskap og reflektere over hvordan det kan oppleves ikke å være del av fellesskapet*
- *samtale om grenser knyttet til kropp, hva vold og seksuelle overgrep er, og hvor man kan få hjelp hvis man blir utsatt for vold og seksuelle overgrep*

Etter 7. trinn

- *reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt*

(Kunnskapsdepartementet, 2020d).

Jeg anser også de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring* og *Demokrati og medborgerskap* som relevante for skolens arbeid med kjønn og seksualitet. I følge Utdanningsdirektoratet skal *Folkehelse og livsmestring* gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse og gi kompetanse til å ta gode valg. I "aktuelle områder innenfor temaet" listes blant annet seksualitet og kjønn, følelser og relasjoner og grensesetting opp (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Det anbefales av fagutvalget bak NOU-en *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* (2019: 19, s. 130) at undervisning om seksualitet og kjønn etableres som en sentral del av *Folkehelse og livsmestring*. *Demokrati og medborgerskap* skal gjøre elevene til gode, demokratiske medborgere, gjennom å øves til å blant annet tenke kritisk og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dessuten fremmer opplæringsloven §1-1 at elevene skal læres opp til å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998).

Seksuell helse tematiseres i strategiplanen *Snakk om det* som ble vedtatt i 2016 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016). Innledningsvis fremheves det at seksualiteten er en del av det som påvirker helsen vår positivt, gjennom hele livet. God seksuell helse beskrives som en ressurs og en beskyttelsesfaktor, og gjennom en positiv og respektfull tilnærming til seksualitet, kan undervisningen muliggjøre gode og trygge erfaringer og et positivt

forhold til egen kropp (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 7-8). For at barn og unge skal kunne vite forskjellen på positiv og negativ oppmerksomhet, og forskjellen mellom kjærlighet og maktutøvelse, må de ha fått tid og anledning til å øve og reflektere rundt temaene (Svendsen, 2022, s. 197). NOU-en *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* (NOU 2019: 19, s. 27) nevner at en viktig oppgave skolen har, er å gi elevene kunnskap om mennesker som kjønnete og seksuelle vesener. Dette skal omfatte fysiske, emosjonelle og sosiale sider av kjønn, kropp og seksualitet. Det fremheves at barn og unge skal lære om et mangfold av identiteter, følelser og praksiser knyttet til kjønn og seksualitet. Noe av grunnen til at dette fremheves, er at norsk og svensk forskning viser til at skolen fungerer som en "heterofabrikk", der alt av styringsdokumenter og aktiviteter underbygger og bekrefter en heterofil livsstil (Bromseth & Darj, 2010, i NOU 2019: 19, s. 129). Jeg mener derfor at skolen som institusjon spiller en sentral rolle i barn og unges seksuelle utvikling og utvikling av kompetanse i møte med ulike mennesker.

2.1.1 Helhetlig seksualitetsundervisning

UNESCOs reviderte retningslinjer for helhetlig seksualitetsundervisning ble utgitt i 2018, og viser at helhetlig seksualitetsundervisning blant annet bidrar til økt seksuell kunnskap, mulighet til å unngå seksuell risiko, færre seksualpartnere og senere seksuell debut (Fonner et al., 2014; Shepherd et al., 2010; United Nations Educational, 2009, i United Nations Educational, 2018, s. 28-29). Retningslinjene viser også til forskning som viser at helhetlig seksualitetsundervisning hjelper unge med å bli mer ansvarlige i sine holdninger knyttet til seksualitet (United Nations Educational, 2018). UNESCO bruker betegnelsen "helhetlig seksualitetsundervisning" om den type undervisning som har dokumentert positiv effekt på barn og unges seksuelle helse og selvbestemmelse (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 220). UNESCOs retningslinjer for helhetlig seksualitetsundervisning (2018, s. 17) fremhever utdanning som et viktig verktøy for å fremme barns seksuelle helse, samt å forberede barn og unge til sunne relasjoner for ulike stadier i livet.

Helhetlig seksualitetsundervisning skal foregå på barnas egne premisser, og handler om en trygg og mangfoldig undervisning som anerkjenner barnas seksualitet, fordi seksualitet kan ses på som en integrert del av personligheten vår. Det er dessuten viktig for barns trygghet og selvbilde at de kan gjenkjenne sin identitet og sin familie i det skolen formidler (Jarmann & Arnøy, 2020, i Eriksen & Svendsen, 2021, s. 222). I følge Sex og Samfunn skal helhetlig seksualitetsundervisning ta utgangspunkt i elevenes behov, være basert på vitenskapelig kunnskap og jobbes med på ulike måter. Undervisningen skal skape rom for felles undring, etiske refleksjoner og trygge samtaler. Den må også innebære dialog om grenser knyttet til egen kropp og seksualitet, samt hva brudd på grenser kan føre til (Sex og samfunn, 2022, s. 14).

Forskning viser at undervisning som kun fokuserer på seksuelt avhold ikke fungerer for å forsinke seksuell debut eller antall sexpartnere (Fonner et al., 2014; Kirby, 2007; Underhill et al., 2007; United Nations Educational, 2009, i United Nations Educational, 2018, s. 29). Likevel er det fortsatt mange skoler som av ulike grunner ikke gjennomfører en helhetlig seksualitetsundervisning, og undervisningen handler ofte om å bevisstgjøre rundt seksuelle overgrep (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 208,221). Dette skyldes flere faktorer, blant annet kunnskapsløshet, fordommer og utdaterte forestillinger hos lærere (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 221). Lærere mangler kompetanse, har utdatert kunnskap eller er for flau til å gjennomføre god undervisning. Sex og samfunn sin rapport fra 2022 viser at hele 7 av 10 elever ønsker mer seksualitetsundervisning i skolen, herav 89 % av jentene

(Sex og samfunn, 2022, s. 4). Nesten 7 av 10 av elevene som ønsket seg undervisning i flere tema, svarte at de ønsket seg "mer av alt" (Sex og samfunn, 2022, s. 6). Også lærerne er klar over at undervisningen har forbedringspotensiale, og kun 22 % av lærerne som var med i undersøkelsen mente at kvaliteten på seksualitetsundervisningen var god nok (Sex og samfunn, 2022, s. 9).

2.2. Å være kjønn på skolen og i samfunnet

Allerede når seksåringene tar sine første skritt over dørstokken til skolen, har de rukket å gjøre seg ganske klare tanker om eget kjønn og seksualitet (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 208). Mange barn er klar over egen kjønnsidentitet ved treårsalderen. I tillegg til at det finnes et mye større kjønns mangfold enn det ofte vises til i skolen, er det også klare forventninger til gutter og jenter i skolekonteksten.

Gilliam og Gulløv (2012, s. 190-191) viser i sin bok til flere eksempler på kjønnede praksiser, blant annet en gruppe jenter som baksnakker en jente de anser som for vill, mens hos guttene er det en norm om å lage bråk og være vill for å få innpass i fellesskapet. Gutter som ikke deltar i bråket, kan få bemerkninger om at de er barnslige eller jentete. Lindhardt og Ruus (2019, s. 107) viser til at dersom lærere ikke er bevisste på kjønnsforskjeller og hvordan kjønn konstrueres i klasserommet, kan de bygge oppunder kjønnede forventninger. Disse eksemplene viser til at kjønn så absolutt er til stede i skolen, og at kjønn har betydning for elevenes hverdag.

I løpet av 1990-tallet foregikk en økt seksualisering av spesielt unge kvinners kropp (Nielsen, 2020, s. 75). Samtidig som det pågår en likestillingskamp, har mektige kvinner, reklamer, massemedier og sosiale medier gjenopplivet forestillingen om kjønnsforskjeller, der jenter både skal være suksessfulle og prestere bra, men samtidig oppfattes som seksuelt attraktive (Nielsen, 2020, s. 76). Hvilke konsekvenser for jentene har kravet om at de fra tidligere og tidligere alder skal iscenesette seg som seksuelle objekt? (Nielsen, 2020, s. 77).

Kjønn har ikke bare betydning for hvordan elever opplever skolehverdagen sin, men også i samfunnet ellers. Redd Barna sin rapport *Den som er med på leken...* undersøker ungdoms oppfatninger av voldtekt, kjønnsroller og samtykke (Berggrav, 2015). Et av funnene fra undersøkelsen peker på ulikheter mellom reaksjoner på kvinner og menn som overgrep utsatt. Særlig guttene i intervjuene har en holdning om at bare svake gutter kan voldtas (Berggrav, 2015, s. 11). Funnene fra undersøkelsen peker også på at i samtaler om overgrep, dreies samtalen ofte over på jenter som utsatt og gutter som overgriper (Berggrav, 2015, s. 11). Et annet funn er at jentene uttrykker at de utsettes for sterk påvirkning fra media og populærkultur om hvordan de skal kle seg, oppføre seg og se ut for å være "sexy" nok, mens guttene ikke oppga dette i samme grad (Berggrav, 2015, s. 23).

2.2.1. Heteronormativitet, homotoleranse og grensedragninger

Heteronormativitet handler om at heteroseksualiteten fremstår som mest ønsket, mest normal og mest naturlig, mens andre seksualiteter og seksuelle identiteter fremstår unormale, merkelige og uønsket (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40). Heteronormativitet viser til at heteroseksualitet tas for gitt i skolehverdagen og at det antas at alle elevene

er både heterofile og har kjønnsuttrykk som stemmer overens med kjønn de har. Begrepet heteronormativitet brukes for å synliggjøre, diskutere og problematisere rettighetene og privilegiene som er knyttet til de av oss som er heterofile (Røthing & Svendsen 2009:40).

Åse Røthing viser til homotoleranse som en verdi og et kjennetegn på det norske samfunnet (Mühleisen & Røthing, 2009; Røthing, 2008; Røthing & Svendsen, 2010, i Røthing, 2020, s. 115). Samtidig kan homonegative holdninger forstås som uttrykk for avstandsmarkering til majoritetssamfunnet og middelklassens (antatte) homotoleranse, og "homo" er fortsatt et av de mest brukte skjellsordene i norsk skole (Røthing, 2020, s. 115-116). Røthings studie fra 2007 undersøkte og tematiserte når og hvordan homonegativisme og homofobi kommer til uttrykk i klasserommet, og hvordan vi bedre kan forstå disse fenomenene. Røthing viser til forskning som viser at homonegativisme er et vanlig innslag i skolehverdagen, spesielt blant gutter (Bäckman, 2003; Kehily, 2002:144ff 63ff; Nayak & Kehily, 1997, i Røthing, 2007, s. 30). "Homo" som skjellsord ble gjerne rettet mot gutter som var stille, flinke på skolen, hadde lys stemme eller som ikke avbrøt undervisningen - med andre ord de guttene som ikke levde opp til de typiske forventningene til maskulinitet som gutter opplever i skolekontekst (Nayak & Kehily 1997, i Røthing, 2020, s. 116). Nayak og Kehily tolket de homonegative utsagnene som forsøk på å markere egen identitet som maskulin og heteroseksuell, og at "homo" viser til regler og grenser for hva som er akseptert atferd blant gutter, og innskrenker på den måten gutters utfoldelse (i Røthing, 2020, s. 118).

Røthing (2020, s. 35) tematiserer hvordan skjellsord som "homo" og "hore" kan fungere som grensdragninger og eksempler på hvor grensene går for elevene. Dersom man beveger seg utenfor normalen, vil man få tilsnakk fra andre elever, hvor de setter en på plass. Disse grensdragningen foregår både når skjellsord blir brukt, til den som mottar skjellsordet og de andre som hører det, men også når både lærere og elever omtaler mennesker utenfor normen som "litt rare" eller at noe "ikke er normalt". Dette fører til påminnelser om hva som er akseptabel atferd og hva som ikke er det.

2.3. Barneseksualiteten

"Barn som blir sett og forstått fysisk og mentalt, utvikler en trygg tilknytning der regulering av nærhet og avstand til andre balanseres og danner grunnlaget for nære og meningsfulle relasjoner senere i livet" (Wennerberg, 2022, i Hegge, 2018, s. 36). Barn eksperimenterer, leker, prater, viser og utforsker både alene og sammen med hverandre fra de er helt små (Hegge, 2018, s. 67). Seksuell lek er en viktig del av barns utvikling, og utgjør en viktig del av barns utvikling av bevissthet rundt egen og andres kropp (Skarpsno, 2013, i Hegge, 2018, s. 68). Dessuten har mange barn et bevisst forhold til egen seksualitet allerede når de begynner på skolen (Langfedt, 2000, i Aasland, 2015, s. 15). Robinson og Davies (2017, s. 218) viser til at barn er aktive deltakere i å konstruere seg selv som både kjønnete og seksuelle individer fra tidlig alder, gjennom diskursene de har tilgjengelig. Disse diskursene kan være media, populærkultur, familie, skole og venner. Røthing og Svendsen (2009, s. 49) viser til at barn utvikler redskaper for å tolke både seg selv og andres seksualitet gjennom sosialt samspill.

Samtidig dominerer en tradisjonell diskurs om at barn er aseksuelle vesener, og at barns seksualitet strider med barndommens uskyldighet (Skundberg, 2020). Synet på barnet

som utelukkende uskyldig utgjør en sentral rolle i hvilken kunnskap som gjøres tilgjengelig for barn og unge (Bhana 2008, 2009, i Robinson & Davies, 2017, s. 221). Barneseksualiteten ses på som noe farlig, og seksualitet er noe barnet må beskyttes mot. Disse oppfatningene kan i følge Skundberg (2020) spores helt tilbake til Sigmund Freuds arbeid på 1800-tallet, som utfordret tanken om at barn var aseksuelle vesener. Til gjengjeld koblet han barns seksualitet direkte til voksnes seksualitet, som en uferdig versjon av den. Med disse brillene på, blir barnets seksualitet noe farlig, noe avvikende og som et tegn på sykdom.

I virkeligheten er barneseksualiteten kompleks og har egenverdi for barnets utvikling (Skundberg, 2020). Barnets seksualitet handler om kropp, følelser, sosiale roller og språk, og er avgjørende for barnet både i nåtid og i den videre utviklingen. Hvordan barn forstår kjønn, seksualitet og relasjoner til andre, har betydning for hvordan de utvikler relasjoner. Dessuten har barns kunnskap og språk om egen kropp og seksualitet tett sammenheng med deres mulighet og evne til å si fra om overgrep (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 213). Robinson og Davies' (2017, s. 227) forskning viser at barn lærer tabu tidlig i livet, og da spesielt i tilknytning til seksualitet. En positiv og dekkende seksualitetsundervisning vil dermed både være avgjørende for elevers forhold til egen kropp og seksualitet og for å forhindre tabu, men også som verktøy for å avdekke overgrep.

Trafikklyset - Seksualitet hos barn og ungdom er en guide til voksne for å identifisere, vurdere og gi respons på barns seksualitet (Hegge, 2016). Guiden deler barns seksuelle atferd inn i grønt, gult og rødt, der grønt er sunn og vanlig atferd ut fra alder og modenhet, gul er bekymringsfull atferd og rød er skadelig atferd. Jeg velger å benytte denne modellen for å understreke barn som seksuelle vesener, og for å vise til hva som anses som normal, seksuell atferd ut fra alder. Grønn atferd for 9 - 12 år er blant annet at barna benytter seksuelt språk, liker å vise frem rumpa til jevnaldrende eller har et økt ønske om privatliv. Grønn atferd for barn 13 - 18 år er blant annet å kommunisere med jevnaldrende om sex og seksualitet, vitse om sex og være interessert i erotikk (Hegge, 2016, s. 4).

2.4. Barn i sosiale medier

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for tall som har kommet frem av fire ulike kartlegginger av barn og unges mediebruk. Jeg vil følgende presentere forskningsprosjektene og tall fra dem.

Ungdata 2021 er en undersøkelse gjort ved OsloMet. I undersøkelsen fra 2021 har nærmere 800 000 ungdom deltatt (Bakken, 2021). Undersøkelsen omhandler mange temaer, men jeg velger å bruke kapitlene som handler om medier og vold og trakassering. Tallene fra undersøkelsen viser at 76 % av ungdommene brukte mer enn tre timer daglig foran skjermen under pandemien, utenom skoletiden (Bakken, 2021, s. 30). 5 % har opplevd at bilder eller videoer med nakenhet eller seksuelle handlinger har blitt spredd mot deres vilje (Bakken, 2021, s. 48).

EU-kids online 2020 er en forskningsrapport med deltakere fra 19 land. I denne undersøkelsen har 25 101 barn mellom 9 og 16 år vært med (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Ólafsson, Livingstone & Hasebrink, 2020). Tallene fra rapporten tilsier at norske barn gjennomsnittlig bruker i underkant av 4 timer daglig på internett. Til gjengjeld føler norske barn seg svært trygge online (Smahel m.fl., 2020, s.

148). 32 % av norske barn og unge mellom 11 og 17 år har mottatt meldinger av seksuell art (Smahel m.fl., 2020, s. 148). Undersøkelsen viser at få barn, bare 6 %, snakker med lærere hvis det har skjedd noe ekkelt på nett (Smahel m.fl., 2020, s. 49). Faktisk er læreren den minst sannsynlige kilden for å be om hjelp i de fleste landene (Smahel m.fl., 2020, s. 8).

Resultatene fra EU-kids online-undersøkelsen fra 2018 viser lignende tall. Også i 2018 rapporterte 32 % av ungdommer å ha opplevd å få seksuelle meldinger i løpet av de siste året. 60 % av alle de norske barna oppgir at de har hatt kontakt med noen de ikke har møtt på internett. 40 % av barna mellom 9-17 år oppga at de hadde sett seksuelle bilder, enten på nett eller utenfor. 20 % oppga å ha sett seksuelle bilder minst hver måned, og 22 % har vært på et pornografisk nettsted. 21 % oppsøkte pornografi ofte. Det er en tydelig kjønnsforskjell blant eldre gutter og jenter, der 58 % av guttene og 9 % av jentene besøker pornografiske nettsider månedlig (Staksrud & Ólafsson, 2018, s. 9).

Medietilsynet gjennomfører jevnlig kartlegginger om barn og unges medievaner. Rapporten fra 2020 hadde 3395 deltakere i alderen 9-18 år (Medietilsynet, 2020). Tallene jeg bruker her er hentet fra delrapport 5, som spesifikt handler om ungdoms erfaring med porno på nett. Hovedfunnene tilsier at 49 % av 13-18-åringene har sett porno på nett, at andelen øker med alder og at gutter ser betydelig mer porno enn jenter. 57 % av de som har sett porno på nett, så det før fylte 13 år (Medietilsynet, 2020, s. 3). Hele 14 % oppgir at de så porno for første gang de var 9-10 år, og 9 % oppgir at de så det for første gang da de var 7-8 år (Medietilsynet, 2020, s. 7). En betydelig andel, 80 %, av 13-18-åringene som har sett porno på nett, søkte etter dette selv (Medietilsynet, 2020, s. 8). Fire av ti 13-18-åringene har fått reklame for pornografi på nett (Medietilsynet, 2020, s. 11).

2.5. Teoretisk rammeverk

Teoretiske perspektiv dreier seg om å undersøke et fenomen fra en gitt synsvinkel, eller med et sett spesifikke briller (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25). I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke teoretiske perspektiver jeg legger til grunn for analysen og drøfting av datamaterialet.

2.5.1. Hva er virkelighet?

Virkeligheten er ikke objektiv, men noe hver enkelt kontinuerlig konstruerer. En fenomenologisk forståelse ligger innenfor en konstruktivistisk forståelsesramme, og tar utgangspunkt i at mennesker konstruerer virkeligheten sin virkelighet innenfor en gitt kontekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-100). Fenomenologisk tilnærming har lenge vært utbredt innenfor kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45), og det er denne tilnærmingen jeg legger til grunn for oppgaven.

2.5.2. Paulo Freire

Paulo Freire ble født inn i en middelklassefamilie i Brasil i 1921. I 1929 rammet den økonomiske krisen familien hardt, noe som førte dem inn i fattigdom. Mangelen på mat gjorde Paulo sløv på skolen, han slet med å holde tritt og han opplevde at ingen ønsket å høre om fattigdommen og situasjonen han og familien sto i. Denne håpløse situasjonen førte til en apati og noe Freire beskriver som *den tause kultur* - en tilstand av hjelpeløshet og apati (1970, s. 10). Den tause kultur går ut på at mennesket kan leve undertrykt, men

mangle kraft til å forandre livssituasjonen sin. Når barn som vokser opp i fattigdom lærer at ingen har interesse av deres hverdagsliv og undertrykkelse, blir en fanget i et fellesskap som ikke protesterer mot den urettferdige situasjonen man har havnet i. Da Freire tidlig i livet hadde opplevd at livet faktisk kunne være annerledes, begynte han å fundere over hvordan skolen kunne bidra til en redning ut av den tause kulturen han og mange andre befant seg i - og det var slik tanken om den frigjørende pedagogikken ble skapt.

Freire (1970) mente at uvitenhet og mangel på handlekraft var et følge av fattigdommen, og at familier i fattigdom var ofre for et økonomisk, sosialt og politisk system (Freire, 1970, s. 10). Han så på den frigjørende pedagogikken som en mulighet for å fri mennesker fra et undertrykkende system. Dersom elever gis mulighet til å stille egne spørsmål, at læreren interesserer seg for elevens hverdagsliv og opplever tillit og forventninger, kan det bygges et likeverdig fellesskap. Et likeverdig fellesskap kan igjen skape en dialog, som gjør elevene bevisst på den tause kulturen og urettferdigheten de står i (1970, s. 10). Gjennom læring og undervisning kan eleven gjøres bevisst på egne erfaringer og gis verktøy til å forstå sitt eget liv. Freire var opptatt av at dialogen er et verktøy som gir mulighet til kritisk refleksjon og handling, på en måte som nærer elevenes nysgjerrighet og evne til å konfrontere urett (Darder, 2017, s. 102). Den dialogbaserte undervisningen går ut på at læreren skal hjelpe elevene med å problematisere deres virkelighet, slik at de sammen kan skape en bedre virkelighet (Darder, 2017, s. 101). Gjennom dialogisk og utforskende undervisning deltar både elever og lærer, der de deler tanker og responderer på hverandres innspill. Pedagogikken skal sørge for at deltakeren både er, og føler seg som, en likeverdig deltaker i fellesskapet. Pedagogikken må utformes med, og ikke for, de undertrykte, og situasjonen som avler undertrykkelse, må omformes (Freire, 1970, s. 30,32).

Sentralt i Freires tenkning var motstanden mot det han kalte bankundervisning, som kan ses på som den dialogbaserte undervisningens motsetning. Bankundervisning er en type undervisning der læreren er fortellende og forteller om virkeligheten som en statisk sannhet. Elevene mottar og pigger lærerens sannhet, for å oppbevare gitt kunnskap (Freire, 1970, s. 54-56). I følge Sharon Lamb (1997, i Stubberud m.fl., 2017, s. 31) er det et problem når seksualitetsundervisningen behandles og fremmes som puggestoff. Dersom seksualitetsundervisningen skal bli dialogisk, må den fokusere på etisk refleksjon og mellommenneskelige forhold. Problemet med bankundervisningen er hvordan læreren bare gjengir og reproducerer eksisterende kunnskap, og dermed er med på å opprettholde undertrykkende strukturer.

Den frigjørende pedagogikken ser på anerkjennelse som avgjørende for læringssituasjoner. Freire drømte om en demokratisk skole, som kunne bidra til en mer rettferdig verden. Gjennom utdanning skulle alle mennesker gjøres til demokratiske borgere, som engasjerer seg for samfunnet og menneskene rundt seg. Da den frigjørende pedagogikken begynte å brukes i det nordøstlige Brasil rundt 1959, ble metoden sett på som en trussel mot systemet av de brasilianske myndighetene (Freire, 1970, s. 11). Den frigjørende pedagogikken lærte nemlig menneskene til å protestere mot fattigdom og dårlige lønns- og arbeidsvilkår.

Det kan virke banalt å kalle elever i den norske skolen for undertrykte, og det er lett å tenke at Freires pedagogikk passer best i fattige deler av verden. Men uansett hvor man befinner seg, står grupper av mennesker utenfor fellesskapet, som mangler ord for sine rettigheter og som mangler verktøy til å fri seg selv fra en undertrykkende situasjon. Får

elevene den undervisningen de trenger for å ta i bruk sine muligheter og til å bli selvstendige, kritiske og skapende mennesker som frir dem fra marginalisering og andregjøring? (Freire, 1970, s. 15). Hvis ikke - så er den frigjørende pedagogikken fortsatt høyst aktuell.

Stine Helena Bang Svendsen (2022, s. 191-193) bruker kjærlighetens pedagogikk, som er fundert i Freires frigjøringspedagogikk, til å drøfte hvordan vi kan skape en bedre undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. Slik undervisningen ofte foregår i dag, både reproducerer og bekrefter den gitte forståelsesmåter og normer, fremfor å problematisere tatt-for-gitt-heter og maktforhold (Røthing, 2020, s. 59). Dersom undervisningen jobbet for å problematisere maktforholdene som finnes blant oss, kunne den skapt engasjement, nysgjerrighet og vilje til forandring hos elevene, slik som Freires pedagogikk skisserer. Dersom man skal problematisere maktforhold, vil maktkritiske perspektiver være sentralt. Røthing (2020, s. 40) beskriver maktkritiske perspektiver som en måte å kritisk undersøke prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i ulike kontekster (Mühleisen, Røthing & Svendsen, 2009, i Røthing, 2020, s. 40). Gjennom å aktivt synliggjøre privilegier og selvfølgheter som skaper diskriminering, marginalisering og andregjøring, kan man rette fokuset mot hva som skaper og opprettholder disse privilegiene og selvfølghetene (Røthing, 2020, s. 44-45). Skolen bør synliggjøre flere muligheter og åpne dører, fremfor å holde fast i det gamle (Røthing, 2020, s. 57). Som nevnt i innledningen, kan ubehagets pedagogikk engasjere og motivere elevene til å behandle temaer som vekker ubehag i oss og som utfordrer vår emosjonelle komfortsone. Ved å undersøke ubehaget mange kan føle på i møte med for eksempel rasisme eller heteronormativitet, kan elevene få bedre innsikt i våre egne forståelsesmåter og forestillinger (Røthing, 2020, s. 59). Dermed kan ubehag være en ressurs for utvikling av kritisk tenkning.

Freires arbeid hjelper oss med å forstå hvordan anerkjennelse og trygghet er sentralt for læring. Endring av skolens innhold først kan skje når elevene anerkjennes som den de er, noe som gir mulighet til å utvikle seg til selvstendige, kritiske mennesker. Dette er relevant for min oppgave fordi frigjøringspedagogikken er aktuell for alle grupper der noen opplever marginalisering og andregjøring (Freire, 1970, s. 15)

2.5.3. Judith Butler

Judith Butler er en amerikansk filosof og kjønnteoretiker (Svendsen, 2020, s. 195). Butler har hatt enorm innflytelse på kjønsteori, skeiv teori og har nærmest blitt et ikon for bevegelser innenfor kjønns- og seksualitetsmangfold. Det andre teoretiske perspektivet jeg vil legge til grunn for oppgaven er Butlers teori om kjønnsperformativitet. Jeg anser Butlers arbeid som relevant for oppgaven min, fordi jeg mener at når vi snakker om og arbeider med kjønn, burde vi gjøre det på måter som synliggjør kjønnsmangfold, fremfor en måte som marginaliserer. Ved å ta utgangspunkt i at kjønn er noe man gjør, framfor noe man er, åpner man opp for å forstå den kompleksiteten av kjønn og kjønnsuttrykk som finnes i samfunnet og i skolen i dag. I dette underkapittelet vil jeg først gjøre rede for Butlers syn på kjønn, deretter kjønnsperformativitet, og til slutt den heteroseksuelle matrisen.

Butler mener at det ikke finnes noe objektivt eller naturlig kjønn. Hun benekter ikke at biologiske forskjeller finnes, men hun argumenterer for at kroppene ikke eksisterer uten å bli påvirket av kulturen den eksisterer i, og at denne påvirkningen fører til et forenklet,

binært syn på kjønn (Morgenroth & Ryan, 2018, s. 1). I følge Butler (1999), er ikke sosialt kjønn en logisk følge av biologisk kjønn. Det er for eksempel ingenting som tilsier at det er mer naturlig for menn å ha kort hår enn kvinner, eller at det er mer sosialt akseptert at kvinner bruker kjole. Hva som anses å være kvinnelig eller mannlig vil være avhengig av tid og kontekst, og er dermed i kontinuerlig endring, ikke statiske sannheter. Ifølge Butler er det disse gjentakelsene av kjønnsnormer som skaper en illusjon av at kjønn er noe stabilt og naturlig ut fra ens eget biologiske kjønn. Disse reproduksjonene ser vi både hos andre mennesker og i resten av samfunnet, som gjennom reklame, sosiale medier og bøker. Dermed kan vi si at kjønnsuttrykk er skapt av gjentakende fremførelser av kjønnsnormer som ses på som kvinnelige eller mannlige, som igjen forteller oss at måten å fremføre kjønn på er logisk og normalt (Svendsen, 2020, s. 197), og det er dette som kalles kjønnsperformativitet. De to adskilte kjønnene virker bare naturlige for oss fordi de fremføres og repeteres om og om igjen. Repeteringen av gitte kjønnsuttrykk og praksiser skapes innenfor det Butler kaller en heteroseksuell matrise, som jeg videre vil komme inn på.

For å forklare den heteroseksuelle matrisen, kan man si at vi forventer at biologiske kroppere reproducerer tilhørende kjønnsuttrykk og tiltrekkes av mennesker med motsatt kjønn og motsatt kjønnsuttrykk. Butler kritiserer den gitte sammenhengen mellom *sex*, *gender* og *desire*, altså det vi på norsk ville kalt biologisk kjønn, sosialt kjønn og begjær. Det er først når disse tre faktorene samsvarer, at man blir begripelig for menneskene rundt, noe som er avgjørende for at et individ skal anerkjennes som "mann" eller "kvinne". Når mennesker fremstår på en måte som bryter med disse forventningene, kan det føre til negative reaksjoner og trakassering (Røthing & Svendsen, 2009, s. 38). Derfor vil det å utøve kjønn på en måte som samsvarer med kroppen, være en måte å overleve på og bli anerkjent av andre mennesker i samfunnet (Butler, 1999, s. 178). En kvinnes kjønn og fremtoning vil dermed først bli begripelig for menneskene rundt når feminitet framstår som en følge av å ha en kvinnelig kropp.

På samme måte som vi forventer et samsvar hos andre, vil mennesker også forvente samme type samsvar hos seg selv (Røthing & Svendsen, 2009, s. 39). Dersom mennesker "svikter" på et område, oppstår gjerne en forventning om at de også svikter på andre områder. Butler problematiserer disse gitte sannhetene. Som nevnt blir mennesker som bryter med forventningene, sårbare for negative reaksjoner og trakassering (Røthing & Svendsen, 2009, s. 38). Problemet med kjønn slik det oppfattes i dag, er at det både fører til svært smale rammer for den enkelte og at systemet slik det er nå, opprettholder strukturer som fortsetter å holde grupper, som for eksempel transpersoner, undertrykt. Ved å bryte opp og sette fokus på disse forventningene om kjønn og seksualitet, samtidig som vi anerkjenner at kjønn og seksualitet ikke er biologisk, men sosialt og kulturelt skapt, kan det bli enklere for mennesker å leve uten å være sårbare for negative konsekvenser.

Jeg anser Butlers arbeid som relevant for oppgaven min fordi hennes kritikk kan hjelpe oss med å se, og rette en kritisk pekefinger mot, de normaliserte oppfatningene vi har av hva som anses som riktig måte å gjøre kjønn på. Jeg anser også perspektivet som relevant for å sette ord på hvordan vi forventer samsvar hos oss selv og andre mellom kjønn, kjønnsuttrykk og begjær.

3.0. Metode

Denne delen av oppgaven vil omhandle den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet i oppgaven. I kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å samle inn data og gjøre rede for de metodologiske valgene for oppgaven. Jeg vil først skrive kort om kvalitativ forskning og intervju som metode. Jeg vil redegjøre for rekruttering og utvalg, informantene mine og intervjusituasjonen. Jeg vil videre reflektere rundt det å inkludere barn og unge i forskning, spesielt rettet inn mot å snakke med barn om kjønn og seksualitet. I delen om analyse vil jeg vise til analyseprosessen, gjennom å gjøre rede for analysemetoden, for kodingen og kategoriseringen av materialet. Jeg vil til slutt reflektere rundt kvaliteten på forskningen min.

Hver enkelt forskningsprosess er unik, fordi den formes av ulike mennesker, ulike tidsperioder, ulike perspektiver, metodisk fremgangsmåte og hvilken forskningslitteratur som er tilgjengelig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 191). En viktig del av kvaliteten på forskning er transparenthet og redegjørelse av alle ledd og avgjørelser gjennom hele prosessen, og derfor vil jeg videre i kapittelet ta leseren gjennom alle leddene i min forskningsprosess.

3.1. Kvalitativ forskning og intervju

I oppgaven min ønsket jeg å gå i dybden av hvordan skolens arbeid med kjønn og seksualitet opplevdes for elevene. Ut fra dette vurderte jeg at en kvalitativ metode, nærmere bestemt dybdeintervju av barn, ville være mest hensiktsmessig. Fenomenologien interesserer seg for verden slik den oppleves av informantene, og tar utgangspunkt i at virkeligheten er slik hvert menneske oppfatter den (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg anså fenomenologien som en god inngang til å forstå hvordan elevene opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet.

I følge Dalen (2004, i Kvernmo, 2005, s. 67) er kvalitativ forskning ideelt når man vil utforske et fenomen knyttet til mennesker og deres sosiale virkelighet. Kvalitativ forskning vil aldri være representativt for et fenomen, men det kan fortelle oss hvordan enkeltpersoner opplever et fenomen. Et kvalitativt intervju gir større fleksibilitet enn for eksempel et spørreskjema gjør (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å benytte meg av individuelle intervjuer i oppgaven min, fordi jeg ønsket å finne ut av elevenes subjektive opplevelser. På tross av en økende enighet i feltet om at undervisning om kjønn og seksualitet må starte tidlig, finnes det som jeg kjenner til, ingen forskning på barneskoleelevers opplevelser av den. Er det fordi denne undervisningen ikke finnes? Hva inneholder den isåfall? Vil elevene egentlig ha denne undervisningen? Det var dette jeg ønsket å finne ut av.

I følge Kvale og Brinkmann gir barneintervjuer barna mulighet til å gi uttrykk for egne opplevelser og oppfatninger (2009, s. 157). Barneintervjuer skiller seg fra intervjuer av voksne på flere måter, noe jeg vil komme videre inn på senere i kapittelet. Jeg utformet et semistrukturert intervju, fordi det ga meg mulighet til å stille åpne spørsmål og til å følge opp med nye spørsmål underveis ut fra hva informantene brakte på banen (Tjora, 2012, s. 104-105).

3.1.1. Rekruttering og utvalg

For å rekruttere informanter til prosjektet mitt, tok jeg kontakt med lærere og foreldre jeg kjenner. Det eneste kravet mitt for informanten var at hen var elev på mellomtrinnet ved en skole i Trondheim og omegn. I kvalitative studier bruker man gjerne et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). For meg vil det si at jeg prøvde å finne informanter som har erfaring med skolens arbeid med kjønn og seksualitet og at eleven kan uttale seg på en god måte om egne tanker og opplevelser av det. Dette lyktes jeg med. Materialet jeg bruker i oppgaven min tar utgangspunkt i åtte semistrukturerte intervjuer med sjuendeklassinger, fra to ulike skoler. I en kvantitativ undersøkelse ville det vært andre krav til bredde i materialet, men når jeg ser etter elevers individuelle opplevelser er ikke dette like viktig. Mitt materiale vil uansett ikke være representativt for alle elever, men det kan fortelle noe om hvordan åtte enkeltelever opplever og ønsker at skolens arbeid med kjønn og seksualitet skal være.

Når man velger elever ut fra et spesifikt utvalg, bekrefter man indirekte for barna at de tilhører en kategori. I mitt prosjekt har jeg tatt kontakt med hele klasser, og gitt beskjed om at de som ønsker å intervjues kan ta kontakt med meg. Jeg tror dermed at jeg har unngått å plassere elevene i kategorier under utvalget.

Alle elevene jeg har intervjuet kjenner eller har kjennskap til meg fra før. Dette kan ha påvirket hvem som meldte seg til å bli intervjuet og ikke. Jeg sørget for å vektlegge flere ganger at prosjektet var helt frivillig. Elevene som meldte interesse fikk med seg to skjemaer hjem, et til foresatte og et til eleven selv. I intervju med barn er det bare påkrevd av NSD med samtykke fra foresatt, men jeg ønsket at elevene skulle føle at de selv bestemte om de ønsket å delta, ved at de også måtte samtykke og skrive under. Skrivene de fikk med seg hjem inneholdt informasjon om prosjektet, om meg, hva jeg ønsket å finne ut av og oppbevaring av datamateriale. Det var fremhevet at de når som helst kunne trekke seg.

3.1.2. Mine informanter

Jeg har, som nevnt, brukt intervjuer av åtte elever som materiale for oppgaven min. Elevene er hentet fra to ulike skoler. Av disse åtte elevene er det fire jenter og fire gutter. Navnene jeg bruker i denne oppgaven er fiktive, og det eneste gjenkjennbare er at de omtales som samme kjønn som det de identifiserer seg som. Jeg har kalt dem Eilif, Sander, Lars, Peter, Sara, Anna, Thea og Ella.

3.1.3. I forkant av intervjuene

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som inneholdt åpne spørsmål. Da jeg utviklet intervjuguiden, ønsket jeg at intervjuet skulle bli uhøytidelig og trygt for informanten. Derfor benyttet jeg meg av Tjoras (2012, s. 112-120) prinsipper for dybdeintervjuer, der jeg hadde oppvarmingsspørsmål, åpne spørsmål og refleksjonsspørsmål, i tillegg til at jeg la opp til at jeg kunne følge opp elevenes svar med ytterligere spørsmål.

For å kvalitetssikre intervjuguiden gjennomførte jeg et testintervju på en medstudent. Ideelt sett ville jeg ha intervjuet en elev, men jeg hadde ingen elever tilgjengelige utover dem jeg skulle intervjuer til masteroppgaven. Ved å gjennomføre et testintervju med en

medstudent fikk jeg likevel prøvd meg i rollen som intervjuer og på å følge opp spørsmål, samt at jeg fikk tilbakemeldinger fra medstudenten i ettertid. I følge Tjora (2012, s. 135) kan denne typen bearbeidelse, samt at jeg ble bedre kjent med intervjuguiden min, gjøre at intervjusituasjonen blir en friere samtale.

3.1.4. Gjennomføring av intervjuene

Dybden på de åtte intervjuene jeg gjennomførte, og hvilke tema vi kom inn på, varierte. Jeg ønsket å holde meg til temaet mitt, men førte samtidig samtalen over på temaene som kom opp, fordi jeg mener at dette er av betydning. Jeg lot det derfor være rom for det informanten ønsket å snakke om og fortelle.

Under intervjuet prøvde jeg etter beste evne å skape en trygg atmosfære der elevene kunne fortelle fritt. Dette prøvde jeg å få til ved å gi god informasjon om prosjektet, vise og fortelle at de har vært til stor hjelp og forsikre både før og etter intervjuet om at de når som helst kunne trekke seg. Jeg forsikret også om at ingen svar var feil, og at jeg ønsket deres tanker fordi jeg tenker at elever er eksperter på sin egen hverdag. Syv av intervjuene mine ble gjennomført på skolens område, og et intervju ble gjennomført i et skjermet hjørne på en cafe. Intervjuene som ble gjort på skole, foregikk i et uforstyrret rom. Jeg synes at begge løsningene fungerte. Intervjuene varte mellom 24 og 47 minutter, der vi snakket om spørsmålene fra intervjuguiden og andre tema som kom opp. Lengden på intervjuene ble dermed definert ut fra hvor mye informanten ønsket å fortelle og snakke om. En av informantene spurte om hen kunne ta opp intervjuet med sin telefon, noe jeg selvfølgelig sa var greit.

Noen av informantene mine fikk jeg tak i på skolen jeg jobber på. Under disse intervjuene har jeg hatt et spesifikt ansvar for å reflektere over egen posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Jeg har vært bevisst på å klargjøre for elevene at jeg har byttet rolle, og at intervjuet, i motsetning til oppgavene jeg gir i undervisning, er helt frivillig. I følge Kvernmo (2005, s. 72) kan det at intervjuene foregår på skolen og at intervjueren har lærerstatus gjøre at elevene blir bekymret for at svarene deres kan påvirke deres forhold til skolen. Jeg har derfor vært svært påpasselig med å forsikre om at intervjuet var noe helt annet enn når jeg er læreren deres, og at det var helt frivillig.

Det er et kjent fenomen at informanter i intervjusituasjoner ofte tilpasser svarene sine til det de tror at intervjueren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg prøvde å være så klar som mulig på at jeg kun ønsket ærlige svar, da jeg var ute etter akkurat deres tanker og opplevelser, fordi jeg mener at vi må snakke med elevene om det som angår dem. Jeg var også bevisst på hvordan jeg plasserte informanten og meg selv i intervjusituasjonen. I følge Eide og Winger kan det virke kontrollerende om man sitter rett ovenfor (2003, s. 72). Derfor plasserte jeg oss på hver vår side av et avlangt bord, slik at vi satt mer på skrå ovenfor hverandre. Jeg lot pc-en min stå på skrå slik at informantene kunne se intervjuguiden. Jeg var også tydelig på når jeg skrudde på og av diktafonen, som lå på bordet mellom oss.

3.1.5. I etterkant av intervjuene

Jeg tok opp alle intervjuene med diktafon, som jeg overført til pc og transkriberte så ordrett som mulig. I følge Tjora (2012) anbefales det å transkribere alle intervjuene fullstendig, noe jeg gjorde. Jeg føler at det både gjorde at all informasjon ble ivaretatt, og

at det ga meg en mulighet til å bli enda bedre kjent med materialet mitt. I og med at jeg intervjuet barn, var jeg opptatt av at deres formuleringer skulle skinne gjennom i transkriberingen. Alle "eh", "liksom", tenkepauser og latter er dermed også nedskrevet. Å transkribere betyr å transformere, fordi innholdet skifter form fra samtale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Det finnes ingen universell måte å transkribere på, så man må legge noen kjøreregler for gjennomførelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Jeg lagde en transkriberingsnøkkel, inspirert av Kvale og Brinkmann (2009, s. 190-191) sin.

...	Uferdig setning
,	Pause før informanten prater videre
(ukjent)	Noe jeg ikke oppfatter
]	Overlapping av setning
<i>ORD</i>	Ord i kursiv betyr en form for betoning
((Ler))	Doble parenteser viser til beskrivelser av hva informant/forsker gjør
I	Informant
F	Forsker

Transkriberingen er en tolkningsprosess, der ulikhetene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape problemer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I følge Ong (1982, i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187) innebærer ikke det talte språket og skrevne tekster bare ulike, språklige spill, men også ulike kulturer, der man kan si at spillereglene er forskjellige. Vi kan dermed si at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), noe man må være bevisst på i bearbeidingen av materialet. Jeg endte med 94 sider transkribert materiale til sammen.

3.2. Etiske refleksjoner rundt å inkludere barn i forskning

I følge barnekonvensjonen (Barne- og familiedirektoratet, 1989) har barn rett til å påvirke egne liv. De har rett til å ha egne meninger som skal respekteres. Jeg er opptatt av at vi må få inn barns stemme om det som angår dem, og da er skolen i aller høyeste grad aktuell. I følge Eide og Winger (2003, s. 27) har det skjedd en utvikling av barnesynet, der barn nå i større grad inkluderes i planleggingen av sin egen hverdag. Vi mener ikke lenger at voksne sitter på sannheten for hva som er barns beste, og det er elevene selv som kan gi best svar på hvordan de opplever skolen (Kvernmo, 2005, s. 72).

Det er selvfølgelig også ulemper ved å inkludere barn i forskning. Som forsker gis jeg definisjonsmakt over elevenes opplevelser. Det krever at jeg behandler materialet med

ekstra respekt og varsomhet. Når man bruker barn som informanter, har forskeren et særskilt ansvar for å bevare barnas integritet gjennom hele prosessen, både under intervjuer, i bearbeiding av materialet og i hvordan materialet presenteres i forskningen (Eide & Winger, 2003, s. 43). Som pedagoger er det vår plikt å beskytte og verne om barna, men samtidig tilrettelegge opplæringstilbudet deres. Noen mener at det å anerkjenne barn som kompetente aktører kan føre til mer press (Eide & Winger, 1999; Frønes, 1994, i Eide & Winger, 2003, s. 27). Det er derfor viktig at man i intervjuer av barn anerkjenner at man står i et asymmetrisk maktforhold, der man som voksen både skal lytte og legge til rette (Eide & Winger, 2003, s. 29).

3.2.1. Tabu rundt å snakke om kjønn og seksualitet på unge

I forkant av intervjuene kjente jeg meg skikkelig nervøs. Jeg vet at temaer innenfor kjønn og seksualitet oppleves privat og ubehagelig å snakke om for mange. Seksualitetsundervisning er et omdiskutert tema, og mange voksne ønsker å skjerme barn for disse temaene. Jeg var derfor, etter beste evne, sensitiv ovenfor hvor elevenes grenser gikk. Noen av informantene utbroderte mindre enn andre, og når jeg opplevde at eleven ikke ønsket å si mer om et tema, lot jeg være å grave mer i det. Det var viktig for meg at intervjusituasjonen ikke skulle være ubehagelig.

Selv om jeg er sikker på at vi må snakke med barn og unge om for eksempel pornografi, kjente jeg på at jeg var redd for å "prakke" samtaler om porno og sex på informantene mine. Jeg bestemte meg derfor for å se an i det første intervjuet om jeg skulle fjerne spørsmålene om porno fra intervjuguiden. Jeg må spesifisere at jeg ikke spurte om elevenes forhold til eller om de selv hadde sett porno, jeg spurte om det hadde vært et tema i undervisningen og hvordan de trodde porno påvirket hvordan vi ser på sex og kjærlighet. Jeg presenterte også tall som viste at mange unge blir vist eller har sett porno, for å legitimere for dem hvorfor jeg spurte.

Stine Helena Bang Svendsen tematiserer nettopp dette med redsel i hennes kapittel i boken *Sensitive og kontroversielle tema i skolen*. Mange opplever en frykt for å "sette griller i hodet på barna" når man underviser om for eksempel kjønns mangfold eller seksuelle praksiser (Svendsen, 2022). Disse tankene speiler en internasjonal, pågående debatt, om hvorvidt seksualitetsundervisningen oppfordrer til å ha sex i ung alder (Alldres & David, 2007, i Svendsen, 2022, s. 197). Denne debatten viser også til tendenser jeg tematiserte i kapittel 2, om at barns seksualitet kobles direkte til voksnes, og ikke som en fundamental del av barnets utvikling som har betydning både nå og i fremtiden. Forskningsresultater peker derimot på noe helt annet enn at god seksualitetsundervisning oppfordrer til sex - barn som opplever dekkende og positiv seksualitetsundervisning debutterer senere enn de som ikke har det, og barn som får god emosjonell og kunnskapsbasert støtte rundt egen utvikling av kjønnsidentitet, drar nytte av det (United Nations Educational, 2018, i Svendsen, 2022, s. 197).

Jeg endte opp med å bruke spørsmålene om porno i alle intervjuene. Kun en av informantene svarte at hen ikke visste hva det var, og da valgte jeg å ikke gå mer inn på det. Jeg vet ikke om informanten ikke visste hva porno var eller om hen bare ikke ønsket å snakke om det, men det respekterte jeg uansett. Jeg oppfattet at resten av informantene både kjente godt til hva porno er, og hadde reflektert litt rundt hva porno kan gjøre med hvordan vi ser på sex og kjærlighet. Jeg tenker derfor at jeg er glad for at jeg inkluderte det.

3.3. Analyseprosessen

3.3.1. Analysemetode

Data skal alltid være en representasjon av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18-22). Man kan si at dataene fungerer som et slags bindeledd mellom virkeligheten og tolkningene av virkeligheten. Dataanalyse handler om bearbeiding av tekst, lyd eller bilder for å kunne tolke det man har samlet inn. I mitt tilfelle vil analysen handle om bearbeiding av transkribert tekst fra intervjuer.

Analysen min startet allerede i etterkant av intervjuene, da tankene begynte å spinne rundt temaene som dukket opp i intervjuene. I arbeidet med analysen, hadde jeg et analyseverksted i samarbeid med tre andre studenter som skriver masteroppgave på det samme feltet og veilederne våre. På forhånd skrev jeg sammendrag av de åtte intervjuene, hvert på to sider, og sendte til de fem andre. Sammendragene skulle gi et godt, overordnet innblikk i hvert av intervjuene, og inneholdt noen representative sitater fra hver informant.

Da vi satt oss ned sammen, samarbeidet vi om å få et overblikk, før vi lette etter og identifiserte gjennomgående temaer som kunne være av betydning. Deretter gikk vi gjennom hvert tema i fellesskap. I etterkant av workshopen satt jeg meg ned og skrev et sammendrag med alle tanker og ideer jeg hadde fått fra workshopen. Deretter satt jeg i gang med å identifisere koder. Kategoriene jeg senere tok utgangspunkt i, hentet jeg ut fra temaene vi kom frem til sammen i analyseverkstedet. Dette kalles en induktiv tilnærming, der kategoriene ble hentet ut fra hva man finner i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

3.3.2. Koding og kategorisering

I følge Tjora (2012, s. 179-184), er det viktig at kodene faktisk sier noe om empiriens innhold, og derfor var målet mitt med kodingen at kodene var basert på empirien, og ikke tatt ut fra teorien. Dette regnes som en induktiv analysemetode. En fare ved å bruke teoristyrte koder er at man prøver å tilpasse empirien til å passe kodene, noe jeg ønsket å unngå. I prosessen med koding startet jeg med å se hvilke ord og begreper som gikk igjen i transkripsjonene. Dette er en kjent måte å analysere på innenfor fenomenologisk tradisjon; man leter etter gjentagende diskurser på tvers av intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-107). Jeg tok jeg utgangspunkt i en metode nevnt i Gleiss og Sæther (2021, s. 178), der jeg brukte Word og lagde skjemaer, hvor jeg la inn navn på informant, kode og utsagn. Jeg leste gjennom transkripsjonene tre ganger, samt at vi jobbet sammen i analyseverksted for å identifisere diskurser i materialet mitt. I og med at jeg hadde god kjennskap til materialet, ønsket jeg å gjøre kodingen manuelt, og ikke gjennom dataprogram.

Etter at jeg var ferdig med kodingen, startet jeg med å kategorisere kodene.

Kategorisering handler om å gruppere kodene som er relevante for problemstilling, sammen (Tjora, 2012, s. 185-186). Jeg delte kodene inn i fem kategorier, som ble *Kommentarer og skjellsord*, *homotoleranse*, *språk*, *kjønnsnormer* og *lærer og undervisning*. Deretter fikk hver kategori et skjema, som jeg igjen førte koden, informantens navn og utsagn inn i. På den måten fikk jeg samlet informantenes utsagn om lignende tema, på tvers av intervjuer, noe som ga mulighet til å se sammenhenger.

Nedenfor har jeg lagt til et eksempel på hvordan jeg sorterte kodene inn i kategorier. I eksempelet bruker jeg Sanders utsagn, innenfor kategorien *Kjønnsnormer*. Jeg har lagt ved informantens navn, utsagnet fra transkripsjonen og kodene *jentesiden* og *kjole*, som begge opptrer i utsagnet. *Jentesiden* ble en kode fordi både *jentesiden* og *guttensiden* viste seg å være relevant for elevene, og kom frem i flere av intervjuene. *Kjole* er et eksempel på en annen kode, da det hyppig ble trukket frem som en indikator på hva gutter ikke kunne gå i.

Kategori: Kjønnsnormer		
Navn	Kode	Utsagn
Sander	Jentesiden, kjole	At du.. Ser gutter i bukse mye oftere enn man ser gutter i kjole. At man skiller seg veldig ut. Og liksom.. Går.. Altså.. man går over til jentesiden, hvis jeg kan kalle det det, da. Fordi at, du ikke, det er ikke altfor ofte at, eller, altså, det er veldig sjelden at du ser en gutt gå i kjole

3.3.3. Presentasjon av resultater

Presentasjon, tolkning og drøfting av analysefunnene i lys av teori, vil jeg presentere i kapittel 4 og 5.

3.4. Forskningskvalitet

For å reflektere over masteroppgavens kvalitet, vil jeg ta utgangspunkt i noen kvalitetsmarkører som kan gi et bilde på kvalitativ forskning sin kvalitet. I følge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) er det vanlig å vurdere kvaliteten på forskning ut fra *reliabilitet* og *validitet*. Jeg vil ta utgangspunkt i begge disse begrepene, samt *refleksivitet*.

Reliabilitet handler om pålitelighet og kvaliteten på forskningsprosessen. I forskning må man alltid ta stilling til hvor pålitelig data er. Det handler om hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan den bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Man kan teste reliabilitet på ulike måter, for eksempel gjennom *test-retest-reliabilitet*. Da gjentar man undersøkelsen på samme gruppe på et annet tidspunkt. I en slik situasjon vil samme resultater bety høy reliabilitet. Man kan også måle reliabilitet ved *interreliabilitet*, der flere forskere undersøker det samme, og oppnår samme resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I min forskning har jeg, gjennom en fenomenologisk tilnærming, ønsket å finne elevenes subjektive meninger. Det vil dermed ikke være like sentralt å lete etter like svar i en senere undersøkelse, som det ville vært i en kvantitativ undersøkelse. Reliabilitet er dermed mer egnet for kvantitativ forskning. Jeg har likevel prøvd å skape best mulig reliabilitet ved å være transparent i alle stegene i forskningsprosessen, og vektlegge til informantene at jeg ønsker ærlige svar. Elevenes svar og meninger kan ikke anses som representative for fenomenet. Likevel ser jeg at Sex og Samfunn sin rapport (Sex og samfunn, 2022), som ble lansert i februar 2022, gir lignende svar. Dette velger jeg å anse som interreliabilitet.

Validitet sier noe om kvaliteten på datamaterialet jeg har samlet inn, og skal gi et bilde på om innsamlet data er en representasjon av elevers opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet. Validitet kan måles på ulike måter, og skal sikre at vi måler det vi tror vi måler, og om metoden vi velger undersøker det vi faktisk ønsker svaret på. Det finnes ulike typer validitet, men jeg vil ta utgangspunkt i det som kalles *begrepsvaliditet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Begrepsvaliditet dreier seg nettopp om relasjonen mellom det generelle fenomenet og innsamlet data.

Refleksivitet handler om hva som kan ha betydning for forskningsprosessen. Det er viktig å ha en gjennomgående kritisk holdning til eget forskningsarbeid. På den måten vil man kontinuerlig reflektere over om kvaliteten er god nok, og reflektere over samspillet mellom alle faktorene som inngår i prosessen. Dette gjelder også egen rolle som forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Refleksivitet kan også omtales som å ha et bevisst forhold til og sette spørsmålsteget ved egen påvirkning og tolkning av det innsamlede materialet (Tjora, 2012, s. 217).

4.0. Seksualitetsundervisningen og skolens arbeid

I de to kommende kapitlene vil jeg presentere funn fra analysen, min tolkning av dem og drøfte dem opp mot relevant teori og tidligere forskning. Gjennom dette vil jeg forsøke å svare på problemstillingen:

"Hvordan opplever elevene skolens arbeid med kjønn og seksualitet?"

Jeg har delt analysen og drøftingen inn i to kapitler med tilhørende underkapitler. Kapitlene er noe overlappende, samtidig som jeg så et naturlig skille mellom dem. Hovedinndelingen er mellom *Seksualitetsundervisningen og skolens arbeid* og *Skolehverdagen*. Kapitlet om seksualitetsundervisningen og skolens arbeid er delt inn i *Seksualitetsundervisningen og læreren*, *Opplevelsen av å snakke ulikt språk* og *Seksualitet som noe som ikke angår dem enda*. Kapitlet om skolehverdagen er delt inn i *Kjønnsnormer* og *Kommentarer og blikking*. Flere av underkapitlene er delt inn i flere deler med tilhørende undertitler. Titlene jeg tar utgangspunkt i anser jeg som sentrale for hvordan elevene opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet, og tar utgangspunkt i kategoriene fra analysen, men med noen endringer.

4.1. Seksualitetsundervisning og læreren

4.1.1. Undervisningens kvalitet og innhold

Det er selvfølgelig mye å hente om undervisningen ut fra materialet mitt, da hele oppgaven handler om skolens arbeid med kjønn og seksualitet. I dette underkapitlet ønsker jeg å gi et overblikk over elevenes opplevelse av undervisningens kvalitet. Etter oppvarmingsspørsmålene spurte jeg elevene om de kunne fortelle meg om seksualitetsundervisningen de har hatt, og hva de savner i undervisningen. Senere i intervjuet spurte jeg også om hvordan de selv ville lagt opp seksualitetsundervisningen

dersom de fikk helt frie tøyler. Jeg tenker at dette utdraget fra samtalen mellom Eilif og meg kan gi et bilde på elevenes opplevelse av seksualitetsundervisningens kvalitet:

Eilif: Jaa, altså, jeg vil ikke si at det har vært så bra. Det er liksom, ja, etter nyttår i sjette, eller femte var det, så vi alle bortsett fra siste episode av Newton om pubertet, men det var egentlig det.

Meg: Er det noe du savner i seksualitetsundervisningen?

Eilif: Neei, nå fikk vi jo nesten ikke vite noen ting da.

Dette utdraget snakker godt for seg selv. Eilif er klar i sin tale, han synes de har hatt for lite, og han synes ikke de lærte nok. Hans opplevelse er at de ikke har fått vite noe som helst, og på et annet tidspunkt i intervjuet fortalte han også at det de snakket om, visste han fra før. Når det gjelder undervisningens kvalitet, viste det seg at flere enn Eilif opplevde undervisningen som mangelfull. Alle oppga at de hadde hatt noe, men ikke så mye, seksualitetsundervisning. En av informantene forteller at de gikk glipp av deler av undervisningen på grunn av koronapandemien. Ei av informantene, Anna, ville lagt opp undervisningen ganske likt, og kom ikke på noe hun savnet. Heller ikke Peter kom på noe han savnet, på tross av at han kunne huske to timer med undervisning. Ellers savnet seks av de åtte informantene ulike temaer fra undervisningen, og jeg tolker derfor at det er et behov for mer seksualitetsundervisning. Av temaene som ble etterspurt, så savnet Eilif, Sander og Lars mer om sex og "hvordan man lager barn". Sara savnet "litt mer om det som skjer", for eksempel kjærlighet og kroppspress. Ella svarte at hun savnet "nesten alt", men spesielt undervisning om kjønn og det som skjer her og nå, ikke bare på nett. Thea savnet mer om overgrep og grenser, mens Anna og Peter ikke kom på hva de savnet. Det at seksualitetsundervisningen oppleves mangelfull, stemmer overens med eksisterende forskning og dekningen i nyhetsbildet. Det rapporteres om at undervisningen fungerer dårlig og at 7 av 10 elever ønsker mer seksualitetsundervisning (NOU 2019: 19, s. 128; Sex og samfunn, 2022, s. 6).

Jeg tenker at det vil være hensiktsmessig å diskutere hva elevene legger i begrepene "kjønn og seksualitet". Tidlig i intervjuet spurte jeg om hva de tenkte at oppgaven min handlet om. Alle elevene svarte kropp eller pubertet, og to svarte også seksualitet. Når jeg fortalte om alt jeg la innenfor temaet, var flere av dem overrasket. Temaene jeg leste opp var *kropp, grensesetting, mangfold, kjønn, kjønnsidentitet, legning, pubertet, ulike seksuelle orienteringer, sex og kjærlighet, overgrep, kroppspress, forhold, relasjoner, onani, prevensjon og porno*. Det virket for meg som at elevene hadde et ganske smalt syn på hva skolens arbeid med kjønn og seksualitet kunne innebære, og at de ble overrasket over at skolens arbeid kunne omfatte alle temaene jeg leste opp. Jeg ønsket å lese dem opp før vi gikk inn i intervjuet for å gjøre elevene mer bevisst på hva god undervisning kunne inneholde. På tross av dette, opplevde jeg at flere av informantene fortsatt forbandt "kjønn og seksualitet" med pubertet, kropp og sex under intervjuet. Dette kan selvfølgelig ha påvirket svarene og gitt et snevrere bilde av hvor mye undervisning om kjønn og seksualitet de har hatt, hvordan de ville lagt opp undervisningen og hva de savnet. Undervisningen informantene fortalte meg om, handlet primært om puberteten. På den måten fikk jeg direkte bekreftet at puberteten var hovedfokuset i undervisningen de har hatt. Det kom også indirekte til syne ved at kropp og pubertet var det eneste temaet der det virket som at elevene hadde en felles referanseramme - altså at de hadde tilegnet seg lik mengde informasjon og snakket om det på samme måte. Det er nærliggende å tenke at elevenes tanker om hva skolens arbeid med kjønn og seksualitet handler om, er farget

av arbeidet de selv har opplevd. Alle informantene mine uttrykket en takknemlighet over å få lære om puberteten, mye fordi det kjentes nyttig og aktuelt i deres liv.

Noe som går igjen i informantenes svar om hvorfor skolen er et godt sted å snakke om seksualitet på, er at de er på skolen for å lære. Undervisning om pubertet og seksualitet ses på som nyttig, fordi de kommer til å få bruk for det senere. Dette er spesielt tydelig når det er snakk om puberteten og mensene hos jentene, i forbindelse med overgrep og sex hos guttene. Flere av informantene bruker ordet *lære* når de snakker om undervisning om kjønn og seksualitet. I sitatet ovenfor bruker Eilif ordet *vite*. Slik jeg tolker det, signaliserer både *lære* og *vite* at elevene anser skolen som et sted der læreren presenterer fakta som de får tilgang til. Min tolkning er at det også viser til elevenes takknemlighet for å få tilgang til informasjon som anses som viktig og relevant for dem. Farene ved at temaer innenfor kjønn og seksualitet fremmes som noe voksne regulerer tilgangen til, er flere. Det dominerende synet på barn som utelukkende uskyldige utgjør en rolle for hvilken kunnskap som gjøres tilgjengelig for barn og unge (Bhana 2008; 2009, i Robinson & Davies, 2017, s. 221). Det blir enda mer problematisk når elevene får tilgang til få tema, som i tillegg presenteres som puggestoff. Farene er blant annet at denne typen undervisning vil reprodusere gitte forståelsesmåter og ikke legge til rette for dialog eller etisk refleksjon (Sharon Lamb, 1997, i Stubberud m.fl., 2017, s. 31). Skal elevene utvikle god, seksuell helse og selvbestemmelse, må de få tid og anledning til å øve, diskutere og reflektere rundt temaene (Svendsen, 2022, s. 197).

For å få et innblikk i elevenes behov og ønsker, spurte jeg informantene om hvilke temaer innenfor kjønn og seksualitet som ikke passet på skolen. Dette fordi helhetlig seksualitetsundervisning skal ta utgangspunkt i elevenes behov (Sex og Samfunn, 2022, s. 14), og fordi Møllhausen (2005) viste til at skolen som institusjon gjør det vanskelig å snakke om det intime ved seksualiteten. Av informantene mine svarte fire stykk at de ikke visste eller var usikre, en svarte lattermildt at lærerne kanskje ikke trengte å demonstrere stillinger, og de tre siste svarte at man burde lære litt om alt, fordi alt er viktig, og at det dermed ikke er noe som ikke passer. Funnene mine viser dermed at mine informanter anser skolen som et godt sted å snakke om seksualitet på, og at også intime sider ved seksualitet burde inkluderes. Jeg tolker også at informantenes svar gir uttrykk for at de opplever temaer innenfor kjønn og seksualitet som relevante i deres liv, på tross av rådende diskurser om barns uskyldighet (Skundberg, 2020).

Samtidig opplever jeg en motsetning i det jeg tolker som elevenes smale syn på hva skolens arbeid med kjønn og seksualitet kan innebære, samtidig som de ikke kommer på noe som *ikke* passer å snakke om på skolen. Hvordan skal elevene vite hva som er god undervisning eller hva de savner, når de ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan god, helhetlig seksualitetsundervisning kan foregå? Det er sentralt i Freires tenkning at de undertrykte ikke vet at de er undertrykte før de gis kunnskap om situasjonen sin, og det er dette jeg ønsker å belyse elevenes opplevelse av undervisningen ut fra. Dermed blir svarene deres at de ikke vet, eller at man burde lære om alt. I teoridelen gjorde jeg rede for Paulo Freires perspektiv på undervisning, ved å vise til Freire (1970), Darder (2017) og Svendsen (2022) sine innfallsvinkler til det frigjøringspedagogiske feltet. Frigjørende pedagogikk er fortsatt aktuell i dag, fordi den handler om å gi elevene tilstrekkelige verktøy til å fri seg fra undertrykkende system. Slik jeg ser det, er det gjennom en frigjørende pedagogikk at elevene kan øves opp til å bli ansvarlige i egne holdninger knyttet til seksualitet, og det krever tid og anledning til å øve og reflektere rundt sentrale tema (Svendsen, 2022, s. 197). Så lenge undervisningen ikke tar opp relevante tema, ikke gir

elevene verktøy til å bli seksuelt kompetente eller gjør at grupper fortsetter å stå utenfor fellesskapet, uten kunnskap om rettighetene sine eller evne til å fri seg fra undertrykkelsen, vil den frigjørende pedagogikken være aktuell (Freire, 1970, s. 15).

Analysen min peker på en ganske ensidig undervisning, med mange mangler. Informantene forteller om tilstrekkelig kunnskap om pubertet, men lite annet. Selv om informantenes svar varierer om hvorvidt undervisningen var god nok og hva de savner, skinner det gjennom at undervisningen både har fått lite tid, inneholdt et snevert utvalg av temaer og med få forbindelser mellom dem. Et eksempel som illustrerer dette ganske godt, er at Lars på et tidspunkt i intervjuet er usikker på om de har hatt om ulike kjønn, og kanskje tror han var syk den dagen. Lars sin tanke om at temaet kanskje ble tatt opp i én eneste time, kan si oss noe om hvor lite grundig de har jobbet med resten av temaene. Dette på tross av at skolens lovverk, både gjennom kompetansemål og tverrfaglige temaer, legger til rette for en helhetlig seksualitetsundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020a; 2020b; 2020c; NOU 2019: 19).

4.1.2. Læreren

I spørsmålet om hvilke lærere som bør ha undervisning om kjønn og seksualitet, fikk jeg ulike svar. Thea og Anna ønsket en lærer av samme kjønn, og Eilif ønsket at de yngste lærerne tok seg av det. Sander foreslo helsesøster og Lars foreslo naturfagslærer. Elevenes begrunnelser var at de hadde kunnskap om kroppen og det som skulle skje. Sander påpekte at lærerne også burde ha tilstrekkelig kunnskap om temaet, i tilfelle en elev stolte på dem og kom til dem med spørsmål. Peter syntes det var best med en lærer han kjenner, og for Sara spilte det ingen rolle, så lenge læreren er åpen, tydelig, tar temaene på alvor, ikke er klein og svarer godt på spørsmål. Saras ønske stemmer overens med Kallseth (2020) sine funn om at elever ønsker undervisere som har en åpen holdning til temaet. Den eneste informanten som foreslo en ukjent lærer, var Ella. For henne var det enten kontaktlæreren, som hun kjenner godt og er trygg på, eller ukjente. Hun fortalte om at vikarer ofte får spørsmål om kjønn og seksualitet, og at det føles bedre fordi de drar igjen etterpå. Jeg tolker to sentrale tema ut fra elevenes svar - de etterlyser undervisere som har kunnskap om temaene de underviser om, og en underviser som kan gjennomføre en trygg undervisning der både temaene og elever blir ivaretatt.

Samtlige informanter nevnte at de selv synes det er flaut eller rart, eller trakk frem at andre elever fniser når temaer innenfor kjønn og seksualitet står på timeplanen. Som eksempel tenker Anna at det er rart fordi det føles litt personlig, og Lars begrunner det med at "det er jo litt rart å snakke om seksualitet og sånt, fordi du snakker ikke så ofte om det". Til sammenligning tenker Lars at det blir mindre rart når noen som kan mye om det snakker om det. Thea nevner at hvis læreren er seriøs, så tør ikke elever å le. På tross av at temaene kan oppleves flau, synes elevene at det passer å snakke om kjønn og seksualitet på skolen. Dette kan ses i lys av Møllhausen (2005) sine funn, om at det kan være vanskelig å snakke om seksualitetens intime sider. Samtidig tolker jeg at informantene mine ønsker å gjøre det, og at de gir uttrykk for at kompetente undervisere gjør at det ikke blir så vanskelig likevel. Skilleås (2020) sin master viste at når elevene har hatt mye undervisning om et tema, er de tryggere på å diskutere og prate om det, noe jeg tenker at mine funn bekrefter.

At alle informantene oppgir at de selv, eller andre, synes det er flaut å lære om kjønn og seksualitet, kan tyde på mangel på kunnskap hos underviserne. At elevene er opptatt av

undervisere som kan det de snakker om, kan ses i lys av funnene fra Sex og Samfunn sin rapport (2022, s. 9) og NOU-en *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* (2019: 19, s. 128). Sex og samfunn sin rapport viser at kun 22 % av de spurte lærerne syntes at undervisningen var god nok, og *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* viser at lærere mangler kompetanse, har utdatert kompetanse eller rett og slett er for flau. Svendsen (2022, s. 197) peker på at en av grunnene kan være en redsel for å oppfordre barn til å ha sex. Dette, sammen med andre fordommer og utdaterte forestillinger får styre hvilken undervisning og hvilke tema elevene får tilgang til (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 221). Sånn sett kan mangel på undervisning tyde på manglende kompetanse, og at lærerne ikke er klar over at en helhetlig seksualitetsundervisning gjør elevene bedre i stand til å ta vare på seg selv og andre, ved at de blant annet blir mer ansvarlige i egne holdninger knyttet til seksualitet (United Nations Educational, 2018).

Funnene jeg har presentert og drøftet i denne delen handler om at informantene mine savner ulike tema fra undervisningen, og at jeg tolker at elevene har et snevert syn på hva kjønn og seksualitet kan innebære, noe jeg drøfter opp mot Freires frigjørende pedagogikk. Elevene oppgir takknemlighet for å få lære om kjønn og seksualitet, samtidig som mange oppgir at det er flaut. Jeg tolker at elevene ønsker mer undervisning, i trygge rammer, med kompetente undervisere. Funnene mine peker på at undervisningen stort sett handler om at læreren skal lære bort, fremfor å skape dialog. Jeg vil derfor gå videre inn på hvordan noen av informantene mine ga uttrykk for at de snakker ulikt språk, noe som gjør dialogen vanskelig.

4.2. Opplevelsen av å snakke ulikt språk

Som jeg tok opp i forrige kapittel, anså alle informantene skolen som et godt sted å snakke om kjønn og seksualitet på, blant annet fordi skolen er et sted man skal lære. To av informantene anså derimot ikke klasserommet eller med læreren som et godt sted. I resten av svarene de ga meg, fikk jeg likevel et inntrykk av et ønske om seksualitetsundervisning, noe jeg tolker som at de ikke utelukker at de *kan* snakke med lærerne om seksualitet. Jeg tolker dette som en måte å si slik det fungerer nå, passer det ikke, men det kan passe dersom det gjøres på rett måte.

I dette underkapittelet er det to informanter jeg ønsker å trekke frem, og som gjør at jeg anser temaet som aktuelt. Når jeg trekker frem å snakke ulikt "språk", mener jeg både språket og hvordan vi snakker om ting, men også hva man snakker om og anser som meningsfullt. Jeg synes Eilif sier det ganske godt, når jeg spurte om det passer å snakke om kjønn og seksualitet på skolen;

Eilif: ((Nøler)).. på skolen, ja. Foran lærerne, nei.

Meg: ((Ler)) Så ikke sammen med lærerne?

Eilif: Neeeee, altså, de er liksom for gamle til å høre

Meg: Men hvis noen skal ha undervisningen da? Hvem bør de være?

Eilif: Eehm, de yngste lærerne egentlig. De skjønner mer av hvordan vi barn og unge tenker om det nå til dags.

Jeg tolker Eilifs ønske om en ung lærer som at han har en oppfatning om at de eldre lærerne rett og slett ikke kjenner til eller formidler kunnskapen som er relevant for ham. Det kommer enda tydeligere frem i neste sitat;

Eilif: Jo jeg tror de forstår, men for det første så har vi ungdom litt annet språk, i tillegg er jo ting annerledes nå, det er jo liksom ikke som det var før da. Altså, ungdom vet mye mer enn de eldre tror at vi vet. Og, jeg tror heller ikke at alt det unger kanskje har sett på Ex on the Beach og sånt da, jeg tror ikke de eldre har fått med seg hva det er heller.

Jeg forstår sitatet som at Eilif opplever at de voksne ikke ser, eller kanskje velger å ikke se, hvordan unge både snakker mer om kjønn og seksualitet og blir mer utsatt for diskurser som har med kjønn og seksualitet å gjøre gjennom for eksempel tv. Ut fra sitatet forstår jeg det som at Eilif, og sikkert andre elever også, ser på realityprogrammer som i stor grad handler om kropp og sex, samtidig som skolen behandler temaene med berøringsangst. Her er det to ting jeg ønsker å tematisere.

Det første er hvordan kjønn og seksualitet helt tydelig er til stede i elevenes liv, men at elevene likevel opplever at temaene ikke tas opp på skolen. Eilif viser i sitatet til realityserien Ex on the Beach, som er tilgjengelig hos strømmetjenesten Discovery+ (Filmreaktor & Rubicon TV AS, 2018). På Discovery+ sine nettsider omtales serien slik: "Single er klare for å nyte livet. Men så dukker ekskjærestene deres opp" (Filmreaktor & Rubicon TV AS, 2018). Min tolkning av Eilifs inntrykk er at "de eldre", som trolig betyr foreldre og lærere, ikke vet hva som egentlig foregår i programmene de ser. Ex on the Beach, sammen med andre realityprogrammer i samme sjanger, byr på unge, pene mennesker, der mange har utført ulike operasjoner eller injeksjoner for utseendes skyld. Mye handler om utseende og flørting med det motsatte kjønn, og mange av deltakerne har også lav terskel for sex på tv, noe som blant annet førte til gruppesex med seks av deltakerne i sesongen som ble sendt på tv i 2018 (Bakkejord, 2018). Jeg vil ut fra dette tørre å påstå at de diskursene barn blir utsatt for dersom de ser på disse realityseriene, krever at noen snakker med dem og gir dem mulighet til å bearbeide og forstå hva de ser. Ungdata 2021 viste at 76 % av ungdom bruker over tre timer på skjerm utenom skole (Bakken, 2021, s. 30), og EU-kids online 2020 (Smahel m.fl., 2020) viser at norske barn bruker i underkant av fire timer daglig på internett. Jeg har dermed grunnlag for å vise at barn og unge ser mye på skjerm, og at reality-tv er noe av det som tar opp skjermtiden.

Det andre jeg vil ta opp, er hvordan barn, i følge Robinson og Davies (2017, s. 229), konstruerer kunnskap ut fra informasjonen de har tilgang til. Dersom medier og realityprogrammer er den eneste tilgangen barn har til informasjon om kjønn, kropp og seksualitet, vil jeg påstå at det er problematisk. Resultatene fra Redd Barna sin undersøkelse viser at spesielt jentene oppgir at de blir sterkt påvirket av diskurser i media og populærkultur (Berggrav, 2015, s. 23). 40 % av unge mellom 9-17 år har sett seksuelle bilder (Staksrud & Ólafsson, 2018, s. 9), og 57 % av de som har sett porno på nett har sett det før fylte 13 (Medietilsynet, 2020, s. 3). Undersøkelser viser dermed tydelig at seksualitet er til stede i elevenes liv, spesielt gjennom skjermen. På samme måte som barn trenger støtte og kunnskap for å forstå at porno ikke er det samme som sex, trenger barn støtte og kunnskap for å forstå at virkeligheten ikke er som populærkultur kan fremstille den som. Da jeg spurte elevene om de hadde snakket om porno på skolen, er det kun Sander som svarer at helsesøster såvidt var innom temaet. På tross av lite tematisering av porno på skolene, opplever jeg at elevene er klar over, og kan gjengi, at porno er skuespill og ikke det samme som sex. Spørsmålet er om elevene har den samme bevisstheten når det gjelder hva de ser på tv eller i sosiale medier.

Også Ella svarer at temaer innenfor kjønn og seksualitet passer seg på skolen, men ikke foran lærerne. Hun begrunner det med at lærerne ikke sier noe om temaene med mindre noen spør om spørsmål, og at temaene derfor passer bedre i friminuttene.

Ella: Ehm, jeg tror ikke vi har snakket så mye om det i timene, men, sånn i friminuttene står vi og snakker, og da snakker vi om hva som helst, så plutselig så kommer det opp alt mulig rart. Sånn som bak skuret, så står det folk, og jeg tror seriøst at alle som står bak skuret der er gay. Så hvis man går ned dit, så er det alt man hører, så der er jo jeg, selvfølgelig, av og til, så der snakker vi om sånn shit.

I dette sitatet er det tydelig at temaer innenfor kjønn og seksualitet er relevant for både Ella og vennegjengen. Jeg tolker at begrunnelsen hennes om at lærerne ikke tar opp temaene, og at hun derfor ikke tenker det passer, bunnar i en opplevelse av at lærerne ikke anser det hun synes er viktig, som relevant. Jeg tenker at Freires perspektiv kan hjelpe med å belyse og analysere tematikken. Når Ella og læreren snakker ulikt språk, vil dialogen utbli, noe som er problematisk når dialogen er utgangspunktet for gode læringssituasjoner (Freire, 1970). Dialogen skal utgangspunkt i, og anerkjenne elevenes utgangspunkt og tanker, som i dette tilfellet er tematikk som omhandler kjønn og seksualitet. Ella har ei god venninne som har god kunnskap om temaet, som hun henvender seg til dersom hun har spørsmål om kjønn eller seksualitet. Ella forteller at venninnen kan alle kjønnene som finnes, og at det finnes rundt 70 kjønn. Hvis man har spørsmål om kjønn og seksualitet har den venninnen alltid svaret, og det blir dermed logisk for Ella å oppsøke henne ved spørsmål om kjønn og seksualitet, og ikke læreren.

En annen grunn til å problematisere fraværet av samtale om kjønn og seksualitet i klasserommet, er hvordan det ikke anerkjenner elever som ikke identifiserer seg innenfor heteronormen eller en binær kjønnsmodell. En av dem som kritiserte undervisningen for å ikke handle om kjønn eller "det som skjer her og nå" var Ella, som også forteller i løpet av intervjuet at hun er skeiv. Dette tolker jeg som at undervisningen, gjennom å ikke tematisere mangfold, ikke handler om Ellas hverdag.

Røthing (2020, s. 59) og Freire (1979) viser til at representasjon og anerkjennelse er en forutsetning for trygge læringsfellesskap. Jarmann og Arnøy (2020, i Eriksen & Svendsen, 2021, s. 222) viser til at det er viktig for barns trygghet og selvbilde at de kan gjenkjenne egen identitet på skolen. Dersom Ella sin opplevelse av undervisningen og skolens arbeid er at hun ikke blir representert, er det ikke vanskelig å forstå at hun reagerer som hun gjør, ved å distansere seg fra hele undervisningssituasjonen.

Slik jeg ser det, fører misforholdet mellom Ellas og lærernes verden til at Ella ikke opplever representasjon i skolen av hvem hun er, som igjen fører til mistillit til de voksne, og fravær av støtte i hennes identitetsutvikling. Elevene trenger å bli sett og forstått for å danne trygge tilknytninger (Wennerberg, 2022, i Hegge, 2018, s. 36). Jeg tolker at Ella har god relasjon til kontaktlæreren sin, men ikke opplever anerkjennelse rundt det å være skeiv og å bryte med heteronormen. Anerkjennelse er en forutsetning for inkludering, og derfor må undervisningen og skolens arbeid gjenspeile det mangfoldet som finnes i elevgruppa, fremfor å fortsette å fungere som en "heterofabrikk", der skolens arbeid underbygger en heterofil livsstil (Bromseth & Darj, 2010, i NOU 2019: 19, s. 129). Røthing (2020, s. 59) viser også til hvordan dagens undervisning ofte reproducerer og bekrefter gitte forståelsesmåter. Når elevene opplever at skolens arbeid ikke anerkjenner eller tematiserer seksualitets- og kjønns mangfold, vil arbeidet fortsette å fremme et

heteronormativt perspektiv, fremfor å oppfordre til å sette spørsmål ved heteronormen som selvfølgelighet.

Hittil i kapittelet har jeg vist til Eilif og Ella sine sitat, hvor jeg har gjort rede for tolkningene mine av at de to opplever at lærerne verken vet hvilke diskurser om kjønn og seksualitet som er aktuelle i livene deres, eller har interesse av å vite det. Jeg opplever at de rett og slett snakker ulike språk. Jeg vil trekke frem et sitat til, fra en annen informant, som jeg føler belyser hvordan elever manøvrerer i ulike begreper og diskurser som har med kjønn og seksualitet å gjøre:

Thea: Det er jo noen i klassen som er transseksuell, og.. Ja. Og noen som er intetkjønn, eller halvt intetkjønn tror jeg det var. Eller noen som ikke vet hva de er, og, ja.

Her tolker jeg at Thea refererer til andre elever, uten å egentlig vite hvilke begreper eller hvilket språk hun skal bruke. Thea er opptatt av å behandle andre med respekt og omtale dem på riktig måte - men synes kanskje det er vanskelig å orientere seg i begrepene. Språket og begrepene som brukes, er ikke fra faglitteratur, men noe elevene trolig har jobbet frem selv. Det samme gjelder når Ella og vennene hennes snakker om de 70 kjønnene som finnes. Informasjonen elevene får tilgang til, er gjerne gjennom Tiktok, Youtube eller andre steder på internett, som underbygges av mengden tid barn og unge gjennomsnittlig bruker foran skjermen (Bakken, 2021; Smahel m.fl., 2020). Måten elevene prater om kjønn på, er trolig et tegn på at det finnes et større kjønns mangfold i skolehverdagen enn det undervisningen tematiserer. Elevene har trolig jobbet frem språket som kommer til uttrykk i intervjuene, fordi det er behov for det i deres liv. Oppgaven min tar utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelsesramme, som går ut på at mennesker konstruerer sin egen virkelighet, innenfor konteksten de er i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-100). Hva mennesker konstruerer virkeligheten sin ut fra, kommer igjen an på hvilke diskurser og hvilken kunnskap de har tilgjengelig (Robinson & Davies, 2017, s. 218). Det jeg tolker ut fra analysen min og denne teorien, er at elevene tar i bruk tv, internett og venner, og konstruerer et språk ut fra dette, fremfor at de får tilgang på god, forskningsbasert informasjon gjennom skolen.

Hittil har jeg vist til Eilif og Ellas opplevelse av hvordan undervisningen ikke møter det som er relevant for dem, samtidig som temaene i aller høyeste grad tilstede i livene deres. Jeg har også vist til Thea sitt sitat der hun omtaler noen i klassen, og famler litt med språket. Kjønn og seksualitet sin relevans i livene deres viser seg gjennom at de snakker om det seg i mellom, selv om det ikke tas opp i skolen. Lærernes mangel på kunnskap og at de ikke bringer temaene på banen, gjør kanskje, ut fra mine tolkninger, at Eilif og Ella ikke anser klasserommet som en relevant arena for temaene på. Temaene Thea, Eilif og Ella tar opp er ulike, men jeg opplever at de belyser det samme, nemlig at undervisningen har en manglende forankring i deres verden.

4.2.2. Å skape en dialog

4.2.2.1. Gruppearbeid

Flere av informantene mine trakk frem at de ønsket gruppearbeid når kjønn og seksualitet sto på timeplanen. Thea ønsket kjønnsdelte grupper, mens Anna og Ella ønsket grupper der man kunne snakke sammen i undervisningen. Anna begrunner med at det er lettere å

snakke om personlige ting i mindre grupper, mens Thea forteller at det er tryggere når jentene er sammen i grupper når de skal lære om puberteten. Hun foreslår å også være sammen med guttene når det handler om tematikk som angår alle, for eksempel grensesetting og overgrep. Ella tror det er lettere å snakke sammen i grupper enn å rekke opp hånda foran hele trinnet. Eilif forteller at det er ødeleggende når lærerne setter ham sammen med folk han ikke kjenner så godt. Ella trekker også frem at det hadde vært en fordel med venner på gruppa. Det å kunne spørre om ting som oppleves flaut, snakke om temaene i trygge grupper med folk man kjenner og å ha en lærer man kan stole på, er noe av det som dukket opp i analysen min.

Elevenes etterspørsel etter gruppearbeid, tolker jeg som et ønske om mulighet til dialog mellom elevene og til å bearbeide og konstruere informasjon sammen. Jeg tolker det som et ønske om å få koble undervisningen opp mot egne erfaringer og eget liv. Når gruppearbeid brukes i undervisningen, vil dialogen være sentral, noe som støttes av Freires (1970) teorier om dialogbasert undervisning. Dialogen gjør også at elevene kan oppleve anerkjennelse for det de bringer med seg inn i dialogen, noe som ikke forekommer når undervisningen fremmes som puggestoff (Sharon Lamb, 1997, i Stubberud m.fl., 2017). Hittil i oppgaven har jeg vist til tydelige funn om at informantene ønsker mer undervisning, og at de ønsker en undervisning som oppleves relevant. I følge Freire er dialogen et verktøy som gjør nettopp dette. Dialogen som verktøy støttes også av UNESCOs retningslinjer for helhetlig seksualitetsundervisning (i Eriksen & Svendsen, 2021, s. 220) og Sex og samfunn (2022, s. 14) sine kriterier for dekkende undervisning. Sex og samfunn (2022, s. 14) trekker spesielt frem dialog om grenser knyttet til kropp og seksualitet, og hva brudd på grenser kan føre til. I motsetning til dette idealet, står en av undervisningstimene Sander fortalte om. Timen hadde foregått med helsesykepleier, der hele klassen var samlet. Sander beskrev undervisningen som kjedelig, fordi den inneholdt en presentasjon med bilder hvor helsesykepleieren fortalte. Timen inneholdt mange temaer, der temaene var relevante, men Sander var klar på at timen gikk alt for fort med for lite tid til hvert tema. Han skulle ønske den var mer lærerik og handlet om mer, og ikke bare var fortellende. Her tolker jeg at timen har foregått som bankundervisning, der helsesykepleier har fortalt og elevene har hørt på. Bankundervisning handler som kjent om en type undervisningsform der læreren formidler et tema som en statisk virkelighet, som elevene skal pugge og oppbevare sannheten (Freire, 1970, s. 54-56). Man kan dermed si at denne undervisningstimen ikke la til rette for dialog mellom elevene, slik de uttrykker at de ønsker.

4.2.2.2. Lærerens ansvar

I flere av eksemplene hittil i oppgaven, har jeg vist til elevenes utsagn, der jeg har tolket og drøftet hvordan elevene ikke blir møtt der de er eller har fått tilgang på informasjonen de ønsket. Dette kapitlet handler om å legge til rette for en dialog, og jeg ønsker derfor å belyse to eksempler fra materialet mitt, der jeg tolker at eleven opplevde å bli møtt i det ene eksempelet, men ikke i det andre. Eksempelet jeg vil trekke frem der jeg tolker at lærerne tok tak i elevens forsøk på dialog, er et eksempel fra intervjuet med Sander. Sander fortalte om en hendelse der en kompis av ham hadde lagt til en ukjent på Snapchat, som sendte et nakenbilde uten at han ønsket det. Snapchat er en billedelingstjeneste, der bildene og videoene kun er tilgjengelig en kort stund. De kan også lagres i en chat (Abrahamsen, 2021). Sander og kompisene fortalte det til lærerne sine, som snakket med kollegaene, før de tok en gjennomgang i undervisningen om det å legge til ukjente på nett og det å motta eller sende nakenbilder. Det at Sander og kompisene

sier fra til læreren om det som har skjedd, står i motsetning til tallene fra EU-kids online 2020-undersøkelsen (Smahel m.fl., 2020, s. 8), som oppga at læreren var den minst sannsynlige kilden når de trengte hjelp. Nå vet jeg ikke om guttene fortalte foreldrene eller andre det først, men Sander var også en av informantene som fortalte at han var veldig trygg på læreren sin, og jeg tolker at nettopp denne tryggheten var grunnen til at de involverte læreren. Når læreren tok tak i det guttene fortalte, antar jeg at de følte seg anerkjent og tatt på alvor. Her opplever jeg at læreren tok et klokt valg, og gikk inn i dialogen med elevene.

Det andre eksempelet jeg vil trekke frem, der jeg tror at informanten har en opplevelse av at lærerne ikke gikk inn i dialogen, er et eksempel fra Ella. Hun forteller at hun og vennene lagde en presentasjon om sex i fjerde klasse, noe hun forteller er det nærmeste hun har hatt om sex i løpet av barneskolen. Ut fra hvordan hun forteller om det, tolker jeg at læreren ikke gikk dem i møte ved å ta opp temaet på skolen. Som nevnt tidligere i dette kapitlet, er Ella en av dem som jeg tolker at ikke opplever at skolen tar opp det hun synes er viktig, og jeg tolker at mistilliten til læreren stammer fra dette.

Ut fra idealet om en helhetlig undervisning, er det flere måter å legge til rette for en dialog på. En mulig inngang er det jeg skisserte i avsnittet over, at læreren tar tak i temaer som elevene bringer på banen. Da er man sikret at elevene er klar for, eller i det minste nysgjerrige på temaet. Samtidig tar man tak i diskurser som er aktuelle i deres liv. Spørsmålene er sentrale i Freires pedagogikk, og han så på det å gi elevene mulighet til å stille spørsmål som en av de avgjørende tingene for å bygge et likeverdig fellesskap (Freire, 1970, s. 10). Jeg tolker at eksempelet Sander bringer på banen, illustrerer nettopp dette. Han virket fornøyd med hvordan det ble håndtert på. En annen forutsetning for helhetlig seksualitetsundervisning er trygge rom (Sex og samfunn, 2022, s. 14). Trygge rom kan skapes gjennom anerkjennelse av elevene og deres verden, slik Freires (1970) perspektiv viser oss. Trygghet blant elevene og tryggheten mellom lærer og elev kan oppstå når elevene opplever anerkjennelse for hvem de er og hva de bringer med seg inn i skolehverdagen. Freires pedagogikk bunner i kjærligheten mellom mennesker (Darder, 2017, s. 91), og først gjennom anerkjennelse kan denne tryggheten skapes.

En annen inngang til dialog er gjennom normkritisk undervisning. Normkritisk undervisning har til hensikt å problematisere maktforhold som skaper marginalisering, og skape engasjement, nysgjerrighet og motivasjon til å forandre hos elevene. Ubegagets pedagogikk er en type pedagogikk der man lar ubegaget motivere til å ta tak i egne fordommer og skape en endring (Røthing, 2020, s. 59). Det å jobbe med privilegier, som heteronormativitet eller rasisme, kan være en god inngang til helhetlig seksualitetsundervisning, som kan oppfylle kravene om dialog, engasjement og å oppfordre elevene til kritisk tenking. Det vil også være i tråd med opplæringslovens (Opplæringslova, 1998) krav om at elevene skal utvikles til kritiske individer som kan handle og tenke etisk rett, også når det gjelder kjønn og seksualitet.

4.3. Seksualitet som noe som ikke angår dem enda

Flere av informantene mine uttalte på ulike steder i intervjuene at sex og seksualitet kanskje var noe de lærte om senere, de var jo tross alt bare barn. For eksempel sa Peter at han ikke brydde seg så mye om kjønn og seksualitet, siden han bare er ung. Eilif og Ella regnet med at seksualitet ble mer tematisert på ungdomsskolen, noe Ella begrunnet

med at "det er veldig få som har sex på sjuende trinn". Jeg tolker disse utsagnene som tanker om at seksualitet og temaer innenfor seksualitet, ikke angår dem enda. Jeg tolker også at elevene tenker at seksualitet kun handler om sex, selv om vi i begynnelsen av intervjuet snakket om alle mulige temaer som kan gå innenfor kjønn og seksualitet. Oppfatningen om at seksualitet er noe som angår dem senere, kan ses i lys av rådende diskurser i samfunnet om barns uskyldighet. På tross av at seksualiteten er en viktig del av hvordan barn og unge konstruerer sin virkelighet (Robinson & Davies, 2017, s. 218) og at seksuell lek er en viktig del av utviklingen (Skarpsno, 2013, i Hegge, 2018, s. 68), råder en diskurs om at barn er aseksuelle vesener (Skundberg, 2020). Som nevnt i teoridelen er noe av grunnen til dette nettopp Freuds sammenkobling av barns og voksnes seksualitet, der barns seksualitet ses på som et avvik, fremfor en del av en sunn og normal utvikling (Skundberg, 2020).

På tross av at Peter, Ella og Eilif gir uttrykk for at sex kanskje er noe som angår dem senere, viser funnene mine at både Eilif, Lars og Sander etterspør å lære mer om sex på skolen. At barn på vei inn i tenårene er nysgjerrige på sex, er helt innenfor normalen, ifølge trafikkllysmodellen. For barn mellom 13- 18 år anses det å kommunisere med jevnaldrende om sex og seksualitet og å være interessert i erotikk som sunn og normal atferd. Trafikklysmodellen anbefaler å møte sunn, seksuell atferd med å gi barna positive tilbakemeldinger og informasjon (Hegge, 2016, s. 4). Det er mange grunner til å gi barn tilgang til kunnskap om kjønn og seksualitet. Dersom lærere ikke er bevisst på kjønnsnormer og hvordan kjønn konstrueres i klasserommet, kan de ubevisst være med på å videreføre kjønnede forventninger (Lindhardt & Ruus, 2019, s. 107). Kunnskap om egen kropp kan gjøre det lettere å si fra om overgrep (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 213) og legger til rette for at elevene kan utvikle et godt forhold til egen kropp. Dessuten vil barn som blir sett og anerkjent utvikle en trygg tilknytning, som danner et viktig grunnlag for senere relasjoner (Wennerberg, 2022, i Hegge, 2018, s. 36). Forskningsbasert kunnskap, anerkjennelse av seksualitetsmangfold og rom for dialog om relevante temaer er sentralt innenfor helhetlig seksualitetsundervisning (United Nations Educational, 2018). Adekvat undervisning vil ikke oppfordre til sex, men derimot bidra til at unge kan ta selvstendige, bevisste valg og opparbeide seg god seksuell kunnskap, som igjen fører til færre seksualpartnere og senere seksuell debut (Fonner et al., 2014; Kirby, 2007; Underhill et al., 2007; United Nations Educational, 2009, i United Nations Educational, 2018, s. 29). Forskningen er dermed tydelig på at barn i skolen må møtes med anerkjennelse og støtte også når det gjelder kjønn og seksualitet.

Resultatene fra ulike undersøkelser om ungdoms mediebruk bygger oppunder at seksualitet ikke er forbeholdt voksne. At 32 % av ungdommer har opplevd å få seksuelle meldinger, 40 % av barn fra 9-17 har sett seksuelle bilder, 21 % oppsøker pornografi ofte (Staksrud & Ólafsson, 2018, s. 9) og at 57 % av de som har sett porno på nett så det før fylte 13 år (Medietilsynet, 2020, s. 11) viser helt tydelig at seksualitet er til stede i ungdommens liv. Spørsmålene om kjønn og seksualitet i skolehverdagen burde med andre ord handle om hvordan man best kan ruste, anerkjenne og møte elevenes behov, fremfor å stille spørsmål ved om temaene er aktuelle eller ikke.

I dette underkapittelet har jeg vist til at barn er, og må anerkjennes, som seksuelle vesen. De møter seksualitet på nett, gjennom medelever og gjennom reality-tv, og trenger voksenpersoner som anerkjenner og støtter dem i utviklingen - på tross av rådende oppfatninger om barn som aseksuelle vesener.

5.0. Skolehverdagen

I dette kapittelet av drøftingen vil jeg ta for meg temaer som i større grad omhandler skolehverdagen og faktorer som ligger mer utenfor selve undervisningen. Jeg anser dem likevel som relevant for oppgaven min fordi det er skolen som har ansvar for at elevene ivaretas i skoletiden, og at hvordan elevene har det på skolen kan ha sammenheng med hvordan de opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet. Kapittelet er delt inn i temaene *Kjønnsnormer* og *Kommentarer og blikking* med tilhørende underkapittel.

5.1. Kjønnsnormer

I analysen min kom det tydelig frem en del tanker hos informantene som omhandlet kjønn og kjønnsnormer. Jeg vil derfor starte dette underkapittelet med å drøfte noen av informantenes tanker om kjønn. Kjønnsnormer og kommentarer er ganske tett sammenflettet i materialet mitt, og går ofte over i hverandre. Jeg har likevel prøvd å skille mellom tanker som handler spesifikt om kjønn og kjønnsnormer, og kommentarer senere i drøftingen. Jeg vil starte med dette utdraget av samtalen mellom meg og Sander:

Sander: Det har ikke så mye å si hva man går med. Liksom, hvis det gjelder klær, da. Du MÅ, hvis du er jente, så MÅ du ikke gå med kjole. Du kan gå.. Som du vil.

Meg: Mm. Hvis en gutt går med kjole, da?

Sander: Daa, kommer han til å få stygge blikk, garantert. Han, da, da kommer han til å få stygge ord, og sånt. Garantert.

Meg: Hvorfor tror du det er sånn?

Sander: Sikkert for at.. Det.. Er opplagt at gutter ikke skal det. At det er jenter som.. Går i kjoler og ikke gutter.

Dette utdraget av transkripsjonen starter med at Sander sier at man kan gå med hva man vil, uansett kjønn. Jeg tolker at det handler om en slags tillært holdning, at han har lært at det er det riktige å si. Han trakk selv frem at jenter ikke *må* gå med kjole, og derfor valgte jeg å spørre om gutter kan gjøre det. Da svarer Sander at hvis en gutt går med kjole, kommer han til å få stygge blikk og stygge kommentarer. Det virker som at det å gå med kjole er forbeholdt jenter. Jeg tolker at Sander først formidler en holdning han vet er riktig, om at man kan gå med hva man vil, men i den videre samtalen, viser han til forventningene om hva som forventes av en jente og hva som forventes av en gutt, og hvor utenkelig det vil være dersom en gutt skiller seg ut ved å gå i kjole. I den videre samtalen snakket vi om å tørre å være seg selv:

Sander: Mm.. Fordi.. Altså jeg tror at, det er mange gutter som ikke tør å gjøre det fordi da kommer du til å bli stemplet som homo. Og... Da kommer du til å bli ganske lei deg. Så jeg tror at det er mange som ikke tør å gjøre det.

Meg: Mm..

Sander: Kanskje jentene tør mer å gjøre sånne ting, da, som, de liksom skal se ut som en gutt, selv om de bare føler at de har lyst til å se ut sånn. At de ikke bryr seg. Mens gutter, er ganske redd for å skille seg ut, og ikke vil.. bli kalt ting

Jeg tenker at det vil være hensiktsmessig å trekke inn Judith Butlers (1999) heteroseksuelle matrise for å belyse de to utdragene jeg har presentert. Den

heteroseksuelle matrisen går ut på at vi mennesker forventer sammenheng mellom *sex*, *gender* og *desire*, noe som vil si at biologiske kropper reproducerer tilhørende kjønnsuttrykk, og tiltrekkes av mennesker med motsatt kjønn og motsatt kjønnsuttrykk. En sentral del av Butlers perspektiv er kritikken av disse selvfølgelighetene. Noe av grunnen til at disse tatt-for-gitt-hetene er problematiske, er nettopp de smale rammene som skapes. Mennesker som bryter med forventningene blir sårbare for trakassering og negative reaksjoner (Røthing & Svendsen, 2009, s. 38), og det er nettopp det jeg leser ut av Sanders utsagn. Å bruke kjole kan oppfattes som typisk feminint, og når en biologisk gutt har et feminint kjønnsuttrykk, er han med en gang i en risikoposisjon. Røthing og Svendsen (2009, s. 38) viser også til hvordan mennesker som svikter på et område i den heteroseksuelle matrisen også forventes å svikte på andre områder - på samme måte som i eksempelet jeg viser til. "Svikter" man som gutt ved å ha et feminint kjønnsuttrykk, antas det med en gang at man "svikter" i begjæret også, og tiltrekkes av samme kjønn. Jeg vil gå videre inn på "homo"-kommentarer senere i oppgaven, og vil fortsette dette kapitlet med flere funn fra analysen som handler om kjønnsnormer. Butlers (1999) teori om den heteroseksuelle matrisen kan hjelpe til med å forstå hvorfor noen sammenhenger oppleves så umulig av elevene. Slik jeg tolker Sanders utsagn, virker det umulig for ham å se for seg en mann gå i kjole uten å bli irettesatt av samfunnet rundt, fordi en mann i kjole vil stride med hvordan det forventes at han fremfører kjønn. Kjolen er forbeholdt kvinnen, mannens motsetning.

Tanker og forventninger til gutte- og jenterollen kommer også frem i flere av de andre intervjuene, for eksempel i disse sitatene:

Sara: Mm, fordi de føler kanskje at gutter eller menn kanskje er litt mer sånn tøffe, og at de føler at kjole er litt sånn, jentete og da ser de på jenter som litt mer sånn sjenerte og snakker litt sånn lyst og, ja

Peter: Gutter skal liksom.. være sånn.. manne seg opp og sånt. Så, jentene, ehm, ja.. de er mer følsomme enn gutter er

Peter: Ja, det var en jente i klassen som hadde lyst til å klippe håret sitt kort da. Så, men, hun hadde ikke lyst siden hun var redd for, hva, liksom, guttene og jentene ville si. Men så sa jeg "ja men det går bra, det er din kropp og du bestemmer", så da gjorde hun det da!

Sander: Altså.. man går over til jentesiden, hvis jeg kan kalle det det, da.

Her tolker jeg at både Sara, Peter og Sander viser til klare tanker om kjønn og hvilke egenskaper og forventninger som tillegges de to motpolene jenter og gutter. Det forventes at jenter har et feminint kjønnsuttrykk, for eksempel ved å ha langt hår, snakke lyst, være mer følsomme og gå i kjole, og at gutter skal uttrykke seg mannlig, ved å være tøffe og manne seg opp. Sander setter ord på at hvis en gutt går i kjole, går han over til "jentesiden" - og er dessuten i en posisjon der han står i risiko for å bli kalt "homo". Disse tankene hos elevene viser til hvor klare forventninger det er til unge i skolekonteksten (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 208-209).

Ifølge Butler (1999) finnes ikke noe naturlig kjønn, og det er dermed ikke naturgitt eller åpenbart at det er kvinner som går i kjole. Likevel oppfatter elevene, og samfunnet for øvrig, at det å gå i kjole er noe kvinner gjør, og noe menn absolutt ikke kan gjøre. Disse

normene om hva kvinner og menn skal være og gjøre, som vi antar er statiske sannheter, blir bare opprettholdt fordi vi gjentar og reproducerer kjønnsuttrykk på en måte som er forventet, og passer, vårt biologiske kjønn (Butler, 1999). Jeg synes derfor det gir mening å se elevenes tanker om kjønn ut fra Butlers kjønnsperformativitet og heteroseksuelle matrise. Ved at elevene ikke er bevisst på, og selv fremfører kjønn på en måte som gir samsvar hos dem selv og menneskene rundt, vil de fortsette å opprettholde den heteroseksuelle matrisen. Elevene opprettholder både samsvar hos seg selv og andre gjennom hvordan de gjør kjønn, og gjennom kommentarer som grensedragninger og påminnelser om når medelever gjør kjønn på feil måte. Røthing (2020, s. 35) tematiserer dette, og forklarer at grensedragninger fungerer ved at den eller de som mottar kommentarer, får påminnelser om hva som er godkjent atferd og hva som ikke er det. Dette ser man både i Sander, Sara, Peter og Thea sine utsagn. Det forventes en viss type atferd eller utseende ut fra biologisk kjønn, og dersom det ikke opprettholdes, vil det få konsekvenser i form av tilsnakk eller kommentarer fra medelever.

Klær og kjønn har ikke vært et tema på skolen for noen av informantene, men Sara tror det kunne vært lettere å kle seg som man ville dersom det faktisk ble tematisert i skolehverdagen. Butler (1999) sitt arbeid handler om nettopp dette. Dersom undervisningen tok utgangspunkt i at kjønn er noe vi gjør, fremfor noe vi er, kunne den bidratt til økt forståelse og inkludering fremfor marginalisering og andregjøring (Røthing & Svendsen, 2009, s. 25). Som forvalter av "det norske", står skolen i en særskilt posisjon til å kunne være med på å endre rådende oppfatninger (Røthing & Svendsen, 2009, s. 24, 122), for eksempel gjennom å arbeide med forventninger til kjønn og seksualitet som noe sosialt skapt og ikke statiske sannheter.

Thea tematiserer kjønnsnormer på en liten annen måte, da vi snakket om grensesetting under intervjuet. Hun trakk selv inn overgrep som eksempel, og sier dette:

Thea: Man kan bli utsatt for overgrep, og det kan skje med alle. Kanskje det skjer mer med jenter enn gutter, men det kan fortsatt skje med gutter. For det kan være noen ganger at hvis en jente blir utsatt for overgrep, så bryr mange seg, men hvis en gutt blir utsatt for overgrep, så er det ikke så mange som lytter, føler jeg

Her tolker jeg at Thea setter ord på holdninger i samfunnet om hvem som er overgriper og hvem som er utsatt. Hun sier at selv om det kanskje skjer oftest med jenter, kan det også skje med gutter. Jeg opplever at Thea har reflektert en del rundt at gutter ikke møter samme medfølelse som jenter, og synes dette er urettferdig. Dette kan ses i lys av de tidligere sitatene jeg har trukket frem og analysert i lys av Butlers (1999) arbeid - mannsrollen innebærer å manne seg opp og være tøff, noe som er vanskelig å forene med å være i en offerposisjon. Redd Barna sin rapport (Berggrav, 2015) peker på hvordan informantene, spesielt guttene, hadde en holdning om at gutter ikke blir utsatt for overgrep, og isåfall er de svake (Berggrav, 2015, s. 11). Theas tanker rundt menn og offerrollen kan trolig forstås i lys av disse holdningene i samfunnet. Under intervjuene spurte jeg elevene om grensesetting. Jeg spurte om de kjente til hva det var, om de har snakket om det på skolen og om de kunne gi meg eksempler. Når elevene ga eksempler, oppga flere av dem eksempler der en gutt gjorde noe mot en jente, som seksuelle overgrep eller å kysse en jente som ikke vil. Her vil jeg igjen trekke inn hvordan kjønnsnormene fører til smalere rom for å være menneske, når det kan oppleves vanskeligere for menn å oppsøke hjelp etter overgrep, fordi det råder holdninger om at

“bare svake menn voldtas” (Berggrav, 2015, s. 11). Funnene mine kan dessuten ses i lys av rapporten *Den som er med på leken..*, der samtalene om overgrep ofte ble dreid over på jenter som utsatt og gutter som overgriper (Berggrav, 2015, s. 11).

Kjønn og seksualitet blir eksplisitt tematisert i kompetansemålene til både naturfag og samfunnsfag, for eksempel kompetansemålet for naturfag (NAT01-04) etter 4. trinn; *samtale om likheter og ulikheter mellom kjønnene, om kjønnsidentitet og om menneskets reproduksjon* (Kunnskapsdepartementet, 2020c), eller kompetansemålet for samfunnsfag (SAF01-04) etter 7. trinn; *reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk og egne og andres grenser knyttet til følelser, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte hva man kan gjøre om grenser blir brutt* (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Intervjuene ble gjennomført i februar, og informantene går siste halvår i sjuende klasse. Jeg vet ingenting om hvilken undervisning informantene skal ha det siste halvåret, men jeg vet at de skulle ha hatt undervisning om likheter og ulikheter mellom kjønn og kjønnsidentitet før utgangen av fjerde klasse.

På tross av flere kompetansemål som spesifikt handler om kjønn, virker det ikke som at elevene opplever at det har fått noe plass i undervisningen eller skolens arbeid. Av informantene mine er det kun Peter som oppgir å ha snakket om ulike kjønn på skolen. Resten av informantene var enten usikre eller avkrefte. Jeg tolker ut fra funnene mine at elevene likevel har et bevisst forhold til kjønn og kjønnsnormer, trolig på grunn av hva de har snakket om hjemme, med venner eller blitt utsatt for gjennom samfunnet. Både Sander, Sara, Thea, Peter og Ella fremhever at klær ikke har kjønn og at man kan gå med hva man vil, samtidig som de viser i videre samtale at det egentlig ikke er så lett. Det kan tyde på at undervisningen, eller rettere sagt fraværet av undervisning, kun har bidratt til reproduksjon og opprettholdelse av stereotype holdninger til kjønn og kjønnsnormer. Kanskje mangelen på normkritisk arbeid i undervisningen fører til at elevene forstår og viderefremidler kjønn på en måte som fortsetter å skape trange rom?

5.1.1. Å iscenesettes som et seksuelt objekt

Sara er en av informantene som er tydelig på at seksualitetsundervisningen er mangelfull og må inneholde mer. Hun trekker selv frem hvordan man kan begynne å tenke annerledes og føle annerledes, og når jeg spør om hun kan utdype det siste, svarer hun:

Sara: Jaa, sånn at det er jo mange som begynner å tenke litt sånn, for eksempel gutter da, begynner å tenke at jentene må få større pupper og større rumpe og, ja.

Thea trekker frem en periode der guttene hadde kommentert mye om jentene sitt utseende og vekt:

Thea: .. at guttene må holde seg til seg selv og ikke snakke om jentene sin kropp, eller motsatt, fordi det kan føles veldig vondt selv om du bare koder.

Ella forteller dette om gutter fra naboskolen:

Ella: Sånn som noen på naboskolen, de pleide å, eller de gjør det sikkert fortsatt, de går og smacker alle jentene som går forbi på rumpa. Det er ikke akkurat koselig.

Sara viser til at guttene begynner å legge merke til jentene på andre måter, samt ha forventninger til kroppene deres. Thea tematiserer hvordan jentene sin kropp har begynt å bli et samtaleemne hos guttene, mens Ella forteller om gutter på naboskolen, i samme alder, som slår jentene på rumpa uten samtykke. Ut fra hvordan informantene fortalte om oppmerksomheten, tolker jeg at den er uønsket. Jeg tolker også at det er spesielt tydelig i Saras sitat at dette er noe som har begynt å oppstå etter at noen av elevene begynte å komme i puberteten. For å trekke frem flere funn fra intervjuet, forteller både Ella og Thea om gutter i klassen som i en periode kalte noen av jentene feite. Det at unge kvinners kropp seksualiseres er ikke noe nytt. Disse tendensene ser vi helt tilbake til 1990-tallet, og skjer tidligere og tidligere (Nielsen, 2020, s. 75). Ut fra funnene mine tolker jeg at jentene er klar over at de i større grad iscenesettes som seksuelle når de begynner å komme i puberteten, samtidig som de får økt oppmerksomhet og forventninger til kroppene deres fra guttene.

Det er riktignok ikke bare jentene som opplever press og forventninger til kroppene sine. Også Sander trekker inn kroppspress. Han trekker frem kroppspress som noe av det viktigste å ha om i undervisningen, fordi han tenker at mange kjenner på det, og at man kan føle seg alene om det. Sara trekker inn kroppspress når jeg spør om hva hun har savnet i undervisningen, sammen med kjærlighet og andre ting som skjer. Thea trekker det frem i forhold til kommentarer om vekt, og at det kan føre til spiseforstyrrelser. Redd Barnas rapport *Den som er med på leken..* viser til hvordan jentene opplever sterk påvirkning til hvordan de skal kle seg og være for å være "sexy" nok. Guttene oppga ikke dette i samme grad (Berggrav, 2015, s. 23). Av mine informanter er det Sander, Sara og Ella som trekker frem kroppspress. I første kapittel av drøftingen gjorde jeg rede for hvorfor jeg mener at det er problematisk når realityprogrammer og medier får være noe av det som definerer hvilken kunnskap barn og unge konstruerer seg selv ut fra (Robinson & Davies, 2017, s. 218). Funnene mine om at elevene etterspør info om kroppspress, tolker jeg som et ønske om en motvekt til diskursene de ellers møter på. Helhetlig seksualitetsundervisning brukes om undervisning som har dokumentert positiv effekt på barn og unges seksuelle helse og selvbestemmelse (Eriksen & Svendsen, 2021, s. 220), og god seksuell helse innebærer blant annet et positivt forhold til egen kropp (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 7-8). Elevenes etterspørsel etter kroppspress på timeplanen kan med andre ord oppfylles gjennom en helhetlig seksualitetsundervisning.

Peter er den eneste informanten som kunne huske å ha snakket om kjønn og kropp på skolen. Han hadde hatt om på skolen at jenter ofte seksualiseres i sosiale medier;

Peter: Vi har hatt om hvordan mange modeller photoshopper bildene og sånn, sånn at de for eksempel gjør så de får større rumpe og alt det der, større lepper og sånt. Og photoshopper bakgrunnen og.. At.. hvis man ser en jente med det på et bilde da, så er det mange som seksualiserer den personen i kommentarfeltet, da

Slik jeg forstår det, har Peter hatt en lærer som har tematisert det som Sara, Thea og Ella forteller om. Slik jeg tolker Peters utsagn, handler det både om at mennesker i sosiale medier redigerer bildene sine slik at det ikke er ekte, men også at de blir seksualisert av andre mennesker i kommentarfeltene. Det kan tenkes at læreren har snakket om nettopp kropp og forventninger til kvinnekroppen i undervisningen.

Samtidig som jeg i forrige kapittel viste til ganske smale kjønnsnormer for menn og klær, viser Ella og Thea litt rundere holdninger rundt hvilke klær som kan brukes av hvem:

Ella: Det er bare fordi, det heter jo gutteklær liksom. Men.. Det er ikke det. Du ser mange flere nå som går med gutteklær av jentene enn før. Men jeg tror de bare sier at gutter ikke kan gå i kjole fordi det alltid har vært sånn? At jenter har gått i skjørt fra middelalderen, liksom.

Thea: Jeg synes det er greit fordi det MÅ ikke være delt opp i jente- og gutteklær, jeg kan godt gå på herresiden og kjøpe meg noen klær der, fordi det er bare klær. Det er bare noe du har på deg. Så det har ikke så mye å si.

Både Ella og Thea kritiserer at klesbutikker deler inn klær etter kjønn. Likevel virker det som at det kan være enklere for jenter å gå over til "guttensiden" enn det er for gutter å gå over til "jentesiden". Slik jeg tolker utsagnene, kunne begge jentene kjøpt og brukt gutteklær, uten at de tematiserer at gutter kunne gjort det samme. På tross av økte forventninger til jentenes kropp, virker det som at jentene opplever et større handlingsrom når det gjelder hvilke klær de kan gå med på skolen. Det kan virke som det er mer akseptert at jenter går med typiske "gutteklær", som ofte betyr mer nøytrale farger og løstsittende fasonger. Andre funn fra analysen som kan understreke poenget mitt er at Peter sier at jenter har på seg mye rart, og at de ikke opplever like mye kommentarer som gutter gjør. Sander tror at jenter tør å se mer ut som en gutt enn motsatt, fordi gutter er mer redd for å bli kalt "ting". Min tolkning er dermed at både jentene og guttene har tanker om at jenter har litt romsligere regler når det gjelder klær.

Det er tydelig at det forventes ulike ting fra jentene og guttene, på tross av at de bare går i sjuende klasse. Dette bekrefter at kjønn har betydning for elevenes skolehverdag, som for eksempel Lindhardt og Ruus (2019), Gilliam og Gulløv (2012) og Eriksen og Svendsen (2021) viser til. Analysen min viser at jentene i større grad opplever seksualisering og forventninger til utseendet sitt, men at de har større handlingsrom når det gjelder klær og hår. Guttene opplever også kroppspress, men kanskje ikke den samme seksualiseringen. Samtidig virker det som at guttene opplever smalere rammer for hvordan de kan kle seg og være i skolehverdagen, dersom utseendet eller oppførselen beveger seg over mot "jentesiden".

I dette underkapittelet har jeg vist til min tolkning av hvordan noen av informantene opplever økte forventninger og seksualisering av kroppene deres. Jeg har også vist til elevenes etterspørsel etter å lære om kroppspress og hvordan det virker lettere for jentene å gå over til "guttensiden" enn vice versa, grunnet ulike forventninger til hvordan man skal gjøre kjønn.

5.2. Kommentarer og blikking

Noe som gikk igjen i intervjuene mine, var hvor hyppig bruk av skjellsord, kommentarer og blikking er en del av elevenes hverdag. Dette var noe som kom frem i alle intervjuene. Seks av informantene svarte ja på at de hadde hørt skjellsord som for eksempel "homo" eller "hore" bli brukt på skolen, en svarte at det var mer på fritiden og en svarte at han hadde hørt det på gata i byen, ikke så mye på skolen.

Jeg spurte også elevene om de følte at de kunne være seg selv på skolen. Alle informantene svarte ja på spørsmålet, men svarte også at de ikke tror at alle kan det, av ulike grunner. Det at det er en slags enighet, på tvers av intervjuene, om at ikke alle *kan* være seg selv, tolker jeg som en bevissthet hos elevene om hvem, og hvilke grupper som holdes utenfor. Slik jeg tolker det, er noe av grunnen til at det kan være vanskelig å være seg selv, nettopp risikoen for kommentarer eller utsagn fra andre elever. Dette tolker jeg fordi elevene selv trekker frem hvordan kommentarer er med på å påvirke hvordan man kler seg eller oppfører seg. Det har allerede kommet frem i flere av sitatene jeg har presentert i tidligere kapitler, og noen flere eksempler på dette er:

Peter: Det er ingenting som heter jenteklær og gutteklær, men.. Man kan gå i det man vil, men.. fortsatt er det noen som kommenterer liksom hvis du har på deg rosa eller noe sånt

Sander: Kanskje det er noen som er litt frekke mot dem, og at du vet at hvis du, hvis det er en gutt da, som plutselig går i kjole, så vet du at den her personen kommer til å si noe frekt til deg

Thea: At folk kommenterer på utseende, om hva du har på deg, hvordan du er, eller.. Ja. Også kanskje stygge blikk, hvis du får stygge blikk kan det være veldig ekkelt, for da lurer man på hva som er galt, ikke sant.. Til slutt tør du kanskje ikke gå som du liker å gå fordi alle andre ser stygt på deg eller sier stygge ting som "herregud du har så dårlig stil", "fiks litt på stilen din da" "hvem ville gått med sånne klær" og..

Ella: Det er veldig mange i klassen som er veldig store i kjeften

Anna: Det er sikkert noen som synes det er rare, eller er homofob eller transfob

Det kan virke som at elevene er utsatt for kommentarer, blikking eller blir ansett som rare så fort de bryter med normen. Det kan også virke som at de er veldig klar over hvor grensen går for hva som gjør en sårbar for kommentarer. Peter forteller at medelever kommenterer "hvis man har på rosa eller sånt". Rosa er en farge som gjerne forbindes med det feminine og kvinnelige. Sander trekker også frem at man som gutt er utsatt for kommentarer dersom man går i kjole, et plagg som også er forbundet med det kvinnelige. Thea forteller om hvordan andre kan kommentere på hvordan du ser ut, hva du har på deg og hvordan du er. Hun beskriver også blikking, som er en mer skjult metode enn det å si kommentarer. Ella beskriver problemet med kommentarer som ganske hyppig, og forteller at mange i klassen er store i kjeften, mens Anna tror at elever som bryter med normen kanskje ikke blir så godt ivaretatt, fordi medelever kan være homofober eller transfober. Min tolkning er at alle disse kommentarene kan gis mening i lys av Butlers perspektiver. Butler (1999) viser at mennesker som bryter med disse forventningene i større grad er utsatt for negative reaksjoner. Ut fra mine tolkninger bekreftes det i analysen min; elevene som virker å være utsatt for negative reaksjoner, ser ut til å være elever som på ulike måter bryter med normer for hvordan det forventes at de kler seg eller oppfører seg ut fra biologisk kjønn.

Ella forteller i samtalen om å være seg selv om at man må beskytte seg selv på skolen. Hun utdyper det med at man må passe på hva man sier og hvordan man er hvis man ikke er med vennene sine, mens man med venner kan si mye mer og være seg selv uten å bli

“judged”. Det samme forteller Eilif, at man må snakke med de riktige folk hvis du skal kunne være deg selv helt. Jeg vil koble retten til et trygt skolemiljø opp mot disse funnene. Retten til et trygt skolemiljø er lovfestet i opplæringslovens §9A (Opplæringslova, 1998), og gjelder alle elever. Fravær av trygghet er et dårlig utgangspunkt for læring, noe blant annet Freires perspektiver kan hjelpe til med å forstå. Trygghet, anerkjennelse og likeverd er grunnpilarer for den dialogiske undervisningen som Freire skisserer. Pedagogikken skal tilpasses elevene og sørge for at de er likeverdige i fellesskapet (Freire, 1970), og når elevene ikke føler seg likeverdige som den de er, gjør det lærings situasjonen vanskelig.

Som jeg var inne på i forrige kapittel, kan kommentarer og blikking fungere som grensedragninger for hva som er akseptert atferd og ikke. Grensedragninger går som nevnt ut på at elever sørger for at medelever holder seg innenfor normen ved å gi påminnelser når man beveger seg utenfor (Røthing, 2020, s. 35). Kommentarene fungerer som forsterkninger og påminnelser om hvor grensene går, både til en selv og andre. Samtidig prøver den som kommer med utsagn å markere egen identitet som maskulin (Nayak & Kelly, i Røthing, 2020, s. 118). Ut fra informantenes utsagn, tolker jeg at det stort sett er gutter som står for de høylytte kommentarene, mens jenter sender signaler med for eksempel blikking. Problemet er at disse grensedragningene også innskrenker guttenes egen utfoldelse (Røthing, 2020, s. 118). Det kan virke som at det ikke bare er guttene som opplever de smaleste kjønnsnormene, men at det også i stor grad er gutter som kommenterer og sørger for at andre gutter holder seg innenfor normen.

Jeg vil gå dypere inn i kommentarer i skolehverdagen i de to neste underkapitlene. Det første handler om “homo”-kommentarer, og det andre handler om hvordan flere av informantene uttrykker å ha gitt opp at kommentarene skal ta slutt. Helt til slutt vil jeg problematisere at elevene opplever at lærerne “ikke har noe imot det”, noe jeg ikke anser som et godt utgangspunkt for dialog, anerkjennelse av elevene eller helhetlig seksualitetsundervisning.

5.2.1. Helt greit å være homo, men...

Jeg valgte å sette dette underkapittelet individuelt, fordi jeg anså kommentarene om legning som mest fremtredende blant hvilke skjellsord elevene opplevde at det var mest av. Et av spørsmålene i intervjuet var om *elevene hadde snakket om å være kjærester uansett kjønn, om klær og utseende og om ulike kjønn på skolen*. Noen svarer at de har snakket litt om det, andre svarer at det har vært fraværende eller at de ikke husker. Det eneste alle informantene kan bekrefte at har blitt nevnt på skolen, er at man kan elske hvem man vil. Det kommer også frem i materialet at noen av informantene har hatt et kjærestepar med to jenter i klassen, men uten at det har blitt tematisert noe særlig. Sander forteller at temaet hadde kommet opp i undervisningen fordi noen elever syntes at det var litt rart at jentene var kjærester. Ut fra informantenes svar tolker jeg at noen av dem snakket litt om det, kanskje det har vært tematisert i en time eller i en periode, men inntrykket mitt er også at det ikke var så innholdsrikt utover at “man kan elske hvem man vil”. Lars sier for eksempel, etter at han har sagt at de har snakket litt om det, men ikke så altfor mye:

Lars: Eeh, vi har snakka om at det er ikke noe farlig å elske den man elsker og at du kan elske den du vil, og sånt

Slik jeg tolker det elevene forteller meg, så har homofili vært på timeplanen, kanskje nevnt her og der, men at det likevel behandles som en "tilleggskategori", der heteronormen står sterkt i klasserommet. Alle informantene sier at man selvfølgelig kan være homofil og forelske seg i hvem man vil, men i forrige delkapittel viste jeg til sitater der flere informanter sier at en viss type atferd eller visse typer klær, setter en i risikoposisjon for å bli kalt "homo". Jeg tolker at denne redselen viser en visshet hos elevene om at "homo" ikke anses som like bra som hetero. Heteronormativitet går ut på at heteroseksualiteten fremstår som mest ønsket, normal og fordelaktig, mens andre seksualiteter fremstår unormale og utenfor normalen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40). Begrepet viser til at mange som jobber i skolen antar at alle elevene er heterofile, og at undervisningen retter seg etter det. Elevenes utsagn om at man kan elske hvem man vil, bli forelsket i hvem man vil, at det ikke er så farlig hvem man blir forelsket i, gjenspeiler homotoleransen vi ser i det norske samfunnet generelt. Åse Røthing beskriver homotoleransen som en verdi og som et kjennetegn på det norske samfunnet (Mühleisen & Røthing, 2009; Røthing, 2008; Røthing & Svendsen, 2010, i Røthing, 2020, s. 115). Hun viser også til at "homo", på tross av en utbredt homotoleranse, er et av de mest brukte skjellsordene i norsk skole. Eilif sitt sitat beskriver det ganske godt:

Eilif: Det er sånn, jeg tror ikke det er så mange gutter som går rundt og kaller jenter for hore, liksom, men homo, det er ingen som synes det er noe galt med, tror jeg. Men hvis noen er skikkelig sint på noen så kan det hende at man kaller dem det, men man mener jo ingenting med det. Og ingen mener at det er noe galt med å være det heller

Her viser Eilif til at "homo" brukes, selv om elevene ikke mener at det er noe galt å være homofil. Jeg tolker at homotoleransen skinner gjennom her. Han sier at homofili er helt greit, samtidig som "homo" er et skjellsord man bruker hvis man blir skikkelig sint. Sander sier i sitt intervju at det er litt rart å bruke "homo" som skjellsord, fordi mange homofile er snille, og at det da ikke gir mening å bruke det på en stygg måte. Samtidig som guttene understreker at alle kan elske hvem de vil, og at det er greit å være "homo" fordi de kan være snille, tolker jeg at de fullt klar over hvor grensen går for hva som er akseptert gutteatferd, og når de er i en risikosone for å bli kalt "homo". Butler (1999) viser til hvordan mennesker forventer samsvar mellom biologisk kjønn, sosialt kjønn og begjær hos andre, men også hos seg selv. Jeg tolker at det ligger en bevissthet hos alle informantene om at noen elever er, og holdes utenfor fellesskapet, på grunn av egenskaper som gjør at de skiller seg ut fra den heteroseksuelle matrisens regler, og at de selv er redd for å havne utenfor. Bruken av kommentarer som grensedragninger kan dermed bidra til å forsterke egen maskulinitet, slik at man selv ikke risikerer å havne utenfor (Nayak & Kehily, 1997, i Røthing, 2020, s. 116-118).

Røthing (2020) viser til at "homo" som skjellsord ofte rettes mot gutter som ikke lever opp til det typiske mannlige idealet - som for eksempel gutter som er skoleflinke, har lys stemme eller går i kjole (Nayak & Kehily, 1997, i Røthing, 2020, s. 116). "Homo"-kommentarer er med på å forsterke grensene for hva som er grei atferd og hva som ikke er det, og jeg tenker det er grunn til å tro at kommentarene og de homonegative utsagnene er med på å bekrefte ens egen heteroseksualitet og maskulinitet. Jeg tolker at elevene er tydelig bevisst på hva som er innafor og utafor - og når følgene av å havne utenfor er store, velger man heller å være med på å opprettholde og bekrefte stereotype holdninger, heller enn å stå i mot. Dette kan også ses i lys av at Gilliam og Gulløv (2012, s. 190-191) viser til at gutter som ikke bråker, kan få bemerkninger om å være jentete

og ikke få innpass i fellesskapet. Homonegative utsagn kan i følge Røthing (2020, s. 115-116) ses på som avstandsmarkering til majoritetssamfunnet, og jeg vil tro at homonegative holdninger dermed kan ses på som avstandsmarkering til skolens forventninger til typisk "jente-atferd", som det å være skoleflink.

Jeg kalte dette underkapittelet "helt greit å være homo, men.." nettopp for å peke på denne dissonansen som finnes i det norske samfunn og hos elevene. På tross av en enighet om at homoseksualitet er like bra som heteroseksualitet, er elevene fortsatt redde for å stå i en posisjon der de risikerer å bli utsatt for "homo"-kommentarer.

5.2.1. En følelse av å ha gitt opp

I et av de siste spørsmålene i intervjuet spurte jeg om elevene føler at de kan si fra til en lærer, hvis det blir brukt stygge ord mellom elever. Alle svarer at de *kan*. En informant sier at det ikke hadde falt henne inn, en svarer at han ikke vet, og en svarer at hun sier fra hvis personen ikke liker det. Fem stykker svarer ja, men en av dem svarer at det uansett ikke hjelper. Flere av informantene uttrykker en følelse av å ha gitt opp, eller at det ikke er noen vits i å si fra, fordi kommentarene uansett ikke kommer til å ta slutt. Tre eksempler på dette er:

Peter: Mm.. Det er ikke greit, men liksom, man kan ikke stoppe det siden det er jo hele tiden folk som kommer til å si det

Sara: Jeg tenker at lærerne kan jo snakke med dem om hvordan man oppfører seg mot andre, og at man på en måte kan hjelpe de til å ha en bedre atferd, uten at det nødvendigvis endrer tankene dems, hvis det er veldig, ja, hvis de er veldig faste tanker på en måte

Ella: Det er veldig mange i klassen som er veldig store i kjeften, så de bruker stygge ord, som ikke er så koselig, men ingen bryr seg fordi de gir seg aldri

Det at Peter sier at man ikke *kan* stoppe kommentarer, tolker jeg som en reaksjon på gjentatte opplevelser av at lærerne prøver å ta tak i elever som sier stygge kommentarer, men ikke får til å stoppe dem. Han forteller på et annet tidspunkt at lærerne sender med brev eller ringer hjem til elever som sier stygge kommentarer, uten at det har hatt noen virkning. Jeg tolker at når Sara snakker om "faste tanker", så setter hun ord på elevenes dårlige holdninger, som det er vanskelig for lærerne å endre på. Saras opplevelse av lærernes tiltak er at de kan få elevene til å endre atferd, uten at det nødvendigvis endrer holdningene deres. Anna trekker også inn at medelever kan ha homofobiske eller transfobiske holdninger. Ella forteller at ingen bryr seg om kommentarene lenger, fordi de uansett aldri gir seg. Det at "ingen bryr seg" tolker jeg som et forsøk på å distansere seg fra det, på samme måte som at alle informantene mine sier at de kan være seg selv på skolen, men at ikke alle andre kan.

Aller først vil jeg problematisere lærernes forsøk på å ta tak i problemet. Informantene forteller om tilsnakk, melding med hjem eller atferdsregulering. Det de derimot ikke forteller om, er forsøk på holdningsendring, noe jeg problematiserte tidligere. Ikke bare skal skolen lære elevene om et mangfold identiteter, følelser og praksiser som handler om kjønn og seksualitet (NOU 2019: 19, s. 27), men den bør også, dersom man ønsker å gjøre elevene seksuelt kompetente, legge opp til undervisning og arbeid som fokuserer på

etikk, refleksjon og mellommenneskelige forhold (Sharon Lamb, 1997, i Stubberud m.fl., 2017). Ut fra dette tolker jeg at lærernes forsøk er utilstrekkelige, som igjen fører til en tro hos elevene om at det ikke er mulig å stoppe kommentarene i skolehverdagen.

Jeg vil også skissere elevens utsagn i lys av Freires *tause kultur*. Den tause kulturen går ut på en tafatthet og apati hos mennesker som er undertrykt, der man mangler kraft for å protestere mot den urettferdige posisjonen man befinner seg i. For det er urettferdig at elever i den norske skolen, som er tuftet på likeverd og opptatt av et trygt skolemiljø for alle, skal føle på denne typen håpløshet.

5.2.2.1. "De har ingenting imot det"

Noe av det viktigste i et normkritisk arbeid er å synliggjøre privilegier og selvfølgheter som opprettholder undertrykkende strukturer (Røthing, 2020, s. 40-45). De samme tankene ser vi i Freires perspektiv, der hans pedagogikk er opptatt av at deltakerne skal føle seg som likeverdige individer, og at man gjennom kjærlighet og solidaritet kunne bekjempe undertrykkende ideologier, gjennom å gi elevene kunnskap og språk til å forstå undertrykkelsen (Darder, 2017, s. 91). Dagens undervisning reproducerer ofte gitte forståelsesmåter, noe som ofte skjer når lærerne ikke er bevisste (Røthing, 2020, s. 59). Både Thea og Sara gir uttrykk for at lærerne godtar elever som er homofile eller trans:

Thea: Jeg vet hvertfall at lærerne på sjuende trinn, de har ingenting imot det, fordi, det er jo, alle er jo mennesker. Det er ingenting forandring med en person bare fordi de liker jenter og ikke gutter? Du er fortsatt et vanlig menneske.

Sara: Neei, eller, av lærerne, ja, men det er jo noen barn, på trinnet for eksempel, som er litt sånn, som ikke støtter det da. Så da kan de være litt sånn, slemme.

Anna: Det er sikkert noen i nærheten av dem, som er, hvis de er trans, eller homo, så kan det være den som er homofob, og.. ja.

Thea forteller her at lærerne ikke har noe imot at elevene er homofile, og Sara forteller at lærerne støtter elevene selv om andre elever kanskje ikke gjør det. Likevel, ut fra min tolkning, gjør ikke lærerne en god nok jobb utover å godta. Lærerne jobber ikke aktivt med å synliggjøre eller problematisere maktforhold. Det virker heller ikke som at de tar tak i kommentarene noe mer enn å stoppe dem. Anna viser i sitt utsagn at hun er klar over at ikke alle elever på skolen har det bra, nettopp fordi de rundt dem kan være homofob eller transfob. Dette ønsker jeg å problematisere. At lærerne ikke jobber aktivt med holdningsendring, fører kun til reproduksjon av gitte forståelsesmåter, slik undervisning ofte foregår i dag (Røthing, 2020, s. 59). Som nevnt tidligere gis skolen som institusjon en mulighet til å forvalte og underbygge hva som er ønsket og anses som mest "rett" (Røthing & Svendsen, 2009, s. 122). Når skolen fortsetter å fungere som en "heterofabrikk", på tross av at skolens lovverk legger til rette for helhetlig seksualitetsundervisning, tenker jeg at skolesystemet ikke forvalter ansvaret sitt godt nok (Bromseth & Darj, 2010, i NOU 2019: 19, s. 129).

Jeg valgte å inkludere dette underkapittelet for å problematisere hvordan det å "godta" eller "tolerere" ikke er tilstrekkelig. God, helhetlig seksualitetsundervisning kan gjøre at elevene tilegner seg god nok kunnskap til å få økt respekt for andre og oppleve mindre forvirring i møte med mennesker som bryter med ulike normer (Røthing & Svendsen,

2009, s. 268). Dersom man godtar, uten å samtidig synliggjøre og problematisere privilegier, viser man til elevene at det er helt greit slik det er i dag. Hvordan kan vi forvente at elevene skaper trygge og anerkjennende rom der mangfold verdsettes, når lærerne ikke går foran som gode eksempler?

6.0. Avslutning

I masteroppgavens siste del vil jeg vise til mine mest sentrale funn og koble dem opp mot hverandre. Jeg vil videre gi et forslag til videre forskning, før jeg vil vise til mine avsluttende refleksjoner.

6.1. Mine funn

Funnene mine peker på at elevene har en opplevelse av en ganske ensidig, mangelfull seksualitetsundervisning, der fokuset har ligget på puberteten. 6 av 8 informanter oppgir at de savner ulike temaer, noe som stemmer overens med Sex og Samfunn sin kartlegging av lærere og elevers erfaringer med seksualitetsundervisningen (Sex og Samfunn, 2022). Tre av informantene mine savner mer om sex i undervisningen, ei savnet mer om det som skjer i livet, som kjærlighet og kroppspress, mens ei savnet "nesten alt", men spesielt om kjønn og det som skjer her og nå. Ei savnet mer om overgrep og grenser, mens de to siste ikke kom på hva de savnet. Resultatene mine kan også ses i lys av Bergstrand (2020) sin masteroppgave, der 63% av informantene ikke hadde fått kunnskapen de trengte på skolen.

Det virker også som at informantene har et snevert syn på hva kjønn og seksualitet er, noe som kan være farget av at de har arbeidet lite med bredden av temaer som helhetlig seksualitetsundervisning innebærer. Samtlige informanter oppgir takknemlighet over å ha fått lært om det de har gjort. Ingen av informantene mine kom på temaer innenfor kjønn og seksualitet som ikke passet å arbeide med på skolen, noe jeg tolker som at skolen kan, og bør, være en arena hvor elevene får støtte i utviklingen som kjønnete og seksuelle individer.

Jeg bruker Freires (1970) frigjørende pedagogikk for å belyse hvordan jeg tolker at elevene mangler et språk for og ikke har kjennskap til hvordan helhetlig seksualitetsundervisning kan foregå. Dette fordi jeg opplever en motsetning i de få temaene elevene tror at skolens arbeid med kjønn og seksualitet kan handle om, og det at de ikke kommer på noe som ikke passer å arbeide med på skolen. Dette problematiserer jeg opp mot skolens lovverk, fordi både kompetansemål, tverrfaglige temaer og strategiplaner muliggjør og oppfordrer til å drive helhetlig seksualitetsundervisning.

Funnene mine tyder på at elevene oppfatter temaer innenfor kjønn og seksualitet som noe de skal *lære* om fra læreren. Dette er problematisk fordi seksuell kompetanse krever at elevene får tid og rom til øving og etisk refleksjon seg imellom (Sharon Lamb, 1997, i Stubberud m.fl. 2017, s. 31).

Tolkningene mine viser to sentrale egenskaper ved hvilken lærer som bør ha undervisning om kjønn og seksualitet. Underviseren må ha tilstrekkelig kunnskap om relevante tema, og evne til å skape en trygg undervisning. Samtlige informanter nevner at temaene kan

oppleves flaut eller kleint, noe jeg tolker at en kompetent underviser kan være med på å forhindre. Jeg finner dermed at en positiv og dekkende seksualitetsundervisning kan være avgjørende for å forhindre tabu, sett i lys av Robinson og Davies' (2017) forskning. Kallseth sin masteroppgave (2020) viste lignende resultater, at elever ønsker mer seksualitetsundervisning med åpne lærere.

6.1.1. Opplevelsen av å snakke ulikt språk

To av informantene mine ga uttrykk for at skolen er et godt sted å snakke om kjønn og seksualitet på, men ikke foran lærerne. Jeg tolket dette som uttrykk for at skolen ikke tematiserer det som oppleves relevant for dem, og at undervisningen har en manglende forankring i deres verden. Jeg forstår Eilifs utsagn som at voksne ikke ser, eller velger å ikke se, diskursene om kjønn og seksualitet som barn daglig utsettes for. Jeg problematiserte at reality-tv og media får være premissgiver for hva barn og unge konstruerer seg selv ut fra, når voksne ikke legger til rette for alternative diskurser eller mulighet til å bearbeide og forstå hva de ser. Barn og unge trenger kunnskap om at virkeligheten ikke er det samme som populærkultur kan fremstille den som.

Videre bruker jeg Freires (1970) frigjørende pedagogikk for å problematisere min tolkning av Ellas opplevelse av at skolen ikke tematiserer mangfold. Mine tolkninger peker på at det finnes et større kjønns mangfold i elevgruppa enn undervisningen tar opp, og at elevene dermed har konstruert et eget språk, og heller oppsøker venner for spørsmål til kjønn og seksualitet. Jeg tolker at Ella, som identifiserer seg som skeiv, ikke opplever å bli representert i undervisningens innhold. Jeg tolker at det fører til en distansering og utsagn om at friminuttet er bedre egnet enn klasserommet for temaer innen kjønn og seksualitet.

Flere informanter uttrykte et ønske om gruppearbeid når de arbeidet med kjønn og seksualitet. De begrunnet det med trygghet, og at det gjør det lettere å snakke om personlige ting. Jeg tolker at elevene ønsker å koble temaene opp mot egne erfaringer. Jeg brukte Freires (1970) dialogbaserte undervisning, Stubberud (m.fl., 2017) sin evaluering av undervisningsopplegget "uke 6" samt UNESCOs (2018) retningslinjer for helhetlig seksualitetsundervisning for å legitimere dialogen som verktøy når man arbeider med temaer innenfor kjønn og seksualitet. Dialogen muliggjør anerkjennelse, etisk refleksjon og mulighet til å øve på å ta gode valg. Jeg trekker også frem lærerens sentrale rolle for å skape en dialog, for eksempel ved å ta tak i elevenes innspill eller legge opp til normkritisk undervisning.

Analysen min peker på at flere av informantene antar at seksualitet er noe de skal få lære om senere, og at seksualitet ikke er relevant for dem fordi de fortsatt er barn. Jeg drøfter dette i lys av Skundbergs (2020) teorier om barneseksualiteten, som viser at seksualitet er en viktig del av barnets utvikling. Jeg tolker at seksualitet dessuten er til stede i livene deres, noe som både bekreftes av at tre informanter spesifikt uttrykker et ønske om å lære om sex, resultater om barns mediebruk som viser til at ungdom manøvrerer i seksuelle bilder, pornografi og nakenbilder, samt Heggens (2016) trafikklysmoell, som viser at det å være nysgjerrig på sex på vei inn i tenårene er innenfor normalen.

6.1.2. Opplevelsen av kjønnsnormer

Kjønnsnormer ser ut til å ha en sentral plass i skolehverdagen. Analysen min viser til klare tanker hos informantene om hvilke kjønn som får gjøre hva. Jeg bruker Butler (1999) sin heteroseksuelle matrise for å belyse hvorfor elevene direkte kobler gutter som gjør kjønn slik det er forventet at kvinner skal gjøre kjønn, opp mot homoseksualitet. Jeg viser til hvordan elevene står i en risikoposisjon for kommentarer når de bryter med det som er forventet atferd ut fra kjønn. Jeg drøfter også de klare forventningene til kjønn det ser ut til at elevene opplever, og tematiserer at undervisning som fokuserte på at kjønn og tilhørende kjønnsnormer er sosialt skapt, kanskje kunne bidratt til større rom for å gjøre kjønn, samt mindre risiko for kommentarer i skolehverdagen.

Kjønnsnormer ser også ut til å påvirke elevenes tanker om hvem som kan være overgriper og hvem som kan være overgrepsutsatt, noe som bekreftes av Redd Barna (Berggrav, 2015) sin rapport, om at "bare svake menn voldtas". Jeg problematiserte hvordan de smale kjønnsnormene elevene opplever, også kan gjøre det vanskeligere for gutter å oppsøke hjelp etter overgrep. Til slutt problematiserte jeg at den mangelfulle undervisningen elevene beskriver, trolig bare har bidratt til reproduksjon og opprettholdelse av stereotipe holdninger til kjønn og kjønnsnormer.

Analysen min peker på at jentene opplever økte forventninger til kroppene sine ettersom de begynner å komme i puberteten, samtidig som jentene har større handlingsrom når det gjelder klær. Flere informanter etterspurte kroppspress som tema i undervisningen, noe jeg tolker som et ønske om en motvekt til diskursene de ellers møter på i samfunnet.

6.1.3. Opplevelsen av kommentarer som grensedragninger

6 av 8 informanter oppga at kommentarer var en del av skolehverdagen. "Homo"-kommentarer så ut til å være hyppigst brukt, og jeg tolker en bevissthet hos elevene om hvilke elever og hvilken atferd som trigget kommentarene. Analysen min viste også at elevene har en bevissthet om at ikke alle kan være seg selv på skolen. Jeg har brukt Røthings (2020) grensedragninger for å forstå hvordan kommentarer brukes både for å irettesette andre som beveger seg utenfor normen, men også for å forsterke egen maskulinitet og heteroseksualitet. Det kan virke som at kommentarer stort sett gis av gutter til andre gutter, og at mange opplever redsel for å bli kalt "homo".

Bruken av "homo" som skjellsord, men også en utbredt homotoleranse, ser jeg i lys av Røthing (2007;2020) sitt arbeid. Mine tolkninger viser at elevenes opplevelser av homofili er at det er lov å elske hvem man vil, men at det egentlig ikke er like bra som heterofili, og at skolen fortsatt har et heteronormativt utgangspunkt.

Flere informanter uttrykker en følelse av å ha gitt opp å få kommentarer til å slutte, blant annet fordi lærernes forsøk på å stoppe dem ikke fungerer, og at det er vanskelig å endre andre elevers holdninger. Jeg drøfter dette opp mot at atferdsregulering ikke er tilstrekkelig, og at en helhetlig seksualitetsundervisning kunne bidratt til forståelse og holdningsendring hos elevene. Til slutt i oppgaven problematiserer jeg at lærerne "ikke har noe imot" homofili eller andre seksuelle minoriteter, men at de heller ikke aktivt jobber med å synliggjøre eller problematisere heteronormen. Analysen min peker på at disse holdningene fører til reproduksjon av gitte forståelsesmåter, og at skolen, som forvalter av "det norske", dermed ikke forvalter ansvaret sitt godt nok.

6.2. Forslag til videre forskning

I oppgaven min har jeg undersøkt elevers opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet. Jeg har ikke deltatt i undervisningssituasjonene, og kan derfor ikke uttale meg om hvordan undervisningen faktisk har foregått. Et forslag til videre forskning er derfor å undersøke hvordan det arbeides med kjønn og seksualitet i norske barneskoler, spesielt opp mot anbefalingen fra NOU-en *Jenterom, gutterom og mulighetsrom* (2019: 19, s. 130) om å etablere kjønn og seksualitet som en sentral del av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

6.3. Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen *Hvordan opplever elevene skolens arbeid med kjønn og seksualitet?* er besvart etter beste evne.

Tittelen "*Altså, ungdom vet mye mer enn de eldre tror at vi vet*" spiller på det som har vært gjennomgående gjennom materialet mitt og oppgaven min - at kjønn og seksualitet er høyst til stede i elevenes liv, gjennom media, populærkultur og jevnaldrende. Samtidig virker det som at de voksne rundt elevene ikke ser, eller velger å ikke se, at elevene trenger tilstrekkelig informasjon og verktøy til å manøvrere seg i diskursene de blir utsatt for hver eneste dag.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg enda bedre innsikt i hvor viktig skolens arbeid med kjønn og seksualitet er. Målet vi må jobbe mot er at elevenes opplevelse av skolens arbeid gjenspeiler, anerkjenner og gjør elevene kompetente i møte med det som er viktig i deres liv.

7.0. Litteraturliste

- Aasland, M. W. (2015). *Barna og seksualiteten*. Cappelen Damm Akademisk
- Abrahamsen, M. H. (2021, 30. november). Snapchat. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/Snapchat>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 392). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Barne- og familiedirektoratet. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)* (20-11-1989). <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Berggrav, S. (2015) "Den som er med på leken ..." Ungdoms oppfatninger av voldtekt, kjønnsroller og samtykke. Rapport. Redd Barna.
- Bergstrand, A.-S. (2020). *Unga kvinnors kunnskap og erfaringer om sexuell og reproduktiv hälsa*. [Masteroppgave, Uppsala universitet]. Diva portal.
<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1435596&dsid=9539>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Tenth Anniversary Edition*. Routledge
- Butler, J. (2006). *Gender trouble*. (2.utg.). Routledge
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt Forlag
- Darder, A. (2017, 5. Juni). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Taylor and Francis. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315560779/reinventing-paulo-freire-antonia-darder>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag
- Eriksen, K. G. & Svendsen, S. H. B. (2021). K nns- og seksualitetsmangfold i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (s. 208-225). Cappelen Damm Akademisk
- Filmreaktor & Rubicon TV AS (2018). *Ex on the Beach Norge*. Discovery+.
Tilgjengelig på: <https://www.discoveryplus.com/no>
- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Akademisk
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Siviliserende institusjoner - om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforlaget
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter:   utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Grue, J. (2021, 25. januar). Diskursanalyse. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/diskursanalyse>
- Grünfeld, B. & Almås, E. (2021, 26. november). Seksualitet. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/seksualitet>
- Hegge, B. (2016). *Trafikklyset: Seksualitet hos barn og ungdom*. Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning
- Hegge, B. (2018). *Med hjerte for seksualiteten: Veiledning til sunn seksuell helse hos barn og unge*. Hertervig Forlag
- Henriksen,  . (2021, 25. august). Elev. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/elev>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/snakk-om-det/id2522933/>
- Kallseth, A. K. G. (2020). *Seksualitetsundervisning og intimt medborgerskap. Muligheter*

- og utfordringer i undervisning om seksualitet i samfunnsfag. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79833>
- Klatran, H. K. (2019). «Jeg prøver å fremstå så mandig som jeg kan»: Fornærmelse, subjektivering og motstand blant LHBTIQ-personer. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 43(3), 213-229. doi: 10.18261/issn.1891-1781-2019-03-06
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk
- Kvernmo, G. (2005). "Intervju som metode - barn/unge som informanter. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, I. R. Knutsen. (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-80). Høgskolen i Akershus
- Kunnskapsdepartementet (2020a). *Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2020b). *Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Lindhardt, E. M. & Ruus, O. C. (2019). "Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn": en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling. I B. Afset & A. Redse. (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 95-115). Cappelen Damm Akademisk
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020: Ungdoms erfaring med porno på nett*. (Delrapport 5). Medietilsynet. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200526-delrapport-5-ungdoms-erfaring-med-porno-pa-nett_barn-og-medier-2020.pdf
- Morgenroth, T., & Ryan, M. K. (2018). Gender Trouble in Social Psychology: How Can Butler's Work Inform Experimental Social Psychologists' Conceptualization of Gender? [Review]. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01320>
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/pdfs/nou20192019019000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR3JkD6z0hm8TnRo2W5B1UracFMghhhHqMbd47GdwHEbDFJCCuxZs1JIItb8>
- Nielsen, H. B. (2020). Spenningen mellom seksualisering og infantilisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(1), 73-79. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-8162-2020-01-06>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Robinson, K. H. & Davies, C. (2017). *Sexuality Education in Early Childhood*. The Palgrave Handbook of Sexuality Education pp 217-142.
- Røthing, Å. (2005). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 88 (5), 356-368. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2004-05-03>
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådville lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(1), 27-51. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1098>
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. I *Bedre skole*, 28 (3). s. 33-37. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). Seksualitet i skolen – perspektiver på undervisning. Cappelen Damm Akademisk
- Sex og samfunn (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>
- Skilleås, S. K. (2020). *Seksualitetsundervisning*. "For alle kommer jo sikkert til å gå gjennom det en gang i livet sitt, da". [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784897>
- Skundberg, Ø. (2020). Hvordan forstå barns aldersnormale seksualitet i barnehagen? *Tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 1-13. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1646/3946>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. Universitetet i Oslo. <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/eu-kids-online-2020/eu-kids-online-2020-16march2020.pdf>
- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2018). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/english/research/strategic-research-areas/nordic-research/research-groups/living-the-nordic-model/news/eu-kids-online-hovedrapport-for-norge-2019.pdf>
- Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N. & Hammeren, G. R. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen: En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget "uke 6"*. Forlaget Nora. http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Svendsen, S. H. B. (2020). Forord. In J. Butler (Ed.), *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (s. 7-26). CAPPELEN DAMM.
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I B. Goldschmidt-Gjerløw (Red.), K. G. Eriksen (Red.) og K. Jore (Red.). *Sensitive og kontroversielle tema i skolen* (s. 189-206). Cappelen Damm Akademisk forlag

- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode (4.utg). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. Geneva: United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>

7.2. Media

- Aasmundsen, J. S. (2021, 3. mai). KrF hardt ut i transdebatten: Mener skoler er blitt arena for ideologisk kamp om kjønn. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/KyqEz6/krf-hardt-ut-i-transdebatten-mener-skoler-er-blitt-arena-for-ideologisk-kamp-om-kjoenn>
- Asphaug, H. (2021, 27. desember). Unges grenseløse sexliv. *NRK Ytring, Kronikk*. https://www.nrk.no/ytring/unges-grenselose-sexliv-1.15759810?fbclid=IwAR2fwV3xgrlrR80PYu_hOGIq0oqiXWxkxow-ljEVWP6HoyOXlwKJlinta-M
- Bakkejord, M. (2018, 31. august). Viser gruppesex i "Ex on the Beach": - Har aldri sett noe drøyere. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kjendis/viser-gruppesex-i-ex-on-the-beach---har-aldri-sett-noe-droyere/70153864>
- Engesbak, R. (2022, 7. mars). Antitransdemonstrasjon kuppet av skeive aktivister. *Blikk*. <https://blikk.no/demonstrasjon-eidsvolls-plass-kjonnskreativ/antitransdemonstrasjon-kuppet-av-skeive-aktivister/214439>
- Hvitmyr, B. L. (2022, 17. februar). Elever savner undervisning om seksualitet. *Verdens gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/G32QmV/elever-savner-undervisning-om-seksualitet?fbclid=IwAR2AmAlrNbAnpD-eBcewifseBNL8SbJSHbDKPKE7Lbn2tvXbuCis5gpgHJg>
- Myrseth, M. N. (2022, 7. februar). - Folk tror ikke at funksjonshemmede er seksuelle. *NRK*. <https://www.nrk.no/osloogviken/uke-6 -thomas-skulle-onske-det-var-mer-undervisning-om-seksualitet-og-funksjonshemning-pa-skolen-1.15838687>

Vedlegg

- Vedlegg 1) Vurdering fra NSD
- Vedlegg 2) Intervjuguide
- Vedlegg 3) Informasjonsskriv og samtykkeskjema foresatt
- Vedlegg 4) Informasjonsskriv og samtykkeskjema elev

Vedlegg 1)

19.01.2022, 15:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

764917

Prosjekttittel

Elevers opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Gilje Sanne, vibeke.gilje.sanne@ntnu.no, tlf: 47068974

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lone Midtfjell Pettersen, lonemp@stud.ntnu.no, tlf: 40635711

Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

17.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1

bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om lærere og annet personell ved skolen. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende.

Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfylder vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

19.01.2022, 15:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2)

Intervjuguide

Intro

- Om meg og prosjektet
- At alt de sier blir hos meg, jeg kan f.eks ikke fortelle lærere eller foreldre om hva akkurat de har sagt. At det blir anonymisert (det skal ikke kunne spores tilbake)
- At jeg ønsker helt ærlige svar - jeg vil intervju elever fordi jeg tenker at det er de som vet best hvordan skolen bør være
- De kan når som helst trekke seg, både under intervju og etterpå
- At jeg har en annen rolle nå enn som lærer, dette er frivillig
- Lurer du på noe før vi starter?

Oppvarming

1. Hva heter du?
2. Hvor gammel er du?
3. Er du spent på intervjuet?
4. Hva skulle du ønske at du hadde mer om på skolen?
5. Hva skulle du ønske at du hadde mindre om på skolen?
6. Er det noe annet du vil fortelle om deg selv?

Undervisning

7. Når jeg sier "skolens arbeid med kjønn og seksualitet", som prosjektet mitt heter, hva tenker du det handler om?
 - a. Hvilke tema kan gå innenfor dette, tror du?
8. Kan du fortelle meg om seksualitetsundervisningen du har fått på skolen?
 - a. Lærte du noe nytt?
 - b. Er det noe du savner?
9. Hva synes du om undervisning om kjønn og seksualitet?
 - a. Passer det å snakke om på skolen?
 - b. Hvem bør ha undervisningen?
 - i. Er det forskjell på om det er kvinne, mann eller annet? En lærer eller noen utenfra?

10. Hva er viktigst å lære om i undervisning om kjønn og seksualitet?
11. Hva er det ikke så viktig å ha om i undervisningen om kjønn og seksualitet?
12. Hva har dere hatt om seksualitet og internett, som f.eks porno, nakenbilder og møte folk man ikke kjenner fra internett?
 - a. Hva tror du porno gjør med hvordan vi ser på sex og kjærlighet?
13. Hvis du fikk bestemme hvordan seksualitetsundervisningen skulle være, hvordan hadde den vært?
14. Har dere snakket om at man kan være kjæresten uansett kjønn?
 - a. Eller klær og utseende?
 - b. Ulike kjønn?
15. Har du hørt om det som heter grensesetting?
 - a. Hva handler det om?
 - b. Hvem har grenser?
 - c. Hvorfor trenger man å lære om grensesetting?
 - d. Hva betyr respekt?
 - i. Kan du fortelle om en gang du respekterte noen?
 - ii. Kan du fortelle meg om en gang du var respektløs mot noen?
 - iii. Hvorfor tror du noen er respektløse mot andre?
 - iv. Hva må vi tenke på når vi skal vise respekt?

Skolens arbeid

16. Kan du være deg selv på skolen? Kan andre?
 - a. Er det noen som ikke kan være seg selv?
17. Tenker du at homofile, transpersoner og andre seksuelle minoriteter blir godt nok ivaretatt på skolen?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
18. Har du hørt om at noen har brukt f.eks «homo», «gay» og «hore» som skjellsord eller slengkommentarer på skolen?
 - a. Hvordan er det for deg?
 - b. Kan du si fra til en lærer når sånt skjer?

Annet

19. Hvem eller hvor spør du hvis du har spørsmål til temaer om kjønn eller seksualitet?

20. Er det noe mer du vil si om temaet? Er det noe vi har snakket om som du vil si noe mer om, eller noe helt nytt du vil si?

Avslutning

Nå har vi snakket om ... (*gjenfortelle i korte trekk*)

Hva synes du jeg skal spørre andre elever om når jeg skal intervju om dette temaet?

Hva er det viktig at lærere og skolen vet om arbeidet med kjønn og seksualitet?

Jeg er jo snart ferdigutdannet lærer, og er opptatt av at skolen skal være et sted hvor vi snakker om det som er viktig for dere elever. Hva ville du rådet meg til når jeg skal starte å jobbe med min egen klasse og vil jobbe med temaer innenfor kjønn og seksualitet?

Vedlegg 3)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevens opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet»?

Mitt navn er Lone Midtjell Pettersen. Jeg jobber med en masteroppgave i sosialpedagogikk ved lærerutdanningen på NTNU i Trondheim. NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Dette er et spørsmål til deg, om barnet du er foresatt til vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan elever opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet. Både du og barnet må fylle ut samtykkeskjema dersom barnet skal delta.

Formål

Problemstillingen for masteroppgaven lyder som følger: *Hvordan opplever elevene skolens arbeid med kjønn og seksualitet?* Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å få innsikt i elevens erfaringer med skolens arbeid med kjønn og seksualitet. Dette ønsker jeg fordi jeg mener at vi må snakke med elevene om hvordan skolen oppleves for dem, og fordi jeg tror at prosjektet kan gi en indikator på hvordan arbeidet kan gjøres bedre.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 3-5 elever fra ulike barneskoler rundt Trondheim. Ettersom barnet du er foresatt til går ved en skole i Trondheim ønsker jeg å ha med han/henne i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du og barnet samtykker til å delta i intervjuet, innebærer det et intervju. Jeg regner med at intervjuet vil ta omtrent 45-60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hvordan elevene opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet, herunder deres opplevelse av skolearbeidet, hvem de tror trenger undervisningen, om de føler at de kan være seg selv på skolen, hva som kunne blitt gjort bedre, hvem de spør om de har spørsmål om kjønn og seksualitet og tanker de har om skjellsord på skolen.

Intervjuet vil legges opp semistrukturert, som vil si at jeg hovedsakelig stiller åpne spørsmål og lar barnet vil få tid til å reflektere og fortelle på egen hånd, mens jeg stiller oppfølgings spørsmål til utsagn

jeg synes er relevante for prosjektet. Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet som er godkjent av NTNU og ta notater underveis. Etter intervjuet vil det bli transkribert, anonymisert og slettet.

Dersom du som foresatt ønsker å få se intervjuguide på forhånd, kan du ta kontakt med meg på mail og få den tilsendt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet velger å delta, kan du eller barnet når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet hvis hun eller han ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Opplysningene vil bli anonymisert, som vil si at navnet og kontaktopplysningene til barnet vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste som er adskilt fra øvrige data. Dette innebærer at barnet ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, men bli omtalt som informant gjennom fiktivt navn. Alt av datamateriale lagres på NTNUs forskningsserver, som er kryptert med passord. Når intervjuet er transkribert og anonymisert vil opptakene slettes.

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet er databehandler/forsker som er meg; Lone Midt fjell Pettersen og veilederen min Vibeke Gilje Sanne.

På oppdrag fra NTNU, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektslutt, den 25.05.2022, vil opplysninger og datamateriale slettes.

Dine rettigheter

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

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

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Lone Midtfjell Pettersen (lonemp@stud.ntnu.no) og Vibeke Gilje Sanne (vibeke.gilje.sanne@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Vibeke Gilje Sanne

Student

Lone Midtfjell Pettersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at eleven jeg er foresatt til, navn: _____, kan delta i intervju dersom eleven også samtykker
- at en anonymisert og transkribert versjon av intervjuet brukes i masteroppgaven

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

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Elevens opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut av hvordan du som elev opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet.

Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvordan elever opplever skolens arbeid med kjønn og seksualitet. Det vil si både undervisning og annet arbeid ved skolen du går på.

Jeg har lyst å snakke med tre til fem elever fra ulike skoler, for å finne ut hva som er bra og hva som kan gjøres bedre. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hvordan synes du det er å ha undervisning om kjønn og seksualitet?*
- *Hvem eller hvor spør du hvis du har spørsmål til temaer om kjønn og seksualitet?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra NTNU, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Lone Midtjylland Pettersen.

Det er også en veileder med i prosjektet. Hun heter Vibeke Gilje Sanne.

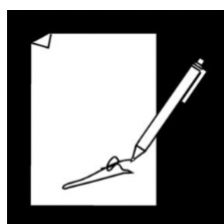


Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er en elev ved en barneskole i Trondheim.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men læreren din gir deg dette brevet fra meg.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål, og du vil få tid til å tenke og svare. Jeg håper du vil dele dine opplevelser og tanker med meg. Spørsmålene vil handle om skolens arbeid med kjønn og seksualitet, og kan f.eks handle om kjønn, seksualitet og seksualundervisning, forskjellighet eller skjellsord.

Jeg, Lone, vil være med under intervjuet, og gjøre lydopptak av intervjuet fra NTNU.

Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke.

Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Jeg kommer til å både spørre dine foresatte og deg om samtykke, og du blir bare med hvis både du og foresatte samtykker.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skolen din.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut om dine opplevelser av skolens arbeid.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare meg, Lone og veilederen Vibeke som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet 22.05.2022

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Lone på 40635711.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Lone Midtfjell Pettersen og Vibeke Gilje Sanne

Samtykkeerklæring

Jeg, som elev, har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers opplevelse av skolens arbeid med kjønn og seksualitet» og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at en anonymisert og transkribert versjon av intervjuet brukes i masteroppgaven

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

(Signert av elev, dato)

