

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kyss, klapp og skam

Om seksualitet i norskfaget

—

Kirsti Wester Amundsen

Masteroppgave i norskdidaktikk, November 2016.

«Hvad kan vi gjøre for å hjelpe våre barn? Og svaret blir ett: Vi må gi dem opplysning. Ulykkene ved det gamle fortielsesystemet er altfor åpenbare. Vi må ruste vår ungdom med korrekt viten om de fundamentale livsprosesser. Så får de selv velge» (Mohr, O. 1935:9, i Forplantingslære som fag i våre skoler).



Forord

Dette masterprosjektet har gitt meg et innblikk i et felt jeg synes er spennende; seksualitet og skam. Forståelsen for begrepenes kompleksitet og påvirkningskraft på individer og grupper, i tillegg til *språkets rolle* har vært oppsiktsvekkende. Seksualitet og skam blant unge aktualiseres i dag med for eksempel TV-serier som «SKAM» (Norsk rikskringasing (NRK) 2015, 2016) «Jeg mot meg» (NRK 2016) og «Ut av skapet» (NRK 2015), der man blant annet tar oppgjør med og viser frem unges utfordringer knyttet til skam og seksualitet – på godt og vondt. Dette tyder på at kjønn, identitet og seksualitet engasjerer og ønskes debatteres. I den sammenheng har jeg ønsket å finne ut hvordan skolen og norsklæreren kan ta stilling til dette og integrere det i undervisningen. Sammen med elever, lærere, helsepersonell, pedagoger, veileder og familie har jeg blitt mange erfaringer rikere, og ønsker i den anledning å rette en stor takk til:

- Foreningen *Sex og Politikk*.
- Psykiatrisk sykepleier ved senteret *Sex og Samfunn*, Anne Julie Tøsse.
- Helsesøster Merete Nypan ved helsestasjonen Tvibit i Tromsø.
- Tromsø Kommune, for at jeg fikk delta på temadagen «Ungdom og seksualitet – ulike aspekter ved seksualitet og hvordan snakke om seksualitet på en god måte» (15.04.2016), ledet av spesialist i klinisk psykologi og sexologi, Atle Austad, som jeg også vil takke.
- Alle elevene som bidro til å gi meg en verdifull undervisningserfaring. Deres engasjement, åpenhet og tillit imponerte meg. Jeg vil også takke læreren som stilte seg positiv til prosjektet, og for hennes relevante bidrag og refleksjoner knyttet til norskfaget.
- Min veileder Morten Bartnæs, for hans mange gode råd og utfordrende spørsmål.
- Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til Førstelektor Svein-Erik Andreassen, som tidligere har gitt meg en utrolig viktig støtte i en utfordrende tid ved lærerutdanningen. Svein-Erik – uten deg er det ikke sikkert jeg hadde fullført studiet. Takk for din tilstedeværelse da jeg trengte det som mest.
- Min søster Ingrid og mine tanter Nina og Torunn for gjennomlesing og kommentarer.
- Kjære mamma og pappa; takk for deres tilstedeværelse og støtte. Og til min elskede datter Ronja, som viser forståelse for at mamma også er student.

Tromsø, november 2016, *Kirsti Wester Amundsen*

Sammendrag

Denne oppgaven prøver ut en norskfaglig og språklig orientert tilnærming til emnene seksualitet og skam. Seksualitet og skam er vanligvis ikke noe man knytter til norskfaget. Målet er da å finne ut hvordan man kan trekke temaene inn og gjøre dem faglig relevante. Skam knyttes her hovedsakelig til vår verbale og nonverbale kommunikasjon, og anerkjennes som beskyttelse av sosiale bånd, altså en sunn skam, men fokuset er på skammen som en destruktiv kraft som skaper indre konflikter i identitetsfølelsen. Skam kan blant annet påføres gjennom språklig seksuell trakassering, noe det er avdekket mange tilfeller av i norsk skole. Flere organisasjoner og fagpersoner argumenterer derfor for at skolen i høyere grad må innlemme seksualitet i undervisningen, da det kan bidra til bedret psykisk helse. I denne oppgaven vil jeg se på hva norskfagets rolle i et slikt tverrfaglig arbeid kan være, og ved å fokusere på *språklig diskriminering og inkludering* viser jeg hvordan seksualitet og skam er relevant for faget. Det å la elevene kjenne på og kunne språkliggjøre skam, vise empati og oppøve en økt språklig bevissthet har vært overordnede mål i prosjektets feltarbeid. Med vekt på forebyggende og til dels utfordrende øvelser har elevene fått erfare hvordan språkets makt kan påvirke egne og andres selvfølelse, på godt og vondt.

Forskningsspørsmålet lyder: *Hvordan kan man drive språklig arbeid med temaer som seksualitet og skam i norskfaget?* Teknisk aksjonsforskning i en casestudie er valgt som forskningsstrategi for å belyse spørsmålet. Observasjoner, læreboktekster og undervisningsmaterieell fra organisasjonen Sex og Politikk utgjør empirien. Masteroppgaven er teoretisk forankret i språkets betydning for danning, og de mest sentrale kilder er: Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsens bok «*Seksualitet i skolen – perspektiver på undervisning*» (2009), Sylvi Pennes bok «*Norsk som identitetsfag*» (2001) og Trygve Wyllers og Finn Skårderuds artikler i boka «*Skam – perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*» (2001). Masterprosjektets feltarbeid kan være et eksempel på hvordan skolen kan oppfylle opplæringslovens krav om systematisk helsefremmende arbeid. Dette nevnes fordi en rapport fra NiFu (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) slår fast at vi vet lite om hvordan skolen og lærere arbeider for å få til slik undervisning (Holen & Waagene, 2014, s. 87).

I refleksjonsdelen trekker jeg fram ulike punkter som sier noe om hvordan man kan undervise om

seksualitet i norskfaget, og hvorfor det er relevant. Analysen av empirien viser at lærerens kompetanse og holdninger, humor, språklig bevisstgjøring gjennom argumentasjon, verbal og nonverbal kommunikasjon, metaspråklig kompetanse og bevissthet gjennom samtale om språk, det å skape rom for intertekstualitet og fokusere på seksualitet som kilde til glede og empati er sentrale momenter å ta inn i undervisningen. Et sentralt funn er at språklig bevisstgjøring kan fremme både empati og forståelse av konsekvensene av diskriminerende ordbruk, men også en erkjennelse om uvitenhet – og dette kan skape motivasjon for å prøve å forstå.

Viktige faktorer i undervisningen har vært å sette ord på tanker og følelser, å diskutere diskriminerende uttrykksmåter og fokusere på empatifremmende språkhandlinger. Oppgaven konkluderer med at det å styrke disse ferdighetene styrker elevenes metaspråk, samt deres evne til å reflektere omkring egne og andres (språklige) handlinger. Slik kan norskfaget styre elever mot både en *refleksiv identitet* – å kunne se seg selv utenifra (jf. Penne 2001, s. 14) og en *ansvarlig seksualitet*, og på denne måten bidra til et demokratisk og likestilt samfunn (jf. punkt 3, s.44).

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Psykisk helse og språkets makt	1
1.2. Ny debatt om norskfagets innhold?	3
1.3. Skam og seksualitet	4
1.4. Forskningsspørsmål	5
1.5. Seksualitet som emne i skolen?	6
1.5.1. Seksualitet som emne i norskfaget?	7
1.6. Tekstens struktur	7
2. Teori	8
2.1. Seksualitet	8
2.2. Skam	9
2.3. Språklig diskriminering	11
2.4. Norskfagets rolle	12
2.5. Empati	13
2.6. Norsklæreren – en reisefører i et «communicare»-fag?	15
2.7. Språk	17
2.7.1. Språket; verktøy, fellesskapsmarkør og «sanne» forestillinger	17
2.7.2. Språkholdninger	19
2.7.3. Konnotasjoner og denotasjoner: ett ord – flere betydningslag	20
2.7.4. Argumentasjon som språkhandling og motreaksjon mot språklig diskriminering	21
3. Metode og etikk	22
3.1. Forskningsstrategier	22
3.2. Tilgang til felt	22
3.3. Redegjørelse for deltakende observasjon med meg selv som informant	23
3.4. Forskningsetiske momenter	23
3.5. Innsamling av empiri	25
4. Empiri	26
4.1. Fokus på språk og diskriminering i en norsklærebok for ungdomstrinnet.	26
4.1.2. Undervisningsmaterieell fra Sex og Politikk	28
4.2. Gjennomføring av feltarbeid	29
4.2.1. Første økt	29
4.2.1.1. Språklig bevisstgjøring	29
4.2.1.2. Reflektere, argumentere og «kjenne på» språklige handlinger og holdninger	31
4.2.2. Pause	33
4.2.3. Andre økt	34
4.2.3.1. Utfordre elever på språklige handlinger	34
4.2.3.2. Erfaringer med språklig diskriminering	36
4.2.3.3. Å tolerere, akseptere og verdsette	37
5. Didaktisk refleksjon	40
5.1. Analyse	40
5.2. Forskningens pålitelighet og gyldighet	54
5.2.1. Reliabilitet	54
5.2.2. Validitet	55

6. Avslutning	57
Litteratur	61
Vedlegg	66

1. Innledning

I dette kapitlet starter jeg med å vise til bakgrunnen for masteroppgaven, og belyser hvordan denne inngår i en debatt om norskfagets innhold. Jeg introduserer kort begrepene *skam* og *seksualitet* og presenterer forskningsspørsmål. Til slutt rettes det et søkelys på hvor vidt skolen og norskfaget skal integrere seksualitet i undervisningen, og avslutningsvis beskrives tekstens struktur.

1.1. Psykisk helse og språkets makt

I denne masteravhandlingen retter fokuset seg i mot skolens og norskfagets rolle i det forebyggende arbeidet innenfor psykisk helse. Oppgaven er i høy grad teoretisk orientert, og en viktig målsetning er å begrunne og plassere språklig arbeid knyttet til seksualitet og skam som element i norskfaget. En komponent i prosjektet er at noen ideer tilpasset norskfaglige kompetansemål er prøvd ut i en ungdomsklasse. At elevene skal få en økt bevisstgjøring og lære *å ha en holdning til tekster og språk*, og derigjennom også *til hverandre*, vil gå som en rød tråd. En *tekst* tolkes her i en vid betydning; det vil fokuseres på korte deler av episke tekster, som muntlige tekster eller fortellinger, mediefortellinger som film og sang, samt estetiske tekster som dikt og sitater. Tittelen på avhandlingen er hentet fra boka «Skamløse damer» av Marian Godø (2008). Boka får frem et stort omfang av hva som kan oppleves skamfullt, og hvordan skam i høy grad kobles til vår seksualitet. Godø intervjuer psykolog K. Spitznogle som blant annet sier følgende: «Jeg søker å utfordre min egen skam, ved å akseptere mine egne svakheter og sårbarheter. Trene meg på å tørre å vise verden min utilstrekkelighet. Å snakke om min skam uten å skamme meg er en viktig del av dette» (2008, s. 136). Dette sitatet sier mye om den overordnede hensikten med undervisningsopplegget; hvordan utfordre, akseptere, vise frem, og snakke om vår skam, og slik øke forståelse for språkets rolle i dette og derigjennom starte en prosess for å utvikle en ansvarlig seksualitet.

Psykisk helse er et paraply-begrep hvor emnene seksualitet og skam kan ligge under. Ifølge opplæringsloven og læreplanen har skolen plikt til å utføre antidiskriminerende undervisning. I læreplanens generelle del står det at «(...) oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser», og at opplæringen må venne elevene «(...) til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet» (2016). Skolens rolle som forebyggende arena er med andre ord omfattende. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NiFu) gav i 2014 ut en rapport som viste i hvilken grad skolen fungerer som en slik instans. Den hevder at skolen *i liten grad*

arbeider systematisk og forebyggende (Holen & Waagene 2014, s. 88). Røthing og Svendsen (2009, s. 55) nevner noe av det samme når de argumenterer for at skolens læreplan er i utakt med generelle tendenser i dagens samfunn og lover, hvor seksuell orientering inkluderes som et grunnlag for diskrimineringsvern. Hvordan kan norskfaget være med på å rette opp i slike «utakter»? En mulig løsning kan ligge i fokus på språkholdninger og språkhandlinger. Dette vil særlig handle om hvordan man metodisk kan jobbe med *seksuell språklig trakassering og inkludering*, som settes i sammenheng med norskfagets ansvar for holdningsskapende arbeid. Språklig trakassering eller diskriminering sidestilles i denne sammenheng med *seksuell trakassering*. Begrepet omhandler *uønsket oppmerksomhet* knyttet til egen seksualitet, for eksempel «hore» og «homo» brukt som skjellsord. Samtidig kan det også handle om å straffe individer som uttrykker kjønn og seksualitet på måter som ikke samsvarer med «det normale», eller det som gir status (Røthing og Svendsen 2009, s. 161). Psykisk helse har mye med språk å gjøre: Konsekvenser for de som rammes av seksuell trakassering er blant annet redusert psykisk helse (Røthing og Svendsen 2009, s. 163). Det å bli utsatt for slik diskriminering skaper en kroppslig erfaring, hvor vanskelige tanker kan bidra til tilbaketrekking, skam og tvil om egen identitet (Skårderud 2001). Seksuell trakassering er i stor grad knyttet til bestemte forestillinger om kjønnsforskjeller, og ofte skjer det i komplekse situasjoner gjennom et *krenkende*, eller et *ekskluderende språk*. Som en motvekt til dette, vil det her være viktig å fokusere på språklig *inkludering*: Hvordan man kommuniserer respektfullt og empatisk bidrar til å styrke et miljø, for eksempel klassemiljøet, og skaper et større rom for toleranse. Dette er et viktig poeng å huske på, med tanke på dagens utbredte oppfatning om at unge trenger en forståelse av hvem de «er» (Røthing og Svendsen 2009, s. 46), og et rom for følelser (Penne 2001, s. 25). Slike hensyn blir betydningsfullt i et prosjekt som dette, særlig med tanke på *skolens oppdragende funksjon i et psykososialt miljø*: I opplæringslovens §9a-4 (2003) heter det at skolen aktivt skal «(...) drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane. (...) Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet».

Språket påvirker vår seksuelle helse; det kan styrke gjennom empati, og svekke gjennom skam. Hvordan norsklæreren kan bidra til økt forståelse blant elever for disse fenomenene, er et interessant og viktig felt. For at et slikt bidrag skal kunne skje, må det eksistere en holdning og interesse hos læreren, noe NiFu konkluderer med i sin studie «*Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*» (Holen &

Waagene 2014). Samlet fant rapporten at den mest avgjørende faktor var den enkelte lærer, eller den de kaller «ildsjelen», sine holdninger som har størst betydning for tilrettelegging av undervisning knyttet til psykisk helse (2014, s. 72, 88), i tillegg til hvilken grad det er tilrettelagt for *lærersamarbeid* (2014, s. 69) og støtteordninger med andre yrkesgrupper (2014, s. 91). Rapporten forteller også om holdningene blant lærere og skoleledere til skolens forebyggende rolle; Dette gjør den relevant for problemstillingen i den foreliggende oppgaven, fordi den tydelig får frem gapet mellom intensjoner på den ene siden, og hverdagspraksisen i skolen på den andre; om hvordan staten, skoleledere og delvis lærere mener at arbeid innen psykisk helse er viktig, men at det likevel ikke prioriteres. Rapporten oppfordrer derfor til økt samarbeid mellom skoler, helsetjenester og andre relevante faginstanser (ibid., s. 92), samt bruk av tilgjengelige ressurser som for eksempel det undervisningsmateriellet som her er benyttet: Som forberedende del til feltarbeidet tok jeg kontakt med organisasjonen *Sex og Politikk*, som videre forkortes til S&P. De har bistått dette prosjektet med undervisningsmaterieell som jeg har latt meg inspirere av til bruk i feltarbeidet. I tillegg har jeg snakket med en helsesøster og en psykiatrisk sykepleier som arbeider aktivt med seksualundervisning tilknyttet henholdsvis en helsestasjon i kommunen, og foreningen Sex og Samfunn i Oslo.

1.2. Ny debatt om norskfagets innhold?

Forskning i Norden bekrefter at det er behov for å tenke nytt i norskfaget (Penne 2010, s.19). Norskdidaktikk handler om å reflektere over *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. I denne masteroppgaven er didaktikkens *hva* og *hvordan* det mest interessante: Med utgangspunkt i målformuleringer fra læreplanene i norsk, opplæringsloven, og den generelle del av læreplan skal det ses på hva og hvordan norsklæreren gjennom språklig fokus kan arbeide innenfor antidiskriminerende undervisning. I den sammenheng blir det relevant å stille et spørsmål som er aktuelt og kaster lys over dette prosjektet; Er psykisk helse er et ansvar for norsklærere? Denne masteroppgaven plasserer seg altså i kulturdebatten omkring *norskfagets rolle*, noe Moslet (2009, s. 35) argumenterer for at det trengs en diskusjon om: Han mener norskfagets innhold bør diskuteres, og at det må foreligge en bedre klargjøring av norsklærerens rolle som *kulturformidler* og *kulturskaper*, samt hvilke dimensjoner som kan tillegges for at klasserommet kan fremstå tydeligere som et kommunikasjons- og *kulturforum*. «Kultur»-begrepet er relevant i dette prosjektet fordi det handler om god og dårlig *språk-kultur*, der målet er å skape en kultur lik den Salole definerer når hun sier at kultur «(...) i høyeste grad handler om tilhørighet, fellesskap og

bekreftelse av hvem man er» (2013, s. 73).

Sylvi Penne sier at «[d]et moderne mennesket må skape sin identitet gjennom språkets mangfoldige ytringer», og at morsmålsfaget slik blir en viktig arena for *danning* (2001:9). I dag er danning et omdiskutert begrep, og Penne argumenterer for at det overordnede målet som har erstattet dannelse, er nettopp *identitet* (2001, s. 9). Identitetsutvikling i norskfaget er her et viktig punkt, fordi det i høy grad skjer i sosiale samspill, og det er i disse samspillene individet må *møte* og *mestre* relasjonelle utfordringer – de som her handler om språklige handlinger knyttet til sunn og usunn skam, og som kobles til vår seksualitet. Danning har også et bindeledd til *refleksjon*, som er en sentral kompetanse i norskfaget. Refleksjon knyttes her til *literacy*; «Literacy i samtidas multimediesamfunn må også omfatte evne til å tolke og forstå kommunikasjon i ulike kontekster og i ulike medier og en evne til å nå fram til andre på et nivå som fungerer (...)» (Penne 2010, s. 28). Literacy er det *metaspråket* vi trenger, og en viktig didaktisk handling og kompetanse for å kunne tolke og forstå verden (ibid.). Et av målene med literacy her, er å oppnå større bevissthet rundt språkets makt - hvordan en gjennom språket kan påvirke andre. Gjennom direkte fokus på språklig diskriminering og inkludering er det ønskelig at elever får en forståelse av egne språkholdninger og språkhandlingers påvirkning på egen og andres seksualitet. Med utgangspunkt i hovedsakelig muntlige ferdigheter, vil det å *reflektere over kvaliteter* elevene som individer og gruppe viser, være en viktig arbeidsmåte, i tillegg til om jeg opplever at elevene føler seg styrket av undervisningsopplegget. Muntlighet foretrekkes her fremfor skriftlighet av tre årsaker: Det å fortelle tilhører vår hverdagslige erkjennelsesform; vi er det vi forteller at vi er, og fortellinger av egne fortellinger konstituerer oss som aktive mennesker (Dahlsveen 2008, s. 18). Fellesskapet påvirker og påvirkes av det levende ordet og den levende kroppen, som begge bidrar til å skape det det kommuniseres om. Kommunikasjonsevner er avgjørende i sammenhenger der mennesker møtes, fordi muntlig kompetanse handler om både evnen til sosial samhandling, og evnen til å legge frem synspunkter (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012, s. 14).

1.3. Skam og seksualitet

Seksualiteten er sammen med *skammen* sentrale faktorer i vårt følelsesliv, og: «Seksualitet er kanskje det livsområdet mange umiddelbart forbinder med skam og skamfølelser» (Farstad 2011, s. 62). På grunn av begrepenes vide betydninger, settes det her begrensninger for hvordan begrepene defineres og forstås. Derfor har det vært viktig å gjøre skam som affekt gjenkjennelig

og tilgjengelig, og samtidig avgrense fenomenet gjennom å fokusere på hvordan den kan påvirke individ og sosiale grupper. Debatten som har pågått over lang tid, særlig i media, eksemplifiserer diskurs-innganger som gir en rik kildetilgang omkring hva seksualitet og skam kan handle om. Seksualiteten utfolder seg på svært ulike og komplekse måter, både i det personlige og offentlige rom, og er et grunnleggende element i vår kommunikasjon og relasjon med oss selv og andre (Røthing & Svendsen 2009). Den er også sårbar og handler mye om personlige preferanser, på lik linje med skammen. Likevel er skam et begrep det er vanskeligere å snakke om, noe Skårderud mener handler om *skammens karakter*:

Den er en tausgjørende affekt. Den rasende kan skrike, men den skamfulle holder kjeft. Eller den skamfulle snakker helst om noe annet. (...) Skam er opplevelsen av egen uverdighet. Skammens onde sirkel er at det er skammelig å vise frem sin skam, skammen for skammen (2001:40).

I dag vet man stadig mer om hvordan psykiske vansker kan ha en tett sammenheng med seksualitet og skam, noe for eksempel Skårderud (2001) forteller mye om. Skam betraktes ikke som et isolert fenomen, men ses i sammenheng med seksualiteten og vår kritisk-evaluerende fornuft. Den vil kunne fungere både destruktivt og dannende, og dersom denne sammenhengen tapes av syne til fordel for en mer rasjonell og følelsesfremmed livsorientering, vil *skamløsheten* kunne innta større plass (Riksen 2001, s. 191). Tanken her blir dermed at en forebyggende og antidiskriminerende undervisning vil kunne bidra til å unngå en slik skamløshet.

1.4. Forskningsspørsmål

Dette er primært en temafokusert masteravhandling, fordi jeg ønsker å lete etter *metoder for god undervisning*. Prosjektet er et utviklingsarbeid, som innebærer at man på en iderik og systematisk måte utnytter vitenskapelig kunnskap med det formål å få fram nye prosesser (Olsson og Sörensen 2003, s. 31). Jeg tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan man drive språklig arbeid med temaer som seksualitet og skam i norskfaget?* For å svare på forskningsspørsmålet på en utfyllende måte, har jeg formulert følgende delspørsmål: *Hvorfor er dette relevante temaer i norskfaget?*

Jeg vil gjennom en kvalitativ forskningskontekst forsøke å fange opp betydninger av feltsamtaler, observasjoner og ulike tekster. Feltarbeidets undervisningsprogram ses her på som *en metode som skal undersøkes og tolkes*. Ideelt sett skulle opplegget jeg har gjennomført blitt prøvd ut over lengre tid og kanskje med flere elevgrupper. Dette lot seg dessverre ikke gjennomføre på grunn

av tidspress. Jeg mener likevel at det kan være faglig verdifullt å diskutere observasjonene, selv om det empiriske grunnlaget på dette punktet er noe smalt. Litteraturgjennomgangen sammen med feltarbeidet, hvor jeg har valgt å bruke meg selv som deltakende observatør, utgjør empirien.

1.5. Seksualitet som emne i skolen?

Seksualitet er et emne som ofte er omgitt av fleip og usikkerhet, og skolen med sin offentlige og institusjonelle kultur har tradisjonelt hatt utfordringer med å møte dette (Nordberg 2013, s. 2).

Vigdis Moen sier blant annet i sin artikkel at:

Det synes som at det er svært ulik praksis i hvordan seksualitet formidles i skolen, og at dette avhenger av om den enkelte lærer har lyst eller føler seg kompetent til å undervise i emnet. Ofte legges ansvaret over på helsesøster og medisinstudenter, en praksis som har vart i årevis og som etter min mening på høy tid bør avskaffes. Ikke fordi disse ikke gjør en bra nok jobb, men heller det at seksualiteten blir «noe som er for helsepersonell» og en «happening». (...) Og hva med bevisstgjøringen eller selvrefleksjonene som vi ønsker at våre barn og unge skal utvikle på alle måter (2015, s. 40)?

Dette er didaktiske spørsmål som handler om hvordan en kan snakke om seksualitet. I dette prosjektet vil det være viktig å møte det som er utfordrende og vanskelig med det positive og livsbejaende som seksualitet i høy grad handler om. Dannelse, og i denne sammenheng *seksuell dannelse*, vil her handle om anerkjennelse, respekt og empati, i form av samspill som styrker individet og fellesskapet. Slik kan undervisningen virke forebyggende og antidiskriminerende, og styrke det psykososiale miljøet i en klasse. Hilde Møllhausens studie (2005) viser at seksualundervisning ofte bærer preg av sjenanse og unnvikende holdninger fra lærere og elevers side. Hun mener dette kan skyldes det høye fokuset som har vært på de problematiske sidene ved seksualitet, fordi disse er lettere å prate om i forhold til seksualitet som kilde til glede (ibid.). Dette er interessant om en sammenligner med Thore Langfeldts bok som omhandler tiden mellom 1980 og 2000: Han viser til sosialantropologiske studier som viste at vår kultur var negativt innstilt til seksualitet, og at vi var mer opptatt av alvorlige faktorer som overgrep, i stedet for det positive med seksualitet (2000, s. 53-54). Det kan tyde på at både Langfeldt og Møllhausen snakker om noen kulturelle tendenser som også kan handle om skam. Langfeldt var sekretær for en rapport fra Verdens Helseorganisasjon (WHO), som i 1984 blant annet slo fast at:

Omgivelsenes holdninger og reaksjoner har en betydelig innflytelse på barnets seksuelle utvikling. Disse vil danne bakgrunnen for i hvilken grad det vil oppstå seksuelle problemer. Barn og voksne har behov for å bli støttet i sin seksualitet, slik at de kan bli i stand til å føle glede over seg selv som seksuelle individer (*Sexuality and Family Planning* 1984, i Langfeldt 2000, s. 11).

Selv om denne rapporten kom ut for tiår tilbake, mener jeg budskapet er like aktuelt i dag. Den sier noe om grunnaspekter ved å være menneske; om det sosiales betydning for individet og om den tette koblingen mellom seksualitet og identitetsutvikling. Slik kan seksualitet som emne i skolen få en aktualitet, i den grad skolen ønsker å se mennesket også som et seksuelt individ.

1.5.1. Seksualitet som emne i norskfaget?

Når det gjelder spørsmålet om hvor vidt seksualitet og skam bør defineres som emner innenfor norskfaget, kan *språket* være et fint sted å starte: «Den som skal ha barn og unge i sin varetekt, må kunne tro på språkets muligheter (...). Læreren skal formidle framtidstro og håp i en kultur der barn er omgitt av mye avmakt, pessimisme og narsissisme» (Penne 2001, s. 10). Hvor vidt disse kulturtendensene eksisterer er ikke en diskusjon her, men likevel antar NiFu at dette er reelle tendenser blant dagens unge (2014). I så tilfelle må det være et viktig poeng å se med optimisme på de unges muligheter, og knytte det til identitetsutviklingen som skjer gjennom samhandling og dialog – hvor språket står i en særstilling. Røthing og Svendsen argumenterer for seksualitetsundervisning *som et spesielt viktig etisk område*, hvor elever kan bli utfordret til å reflektere over og drøfte diskriminerende praksiser, og få trening i å begrunne sine svar (2009, s. 269). Penne kommer med liknende argumenter i sin bok *Norsk som identitetsfag* (2001, s. 35): «Handlinger og hendelser som blir påført individet, må *tolkes* gjennom språket. (...) Det kreves evne til å gå ut av en kontekst og se seg selv utenfra. Det kreves evne til å sette seg inn i andres perspektiv». Slike evner er essensielle i faget for samhandling og kommunikasjon; altså norskfaget: Fordi seksualitet er en sentral del av samhandling mellom mennesker, mener Røthing og Svendsen at lærere bør ha best mulig kompetanse på dette området, *uansett fag*, og i norskfaglig sammenheng kan følgende argument være relevant:

Det er nødvendig for å kunne utfordre stereotype forestillinger om seksualitet og kjønn, og for å undervise på ulike måter som motvirker diskriminering. Vi tror at god undervisning om seksualitet i skolen kan gi elever økt kompetanse til å mestre seksuell samhandling, grensesetting og identitetsutvikling (2009, s. 11).

1.6. Tekstens struktur

Besvarelsen består av seks kapitler. I neste kapittel vil jeg presentere det teoretiske rammeverket, der hovedvekten ligger på seksualitet, skam, språk og norskfagets og norsklærerens rolle. I kapittel tre presenteres metode og etikk, og i kapittel fire presenteres empiri. Den didaktiske refleksjonen foretas i kapittel fem. Avslutningsvis sammenfattes analysens sentrale momenter i kapittel seks.

2. Teori

Dette kapitlet har som hensikt å presentere det teoretiske rammeverket i masterprosjektet. Relevante begreper defineres, deretter ser jeg på norskfagets rolle og relevansen av å fokusere på empati. Etter det rettes det søkelys på norsklærerens rolle, før jeg går over til de fem siste avsnittene som dreier seg rundt språk. Relevant forskning og diskurs rundt feltet integreres gjennomgående i kapitlet. Av litteraturgjennomgangen fremgår det at det meg bekjent ikke finnes omfattende undersøkelser eller forskningsprosjekt som har knyttet norskdidaktikk med seksualitet, skam og språkbruk. Likevel finnes det mye god litteratur som kan relateres til feltet.

2.1. Seksualitet

Røthing og Svendsen sier at ulike tilstandsbilder av samfunnstendenser illustrerer den kontinuerlige endringen som pågår i folks forståelse av seksualitet, og at seksualitet stadig «er» nye ting, fordi *betydningene* av det endres (2009, s. 275). Kari Nordberg snakker om det samme i sin avhandling «Ansvarlig seksualitet» (2013), når hun belyser hvordan talen om seksualitet har endret seg, og fremdeles gjør det, og at det derfor ikke er gitt hva man studerer når man studerer seksualitet (2013, s. 20). Nordberg viser også hvordan seksualitet har gått fra å bli definert som den nøytrale betegnelsen *forplantning*, fritt for følelsesmessige assosiasjoner, til at det i stor grad handler om *følelser*; i det seksualitet ikke bare er biologi, men også at det gjennom opplevelser, tanker og behov danner et grunnlag for fellesskap (ibid., s. 1). Slike forståelser som Røthing, Svendsen og Nordberg snakker om her, vil være meningsfulle i dette prosjektet, samtidig med oppfattelsen av seksualitet som noe bestandig. I tillegg støtter jeg meg til Verdens helseorganisasjons (WHO) definisjon av begrepet, som presenteres noe forkortet:

Seksualiteten er en integrert del av ethvert menneskes personlighet (...).Seksualitet finnes i den energien som driver oss til å søke kjærlighet, kontakt, varme og nærhet, den uttrykkes i det vi føler, (...), hvordan vi berører andre og selv blir berørt. Seksualiteten handler om å være sensuell, så vel som å være seksuell. Seksualiteten påvirker altså våre tanker, følelser, handlinger, og vårt samspill med andre mennesker (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet 2016).

Samtidig kan også seksualitet representere noe som er skamfullt eller tabubelagt, som innskrenker følelsen av friheten til å være seg selv: «Of all the psychologically based drives, the one most significant in its association with shame is sexuality» (Kaufman 1992, s. 47, i Farstad 2011, s. 63). Jeg tolker det derfor som at man ikke kan snakke om seksualitet uten å snakke om skam. Disse tendensene kan spores tilbake til filosofen Michel Foucault (1999), som hevdet at vi *ikke* er blitt mer frigjorte med vår seksualitet og de forestillinger som er knyttet til den. Han mente at vi på ulike måter har gjort den til et tabu-område, med andre ord noe skambelagt, og at vi er på vei til å distansere oss fra seksualiteten som en kilde til glede (ibid., s. 13). Røthing og

Svendsen bidrar, på lik linje med Foucault, til å komme *ulike fortelser til livs* med sin bok (2009) der kritiske blikk på den liberale norske seksualiteten trekkes frem. De mener at dagens lærebøker og undervisning ikke bidrar tilstrekkelig for å hindre seksuell trakassering, og at seksuelle praksiser i Norge ikke nødvendigvis samsvarer med forestillingene om likestilling. Deres og Foucaults teorier om seksualitet og skam kan i dag knyttes til den kritiske diskursen rundt vårt (innbilt) syn på frigjøring, og er slik en viktig kilde og provokatør til debatten om hva seksualitet skal bety, og hvordan seksualitetsundervisning kan foregå.

2.2. Skam

«Af alle de medfødte emotioner er skam måske den mest kraftfulde og induktive» (Sørensen 2013, s. 37). Generaliseringer av skam-fenomenet bør unngås, fordi skam og erfaringer som skaper skamfølelse varierer sterkt og er kulturelt betinget. Finn Skårderud sier at det akademiske språk om skam er satt i bevegelse, og at skam har gått fra å ha en perifer rolle til å ses på som en sentral affekt (2001, s. 53): Han mener skammen er så sentralt bundet til selv-opplevelsen at det er vanskelig å ha en vid forståelse uten gode teorier om affekter og selvet (ibid.). En slik vid forståelse betinger også et tverrfaglig fokus med nyanseringer, i det skam «(...) ikke bare lar seg beskrive og forstå fra én privilegert faglig synsvinkel, men snarere trenger å belyses i en flerfaglig samtale over etablerte grenser» (Henriksen 2006, i Farstad 2011, s. 17). Dette er interessant i norskfaglig sammenheng, fordi påstanden tematiserer behovet for et språk til skam, men også om å oppnå evner til perspektivering og selviakttagelse. Slike evner vil være viktig i feltarbeidet i dette prosjektet, fordi det er avgjørende for danning (Riksen 2001, s. 197).

Årsakene til skam, styrkegradene i *opplevelsen* og *konsekvenser* av skam er, og har vært, kulturelt og historisk varierende. Det man vet, er at uten en god bearbeidelse vil skammen kunne få negative konsekvenser som fravær av god selvfølelse, passivisering og i verste tilfelle at man setter lokk på sin (kjønns)identitet. Slik viser skam til den du *er* og hvordan den kan bli en gjennomgripende følelse, og i verste tilfelle en tilstand. Den forstås derfor også som en medfødt, biologisk basert affekt; en reaksjon på ulike former for blottstillelse (Farstad 2011); som et resultat av at en positiv forventning blir brutt, eller at en hendelse gir en opplevelse av å bli satt ut av spill eller krenket. Skammen er en *selvbevisst følelse* der *selvet vurderer selvet* i et kritisk lys, og som ofte er et resultat av hva andre måtte mene om deg: «Skamfølelsen forholder seg til den kritiske andre; selvet blir evaluert, reelt eller innbilt, av et publikum med et kritisk blikk» (Farstad

2011, s. 32). Denne sensitiviteten for andre handler her også om en god moral, det vil si den *sunne* skammen; den som bidrar til å unngå å såre andre, og er en motvekt til den destruktive skammen: «Sunn skam er den følelsen vi kan få forut for en handling som nettopp hindrer oss i å gjøre denne handlingen» (Farstad 2011, s. 39). I en slik sammenheng kommer moral inn, «[i]det den tjener til å sensibilisere den enkelte som moralsk subjekt og aktør overfor både en selv og den andre (...)» (Riksen 2001, s. 191). Dette passer godt til Wyllers teori om at vi må tenke over hva sunn skam i vår tid skal være, og at dette bør handle om å peke mot holdninger som gjør det skamfullt å gå over andres grense (2001, s. 17); et høyst aktuelt holdningsarbeid i dette prosjektet. «Det er respekten for denne grensen og innholdet i den verdigheten grensen skal verne om som reinterpreterer skammen i det senmoderne» (ibid., s. 18). Denne formuleringen belyser hva det på en indirekte måte arbeides med i feltarbeidet; å kjenne etter hvor grensen for egen og andres verdighet går, og hva denne verdigheten kan handle om. Dette krever øvelser som retter seg både mot individet alene, men også mot relasjoner, fordi sunn og usunn skam forholder seg i høy grad til sosiale samspill. Skårderud sier at skammen følger *i kjølvannet av andres atferd*, og at erfart skam ofte har en relasjon til *skammere*, som kan være personer, sosiale grupperinger eller institusjoner (2001, s. 55). I dette prosjektet retter fokuset seg på *hvem* som frembringer skam, noe vi skal se handler mye om hvordan hvert enkelt individ både påsetter seg selv skam, men også hvordan det påvirkes av den eller de andres skampåføringer – som ofte kan være ugjennomtenkt. Dette setter individet i en utfordrende situasjon, fordi det ser ut til at skammen har forflyttet seg fra et kollektiv til et privat rom (Skårderud 2001, s. 37), noe som betyr at den ikke forsvinner, men at vi mister språket om den (ibid., s. 49) men også at man blir mer alene med sin skam: Skam er knyttet til ensomhet, både fordi den oppleves språkløs, men også fordi det Wyller (2001, s. 10) mener er en viktig tendens ved dagens kultur; hvordan den «klassiske» forståelsen av skam er erstattet av den motsatte: Man skal helst *ikke* skamme seg, og det moderne individet må selv ta stilling til normative spørsmål. I dagens moderne samfunn, som gjerne kalles frihetens-tyranniet, er det færre uskrevede normer alle kjenner til og er enige om, i forhold til tidligere tider. Derfor er det ekstra viktig at dagens unge har et eierforhold til seg selv og føler et etisk ansvar overfor andre. Dette kan bli utfordrende om man blir alene med skammen. I det moderne samfunnet som i høy grad fokuserer på autonomi, kan man kanskje derfor miste av syne kollektivets betydning for individet, der skam kan spille en stor, men uuttalt rolle:

(...) sier vi skam, blir mange ofte forlegne. Finnes det skam i det moderne? (...) Erfaringene over å

gå over grenser, det å true både egen og andres verdighet og stå avkledd for andres blikk – det er nok måter å erfare skam på som er ganske like i både gammel og ny tid (ibid., s. 10).

Artikkelforfatterne i Wyllers bok er samstemte i at mennesket er et *homo verecundus* – et menneske som skammer seg (ibid., s. 17). Derfor mener Wyller at det åpnes opp for et rikere og mer sammensatt bilde av mennesket når skammen fungerer som tolkningsramme (ibid.). Det blir da viktig å lokalisere skam, en øvelse Wyller mener handle mest om å lete etter skammen for ikke å være autonom nok (ibid., s. 16). Å være autonom handler her mye om selvhedelse; å klare å uttrykke følelser og behov for andre, som igjen er en sosial kompetanse og noe som er forbundet med skam: Å uttrykke følelser og behov uttrykker også *sårbarhet*; i den ligger en forventning om å bli sett, men også en redsel for å bli avvist: Skam handler her også om følelsen som fremkalles gjennom *opplevelsen av muligheten* til å bli utstøtt: et sentralt poeng å merke seg om en skal forstå mange psykologiske prosesser som forekommer i ungdomsalderen, og som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.8.1. Skam og selvhedelse går hånd i hånd, og derfor vil det være nødvendig å få skammen frem i lyset når en snakker om forholdet mellom identitetsutvikling og seksualitet. I dette prosjektet vil språklig diskriminering være noe som kan forstyrre dette forholdet, og denne problematikken er noe norskfaget kan se nærmere på.

2.3. Språklig diskriminering

Språklig diskriminering skjer gjennom at mennesket krenker både bevisst og ubevisst (Udir 2011, s. 59). I en rapport fra Folkehelseinstituttet viser flere undersøkelser at mobbing er blant de mest alvorlige risikofaktorene for ungdoms psykiske helse, også den som er spesifikt knyttet til seksualitet (Røthing & Svendsen 2009, s. 54). Dette kan føre til psykiske vansker, som er et stort helseproblem blant unge i Norge (Skogen, Skogen, Kjeldsen, Knutsen, Myklestad, Nesvåg, Reneflot, Major, 2014). Dette er interessant når en vet at depresjon og skam ofte hører nøye sammen (Skårderud 2001), og som kan settes i sammenheng med språklig diskriminering: Psykisk smerte, som skam, kan ofte være et resultat av manglende empatiske ytringer. Linken mellom seksualitet og destruktiv skam kan for mange ha røtter i blant annet erfarte grenseoverskridelser (Farstad 2011, s. 63), som her handler om språklig trakassering. En god utvikling er derfor avhengig av evnene voksne og jevnaldrende viser til å se individet og dets behov, og justere atferden sin deretter (Skårderud 2001, s. 59). Å oppnå en slik innsikt er et overordnet mål med antidiskriminerende undervisning, og kompetansemålene i norsk inviterer til å ta opp verbal trakassering gjennom målet der elevene etter 10.trinn skal kunne diskutere «(...)

hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende» (Udir 2013). I Utdanningsdirektoratets ressurshefte for lærere, «*Seksualitet og kjønn*» (2011) står det også at kompetansemålene kan ses som en invitasjon til å ta opp seksuell trakassering ettersom det i stor grad er knyttet til spesifikke forestillinger om kjønn, kjønnsforskjeller og seksualitet (Udir 2011, s. 59). Utdanningsdirektoratet mener derfor at det er rimelig å forvente at lærere tar opp seksuell trakassering i undervisningen (ibid.). Dette skal gjøres i prosjektets feltarbeid, der vi skal jobbe med øvelser som fra ulike ståsteder tar opp språklig diskriminering. Da vil det være av særlig betydning å diskutere årsaker til kjønnsrelatert språklig diskriminering og sammenhengene mellom dette og skam og seksualitet. Skjellsordene «homo» og «hore» vil vektlegges, da disse er to av de mest brukte i norsk skole (S&P 2015, Udir 2011, s. 61).

2.4. Norskfagets rolle

I dagens læreplan for grunnskolen er temaer som kan berøre seksualitet nevnt i kompetansemål for flere fag, også norsk (jf. Udir 2013). Mye tyder likevel på at undervisning om seksualitet er fragmentert og til tider mangelfull (Sex og Politikk 2015). Skal dette ha noe betydning for norskfaget? Dersom svaret er ja, finnes det flere alternative læringsressurser til seksualundervisning. I læreplanen står det at «[n]orskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling» (Udir 2013).

Men hva betyr det egentlig? Hva er «kulturforståelse»? (...)Hva betyr «kommunikasjon»? Kommunikasjon med hvem, om hva for hvilke formål, og hvordan? «Dannelselse» - hva er det? Hva skal barn og unge dannes til, og hvorfor? Og «identitetsutvikling»? Handler det om tilhørighet til en gruppe mennesker eller om individualitet (Smidt 2009, s. 14)?

Dette er sentrale norskdidaktiske spørsmål som inviterer til debatt. Smidt (2009, s. 13) presenterer norskfagets *tre likeverdige sider* som vil danne et bakteppe for hvordan feltarbeidet legges opp: Norskfagets *innholdsside* dreier seg i høy grad om kunnskap om språk og tekst, og knytter seg til fagdidaktisk kunnskap. Fagets *handlingside* dreier seg om hvordan norsklæreren skal få kunnskapen til å bety noe for elevene. Det tredje punktet handler om *samhandling og refleksjon*; at lærer skal bli bevisst på hva faget handler om, hvordan man kan arbeide og stille kritiske spørsmål til innhold og arbeidsmetoder (ibid.). I dette prosjektet vil økt bevisstgjøring om språk og tekst stå sentralt. Jeg som lærer må finne ut hvordan dette kan gjøres meningsfullt for elevene, der det også må være rom for kritiske spørsmål og utfordrende samtaler. Det er liten tvil om at seksuell trakassering er *språklige handlinger*, som norsklæreren kan bidra til å skape debatt

og refleksjon rundt. Dette kan blant annet innebære å se på hva som kan være *årsakene* til seksuell trakassering, noe Røthing og Svendsen mener er en avgjørende faktor i undervisningen (2009, s. 162). Dette er utfordrende arbeid både for elever og lærer, og fremkaller et behov for tydeliggjøring av hvordan metoder norskfaget kan benytte seg av. Dette kan feltarbeidets undervisningsmetodikk være eksempler på, og da vil tanken være at gode læringssituasjoner og holdninger også skapes av empati.

2.5. Empati

Træen og Sørensen mener at å vise evne til empati er den viktigste av alle menneskelige egenskaper (1999, s. 83). Bevissthet om språk krever en kontinuerlig refleksjon over handlinger, og en selvbevissthet om den sammenhengen en står i (Penne 2001, s. 61). Ved norskfagets identitetsdimensjon er det da interessant å se på hvor mye identitet også har med *tilhørighet* å gjøre, og hvordan enkeltindivider kan speile dominerende tendenser fra andre. De unge er i en livsprosess med utfordringer knyttet til hvem de skal «velge» å være. Her får norskfaget en viktig rolle i hvordan det kan bidra til individuell ansvarlighet, en bevisstgjøring Penne mener hovedakelig er *språklig* (2001, s. 35). Norskfaget kan da fungere som en arena der elevene kan utfordres gjennom muntlige øvelser og måter å reflektere på. Da kan Pennes teorier om den vitenskapelige og narrative tenkemåte (2001, s. 12), som også har en sentral rolle i læreplanens vektlegging av metaspråklig kompetanse, være viktig å huske på. Den vitenskapelig tenkemåte frembringer *induktive slutninger*; en måte å bruke fornuft til å utvikle kunnskap en allerede innehar (Penne 2001, s. 13). Den narrative tenkemåten utvikles i samhandling med andre, det vil si å fortelle, lytte og tolke; den blir en uskreven kunnskap som opprettholder et subjektivt perspektiv på verden (ibid.). Gjennom fortellinger kan vi øke forståelsen og empatien for andre, altså er den narrative tenkemåten knyttet til en annen modus enn den vitenskapelige. Penne mener dagens norsklærere må inkludere begge disse tenkemåtene i sin undervisning (2001, s. 12), for

(...) dersom en vektlegger bare den ene, mister eleven trening i det spennet av roller og forståelse som ny identitetsdannelse krever. De må kunne utforske og oppleve gjennom det narrative språket. Men de må samtidig kunne «se seg selv utenfra», gå ut av sin subjektive opplevelse og reflektere over seg selv (ibid., s. 13-14).

Å prøve og forstå seg selv både gjennom den narrative og den vitenskapelige tenkemåten er en form for moderne identitetsdannelse, som også kan kalles *refleksiv identitet* – en retning mot en erkjennelse av å kunne se seg selv utenifra (ibid., s. 14). Ved å velge øvelser der elever kan gi og

få oppmerksomhet, det jeg kaller *en invitasjon til empati*, vil det kunne gi positive korte *affekter* og langvarige *effekter*. Slike øvelser kan være viktige bidrag i norskfagets seksualundervisning, og de passer fint til noe av fagets formål, som er å utvikle språkforståelsen og styrke elevenes språklige trygghet og identitet. Språklig selvtillit og trygghet tolkes i dette prosjektet som evnen til a) å sette ord på egne tanker og følelser, også de skambelagte, b) å diskutere hvilke ord og uttryksmåter som kan bidra til diskriminering, og c) å ordlegge seg på en måte som fremmer empati - for empati må også læres (Træen og Sørensen 1999, s. 83). Empati forutsetter også en bevissthet om et *egget jeg*; en klar selvopplevelse er en forutsetning for å kunne se seg selv i andre. Dette handler i helhet om å ha en oppmerksomhet, eller et metaspråk, rundt egen tenkning og språk, slik at en kan bli bedre på å reflektere rundt egne motiver og handlinger. Spørsmål som «hva vet jeg, som er relevant for det jeg skal oppnå?», «er dette noe jeg tror på?» og «hvorfor trodde jeg (eller vi) at det var slik?» (Penne 2001, s. 81), er relevante å stille og reflekter over i slike sammenhenger. Det vil kunne skape arbeidsprosesser der elevene kan se seg selv og andre i en større helhet, for slik å kunne oppnå mer respekt og empati:

Norskfaget er mer knyttet til identitet og jeg-følelse enn de fleste andre skolefagene. Det gir norsklæreren en ekstra utfordring. Elevene må få tid til å prøve seg fram, til å reflektere og diskutere. Det er viktig å markere forskjellen mellom et «jeg» og et «du», og at begge posisjoner skal ha respekt (ibid., s. 80-81).

I slike settinger kan det være relevant å ta opp spørsmål som for eksempel det Røthing og Svendsen (2009, s. 271) stiller; om unge er tillært å se på trakassering som en «naturlig» del av heteroseksuelt samspill, på grunn av den privilegerte posisjonen heteroseksualitet har? De mener at unge sjelden oppmuntres til å reflektere over det seksuelle mangfoldet i vår kultur (ibid., s. 272). Slike refleksjoner er særlig viktig av hensyn til de elever som blir trakassert på grunn av utradisjonelle kjønnsuttrykk, og får dermed relevans både i feltarbeidet og i norskfaget som skal ta ansvar for å diskutere former for verbal trakassering. «Men på samme måte som grammatikkundervisning forutsetter et minstemål av språkutvikling, forutsetter etikkundervisning et minstemål av moralsk utvikling» (Heiene 2005, s. 6). En slik utvikling vil her handle om nettopp *empati* - et grunnleggende etisk begrep. Å kjenne på egne følelser for å oppøve seg evnen til å sette seg inn i andres, vil være sentrale øvelser i det didaktiske arbeidet i feltarbeidet. Da er det viktig at de får gode forbilder i meg og medelevene i det som her kalles *empatisk trening*; det som bidrar til å styrke opplevelsen av et sammenhengende selv (Skårderud 2001, s. 59), og som igjen også handler om å utvikle en *ansvarlig seksualitet*. I slike øvelser vil strategiene skolen

benytter i sin seksualundervisning stå sentralt: «Disse handler om hvordan skolen på mest effektiv måte kan styre elevene til å styre seg selv» (Nordberg 2013, s. 7). Etikkundervisning, som seksualitetsundervisning også er, handler i tillegg om profesjonsetikk og de *uskrevne verdier* lærere bærer med seg; at det blir viktig som lærer å bli seg sitt menneskesyn bevisst, og drøfte dets nødvendige følger (Skårderud 2001, s. 57). Det samme vil være meningsfullt å spørre elevene om, for å kunne diskutere holdninger som skapes av språklige handlinger, og hvordan disse påvirker individets selvopplevelse.

2.6. Norsk læreren – en reiseleder i et «communicare»-fag?

Smidt argumenterer for at norskfaget består av ulike *dimensjoner*; kultur-, kommunikasjons-, dannelses- og identitetsdimensjonen (2009, s. 16). Alle disse anses her som relevante:

Kulturdimensjonen fordi det retter seg mot språkbruk, samhandling og tenkemåter i en gruppe.

Til fagets *kommunikasjonsdimensjon*, passer det latinske verbet «communicare» inn, som Smidt forteller betyr *å gjøre noe felles* (ibid., s. 18). Dette passer fint fordi språklige ferdigheter handler også om å dele tanker og kunnskap med andre (ibid.), som igjen knyttes til danning;

Dannelsesdimensjonen henger nøye sammen med *innsikt, holdninger og kritisk tenkning* – viktige faktorer i identitets- og relasjonsutvikling, og som knytter seg til morsmålsfagets spesielle rolle som *faget for kulturens språk*: Gjennom språket kan individet dannes til å selv begrunne sine handlinger (ibid., s. 56). Dette setter jeg i sammenheng med å ha relasjonskompetanse, fordi et viktig trekk ved den er også å ha en god balanse mellom *selvhevdelse* og *selvkontroll*, som vil si at man (her: elevene) klarer å gi tydelig uttrykk for sine følelser og behov overfor andre (Træen og Sørensen 1999, s. 83). «Samtidig kan de holde seg selv tilbake slik at andre personer også skal kunne hevde seg selv (...)».

Pennes bok handler om å skape mening gjennom språk, og hvordan tolke og forstå tekst vi omgås med. Hun fremhever relevansen av å bruke et mer avansert språk enn hverdagspråket, for å kunne tolke verden, se seg selv utenfra og se andres perspektiv. Dette krever en økt helhetsforståelse av handlinger, fordi: «Det er fort gjort å falle ut av meningssammenhenger, få problemer i forhold til hvem en skal være, og hva en skal gjøre» (ibid., s. 34), som her knytter seg til skam. Hvordan norsk læreren kan møte en slik identitetsproblematikk er noe av denne masteroppgavens formål. Det har med å gjøre at i ungdomstiden er utprøving og problematisering, hvor språk brukes til å stille nye spørsmål om verden og seg selv viktig.

I formålsdelen av læreplanen for faget norsk står det blant annet at dagens situasjon er preget av kommunikasjon på tvers av tidligere grenser, at norskfaget skal gi rom for opplevelse og refleksjon, og at elevene slik kan rustes til deltakelse i demokratiske prosesser (Udir 2015). Slike rom ønsker jeg i dette prosjektet å skape, og i disse rommene velger Smidt å kalle norsklæreren for en *reisefører* – et godt ordvalg, fordi det sier noe om en lærerrolle som har kunnskap til å lede til nye utfordringer, og hvor reisen går i gjennom «(...) mange ulike stemmer, og av de situasjonene som skapes i norskfaget» (2009, s. 20).

Å forstå seg selv i en større meningssammenheng, eller «reise», står sentralt i vår utvikling. «Den retning våre liv tar, blir derfor bare forståelig eller meningsfull for oss i kraft av hvordan vi gjennom språket greier å tolke det som skjer med oss» (Penne 2001, s. 35). Fordi vi trenger språklige verktøy for å tolke kulturen, blir alle former for *tolkningsaktiviteter* en sentral sjanger i norskfaget (ibid.), noe det også vil bli her. Når Moslet (2009, s. 24) trekker ut noen nøkkelbegrep som skal beskrive tendenser i norskfagets og norsklærerens ansvarsområder i dag, er *nye medier*, *utvida tekstbegrep*, *grunnleggende ferdigheter*, og *debatt om lærerrollen* interessant. Han snakker om *den dynamiske norsklæreren* som i dag har tatt over for en mer statisk lærerrolle (ibid., s. 34): «Den dynamiske norsklærerrollen er mer reflektert og samspillorientert. (...) Som norsklærerkompetanse er fagdidaktikk en måte å tenke på i skjæringspunktet mellom teori og praksis, eller helst: en måte å nytenke på». For meg handler en slik nytenking i denne sammenheng om en norsklærer som har et økt helhetlig syn på eleven, som i praksis betyr å integrere grunnleggende aspekter ved menneskets psykiske helse i faget. Skammens rolle i identitetsutvikling har da fått stor plass, både fordi skammen ser ut til å ha blitt mer privat (jf. Skårderud 2001, s. 37), og på grunn av at skammen rundt skammen vanskeliggjør individets evne til selv å foreta moralske valg (jf. Wyller 2001, s. 10). Et slikt ansvar blir for stort for mange, i følge Penne (2001, s. 49), og refererer til sosiologen Anthony Giddens som sier at å miste selvkontroll fører til skamfølelser (ibid.). På bakgrunn av dette kan en ny rolle for norsklæreren rundt elevenes identitetsdannelse fremtre: «Skiftet i fokus fra 'dannelse' til 'identitet' innebærer derfor ikke bare en endringsprosess i vår mentalitetshistorie, men samtidig en slags devaluering av norsklærerens og alle andre læreres pedagogiske prosjekt i klasserommet» (ibid., s. 55).

En slik endring vil få konsekvenser for norsklærerens og elevens pedagogiske hverdag. Her dreier dette seg om hvordan norskfaget kan bidra til at elever gjennom språket dannes til selv å

begrunne og reflektere rundt sine (språk-)handlinger og holdninger. Da vil det å gjøre individuelle skamfølelser til en del av et fellesskap være viktig. Da må også dette fellesskapet prøve å utvikle moral og felles verdier, innenfor det som her handler om respekt for mangfold og empatiutvikling. Ved å knytte språket inn i en slik sammenheng vil elevene gjennom det lære å forstå etikk, lære å bruke fornuft sammen med medlidenhet og engasjement, og respekt for andre livsformer (ibid., s. 57) – som her handler om ulike kjønnsidentitet og seksualitet. På bakgrunn av dette, og på grunn av den tiden vi lever i, ser det ut til at norsklæreren i høyere grad enn før må skape seg selv og reflektere over hva en skal undervise i. Dette vil kunne kreve aktive og konfronterende norsklærere som vil måtte bryte med tradisjoner og vaner (Penne 2010, s. 49), særlig dersom skolen og norskfaget skal være det Røthing og Svendsen kaller *motkultur* og *en aktiv holdningsskapende kraft*, som skal utfordre fordommer og spre kunnskap (2009, s. 57).

2.7. Språk

Ved å ta utgangspunkt i de unges språk og verden kan man forberede dem på den voksnes verden (Penne 2001, s. 182). Dette vil være utgangspunkt i feltarbeidets øvelser knyttet til *det nonverbale og verbale språk*: Det er et ønske om at disse skal kunne bidra til å skape en åpenhet i klasserommet, som igjen kan føre til økt innsikt om språkets påvirkningskraft og dets rolle i seksuell dannelse.

2.7.1. Språket; verktøy, fellesskapsmarkør og «sanne» forestillinger

Vår seksuelle bevissthet dannes som et resultat av samspill mellom felles kultur og personlige opplevelser (Langfeldt 2000, s. 53): «Ved all innlæring og forståelse spiller språket en viktig rolle. Skal vi bruke vår egen seksualitet og bli trygge på den, må vi bruke et språk som gjør den forståelig. Språket blir enda viktigere når vi skal forstå andres seksualitet» (ibid., s. 38).

Identitetsdannelse sammen med andre skjer gjennom verbalt og nonverbalt språk. I sin artikkel «Språk – bare et nøytralt verktøy?» snakker professor i nordisk språkvitenskap, Brit Mæhlum, om *to ulike forestillinger* knyttet til språk: På én side har vi myten om det nøytrale, objektive og forutsetningsløse språket; «(...) forestillingen om språk som noe som er fullstendig fristilt alle sosiale og kulturelle bindinger» (2004, s. 180-181), og:

På den andre siden har vi de forestillingene som tilskriver språk nærmest de motsatte verdier – der språket framstår som en ytterst vital symbolsk kapital i sosial samhandling og der et gitt språk nettopp har potensial til å signalisere en bestemt sosial og kulturell tilhørighet (ibid.).

Hun oppfordrer til økt fokus på dette, og mener det er avgjørende at man har forståelse for hvordan disse forestillingene er krefter som både er selvforsterkende og akselererende (ibid., s.

182). De unge er i en prosess der de skal «finne seg selv», og dette *uferdige selvet*, som Skårderud kaller det, kan enkelte ganger tåle lite påkjenninger: «En liten replikk kan være nok til å velte ham eller henne ned i den tomme fortvilelsen, der man kan oppleve å ha ikke noen identitet» (2001, s. 60). I den sammenheng blir det aktuelt å trekke inn for eksempel homo-begrepet: Skamfølelser kan næres i spriket mellom en aktuell selvopplevelse – *jeg vet at jeg er homo*, og forestillingene om det ideelle – *jeg vet at jeg ikke burde være det*. Dette skaper også en spenning i den seksuelle identitet der skammen trer frem mellom hvordan en *vil* bli sett, og hvordan en føler at man *blir* sett (ibid., s. 38). Dette er kjerneutfordringene med å bruke kjønnsidentitet som skjellsord; man påfører skam over andres reelle identitetsopplevelse. På den måten bidrar slik språklig diskriminering til en ekskluderende kultur, fordi det er et *ekskluderende språk*; man anerkjenner ikke andres opplevelse av seg selv. Dette handler i høy grad om seksualitet, fordi den i slike sammenhenger kobles til skam, og da «(...) vil individet stå overfor et utålelig dilemma: hvordan komme til rette med en essensiell del av selvet som blir oppfattet som dårlig, galt eller stygt?» (Kaufman 1992, s. 48, i Farstad 2011, s. 63). Årsakene til at dette skjer er komplekse, men i denne sammenheng får *språklige fellesmarkører* en stor rolle:

De fleste opplever å være en del av et fellesskap når dette fellesskapet anerkjenner de samme oppfatninger og verdier (Svennevig, Sandvik & Vagle 1995, s. 103). Enhver kultur har også visse verdier som definerer ønskelig væremåte, og dermed også hvilke grupper det er ønskelig å tilhøre (Træen & Sørensen 1999, s. 14). Som nevnt, fremkalles skam også gjennom *opplevelsen av muligheten* til å bli utstøtt. For å unngå en slik skam vil man *søke enighet* framfor uenighet, fordi en understreker *et fellesskap* ved å hevde felles synspunkter. En fare ved dette er at dersom ulike forestillinger om språk blir akselererende gjennom vedlikeholdelse av diskriminerende ytringer, kan dette resultere i at forestillingene framstår som *sanne* (Mæhlum 2004, s. 182): «Over tid vil dermed det som i realiteten er et valg, i dette tilfellet av språk, ikke lenger framstå som et valg. Det blir snarere noe vi foretar oss mer eller mindre ureflektert, som noe naturlig og selvsagt» (ibid.). Dette er et avgjørende poeng å huske på som lærer, om en undrer seg på hvorfor ungdommer anvender skjellsord eller unngår å protestere på dem. Det kan handle om uvitenhet, mangel på refleksjon, eller *redsel for å havne utenfor fellesskapet* (Farstad 2011, s. 38). Å havne utenfor handler om skammen knyttet til ensomhet, en skam som kanskje er ekstra sterk i ungdomsårene. Det sosiale samværet har ofte en helt egen betydning i ungdoms-fasen, hvor det å bli sosialt inkludert er av stor betydning (Aagre 2014). Å undervurdere denne betydningen kan

være uheldig når norsklæreren skal finne metoder for god antidiskriminerende undervisning; en bør ha kunnskap om hvordan det sosiales betydning og holdninger til språk ofte er tett sammenkoblet. Om man har WHO's definisjon av seksualitet i tankene, tolkes det å si fine ting til hverandre og å se den andre for den den er, også som seksuelle handlinger, eller *seksuell atferd*: Hvordan vi lærer å uttrykke seksualiteten vår gjennom forskjellige (språklige) handlinger (Træen & Sørensen 1999, s. 23). Gjennom enkelte øvelser skal det i feltarbeidet fokuseres på hvordan man kan bygge hverandre opp gjennom inkluderende språkhandling. Stikkord vil da være toleranse, aksept, tillit og empati; viktige grunnbegrep å huske på når psykolog Lars Sørensen sier at skammen og selvforståelsen *insisterer på å bli sett med kjærlige øyne* (2013, s. 137), som også handler om å vise sunne holdninger til språk og andre mennesker.

2.7.2. Språkholdninger

Hvordan en ordlegger seg om seksualitet og seksuelle handlinger er av stor betydning, spesielt fordi det er med på å skape den samme seksualiteten (Braaten 2004). Nordberg nevner noe liknende når hun sier at skolens regulering av seksualiteten også konstruerer seksualiteten (2013, s. 5), samt at seksualiteten formes og tilpasses på bakgrunn av nye kunnskaper og skiftende perspektiver (ibid., s. 19). Hun ser en utvikling *fra taushet til tale*, og et ønske om å etablere en ansvarlig seksualitet når hun tolker seksualundervisningens historie i Norge (ibid., s. 10), en ønskelig retning som kan spores tilbake til Foucaults intensjoner. Undervisningen i dette prosjektet kan også fungere som et norskfaglig bidrag til hvordan man kan styre elever mot et demokratisk og likestilt kjønnsamfunn gjennom en ansvarlig seksualitet: Hva skolen eller faglærer legger til grunn som sine verdier i undervisningen, kan være med på å gi de unge forestillinger og holdninger om hva som er sunne og usunne forhold knyttet til temaet. Dette medfører et stort ansvar på lærerne, og krever også kunnskap om de unges livsverden: Tom Tiller sier at læring må forstås fra innsiden (2006, s. 70), og at elevers perspektiver og erfaringer må få en vesentlig betydning: «(...) læringen blir aldri god dersom innholdet ikke har noen sammenheng med de unges verden og livssituasjon» (1986, s. 37). I den sammenheng er det interessant å se på *holdningene til språk* som formidles i samfunnet og i de unges kultur:

Språket er en handling som virker i det den sies. Slik kan en tenke seg at de mangfoldige tekstene barn møter i det moderne mediesamfunnet, er handlinger som preger barns verden. Slik påvirkes også barn og unges liv av pessimismen som preger den verden vi lever i. Derfor blir det så viktig (...) å lære dem å ha en holdning til tekster og kunne velge og velge bort elementer til sin egen livsfortelling (Penne 2001, s. 12).

Å lære og ha en holdning til tekster og språk vil gå som en rød tråd gjennom feltarbeidet. *Tekster* tolkes her som nevnt i en vid betydning, også fordi dagens unge lever i en verden full av tekst, som vil påvirke deres livsfortelling og danne ulike språkholdninger. Men hvordan og hvor fra oppstår slike holdninger? For å svare på dette spørsmålet, kan det passe å ta utgangspunkt i begrepene konnotasjon og denotasjon.

2.7.3. Konnotasjoner og denotasjoner: ett ord – flere betydningslag

De fleste ord inneholder et objektivt kjerneinnhold; *denotasjoner*, men også et bi-innhold som er mer preget av følelser og holdninger; *konnotasjoner* (Lomheim 1988, s. 21-22). Konnotasjoner handler om assosiasjoner knyttet til et ord, som slik får en sekundær betydning, i motsetning til denotasjon. Aktuelle ord i denne sammenheng, som «homo», kan ha samme denotasjon men ulike konnotasjoner, fordi «[k]onnotasjonar kan spegla av haldninga til den talande/-skrivande (...)» (ibid., s. 22). «Homo» er som objektiv betegnelse et begrep som viser til mennesker som er seksuelt tiltrukket av det samme kjønn. Den konnotative betydningen er kontekstbundet og ofte, men ikke alltid, fiendtlig ladet: «Bruken av 'homo-ord' som skjellsord ser ut til å være utbredt i norske skolegårder. Ordene 'homo', 'homse' og 'lesbe' blir gjerne brukt til å rakke ned på personer eller for å uttrykke at noe er teit, dumt, stygt eller negativt» (Udir 2011, s. 61). Med ordene «hore» og «homo» som utgangspunkt for enkelte øvelser i feltarbeidet, vil forskjellige betydninger av skjellsord undersøkes nærmere. Samtidig vil feltarbeidet få frem en annen tendens ved skjellsord; at disse kan oppleves krenkende ut i fra *hvem* som sier det. Dette sies det mer om i avsnitt 4.2.2. Ved å bevisstgjøre elever på ords konnotasjoner, kan man bidra til å øke elevers metaspråklige kompetanse, en betydningsfull literacy-ferdighet i arbeidet med å motvirke diskriminering. Å skape en slik bevisstgjøring krever først en *erkjennelse*, som igjen er skapt av *språklig refleksjon og begrunnelser* - et metaspråk:

Årsaken ligger i hvordan vi skaper mening. Vi «fanges» nemlig inn i meningsmønstre (...). Denne tendensen er sannsynligvis enda sterkere for elever i søkende tenår (...). Problemet med slike meningsnettverk er at de har en tendens til å lukke andre meninger ute. De rettferdiggjør avvising av andres selvsagte verden (Penne 2010, s. 128).

Å rettferdiggjøre en slik avvising er både å påføre og vedlikeholde skam, og innskrenke andres selvopplevelse og frihet. Dette kan man motarbeide i antidiskriminerende undervisning ved å øke elevenes metaspråklige bevissthet omkring konnotasjoner, og gjennom argumentasjon kanskje skape en ny erkjennelse av egne eller andres bevisste eller ugjennomtenkte språkhandlinger.

2.7.4. Argumentasjon som språkhandling og motreaksjon mot språklig diskriminering

Å få elever til å reflektere over sine språkhandlinger er en didaktisk utfordring. Våre språkhandlinger plasserer oss i forhold til hverandre, og etablerer vår identitet gjennom dialogrollene vi går inn i (Svennevig et al. 1995, s. 97). Om endringsarbeid innenfor trakasserende språkpraksis skal være vellykket, kan øvelser knyttet til *argumentasjon* være et riktig sted å begynne. Visse betingelser bør da være på plass; i første omgang handler det om å formulere seg på en forståelig måte. Deretter handler det om å utvise en evne til distansering: Dersom elevene skal kunne erkjenne at de kan uttrykke negative språklige holdninger, er en perspektivering og selvdansering et avgjørende poeng (Riksen 2001, s. 197). Intensjonen med alle øvelsene i feltarbeidet handler dermed om hvordan man gjennom ulike kroppslige og språklige inntrykk vil kunne føre til å se seg selv i et nytt lys, også gjennom andres blikk. Ved å begrunne og argumentere for egne og andres handlinger, vil elevene motiveres til å gjøre rede for språkpraksiser, og det er i slike øyeblikk jeg håper at elevene kan få noen nye forståelser av seg selv og andre. Dette fordrer rasjonell bruk av språket, som kan være en kompleks språkhandling: Argumentasjon er en sosial og intellektuell aktivitet som tjener å forsvare eller angripe en språklig formulert oppfatning (Svennevig et al. 1995, s. 97). Slik handler det om danning, fordi hver enkelt må være i stand til å avgjøre hvilken språkhandling det er snakk om (ibid., s. 239).

Det fins mange måter å bevisstgjøre elever på språkets uttrykksmåter og konsekvensene av disse. For å motvirke det Mæhlum kaller en *halvapatisk sløvhet*, hvor det i liten grad blir stilt kritiske spørsmål (2004, s. 182), vil det i denne sammenheng bli viktig å la elevene *kjenne på* og *diskutere* konsekvensene av et diskriminerende og inkluderende språkbruk, og gjennom det forhåpentligvis skape motivasjon for økt bevisstgjøring og endring. Som forskende lærer vil jeg prøve å påvirke elevene til å reflektere rundt at de har et *valg* med tanke på hvordan de vil kommunisere. Det kan bidra til å gjøre elevene mer bevisste på sin språkbruk og sette de i stand til å oppdage egne eller andres (ugjennomtenkte eller gjennomtenkte) diskriminerende språkstrategier. Gjennom slike oppdagelser kommer et avgjørende element inn; oppdagelsene kan gi erkjennelser som fører til at elevene *vil* forbedre sine språkferdigheter. Dersom det skjer vil det kunne være en faktor som kan tydeliggjøre om feltarbeidet har vært vellykket.

3. Metode og etikk

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for valg av forskningsstrategier, å si noe om om tilgang til felt, redegjøre for valg av metode og meg selv som informant, presentere forskningsetiske momenter, og til slutt informere om innsamling av empiri.

3.1. Forskningsstrategier

Teknisk aksjonsforskning i en casestudie er valgt som forskningsstrategi. *Casestudier* benyttes ofte i utdanningsforskning, der ett eller få tilfeller – en case - studeres inngående, og forskerne gis stort spillerom med tanke på hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Christoffersen & Johannessen 2012, s.109). Som i aksjonsforskning er casestudier ofte rettet mot handlinger og forskningen rundt disse: «Aksjonsforskning gjennomføres uten at forskeren forsøker å distansere seg fra fenomenet som er gjenstand for forskningen. Hensikten med aksjonsforskningen er tvert imot å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet» (ibid., s. 115). Teknisk aksjonsforskning er et begrep som også går inn under aksjonslæring – det konkrete aksjonsarbeidet lærere gjør. Det var ikke et forskende partnerskap mellom meg og klassens faglærer, men hun ga meg mulighet til å teste ut min aksjon, og dermed fungerte hun som en sponsor som ga tilgang til feltet. Andreassen (2015, s. 92) poengterer at i slike tilfeller er det forskeren som definerer prosjektets retning: «Teknisk aksjonsforskning er et samarbeid mellom forsker og praktikere, ikke som et forskende partnerskap, men mer som et forskerinitiert eksperiment». Slik bærer dette prosjektet preg av å være et teknisk aksjonsforskningsprosjekt, karakterisert av at aktørene – elevene - fungerer som aktive forsøksobjekter (Carr & Kemmis 1986, s. 202-207 i ibid.). Formålet er å undersøke en idé, undervisningsopplegget, gjennom aksjon i praksis; et vanlig formål i teknisk aksjonsforskning (ibid, s. 93).

3.2. Tilgang til felt

Undervisningsopplegget prøves ut i en tilfeldig utvalgt blandingsklasse på 16 elever. En av klassens faglærere var til stede under undervisningsøkta, fordi hun selv ønsket å være der, noe jeg syntes var uproblematisk. I forkant av feltarbeidet viste det seg å være vanskelig å finne lærere som var villige til å bli med på prosjektet. Dette tror jeg har sammenheng med både tilfeldigheter men kanskje også fordi enkelte ble skeptiske da jeg nevnte temaene jeg ville jobbe med. Av den grunn tok jeg direkte kontakt med denne faglæreren. En annen årsak til at jeg fikk tilgang til feltarbeid av henne, kan være at hun selv hadde erfaring med seksualundervisning, samt bruk av undervisningsmateriale fra S&P.

3.3. Redegjørelse for deltakende observasjon med meg selv som informant

I kvalitative studier er det en forutsetning at en gjennom språket kan ta del i hverandres indre verdener og derigjennom tolke informasjonen som fremkommer (Olsson & Sørensen 2003, s. 17). Feltsamtaler med og mellom elever har dermed blitt en naturlig del av observasjonen, og også et dokumentasjonsgrunnlag. I feltarbeidet er det praktisert *observasjon av andre orden* som er lærerens kontinuerlige observasjon av den pedagogiske situasjonen han eller hun inngår i (Bjørndal 2011, s. 32). Det er en deltakende observasjon som innebærer at jeg prøver å gli inn i ulike roller i det miljøet jeg vil studere. Med tanke på forskningsspørsmålet ble denne metoden valgt av strategiske hensyn, fordi målet er å observere prosessene som foregår underveis, og gi en vurdering og tolkning av dette. En forbedring hos deltakende elever er ikke et hovedmål, men ses i stedet på som en eventuell bonus (Andreassen 2015, s. 92). Fordi det innenfor rammene ikke har vært anledning til å teste ut opplegget på flere klasser, vil ikke klassen i dette prosjektet være representativ: «Det vi kan observere, er læremidlene slik en bestemt gruppe bruker dem. I en annen gruppe som bruker de samme læremidlene, vil *metoden* arte seg litt annerledes» (Manne & Helleland 1991, s. 267). At feltarbeidet har vært utført én gang kan være en mulig svakhet ved oppgaven. Likevel kan observasjonene bidra til at denne klassen kan fungere som et eksemplifiserende utvalg.

3.4. Forskningsetiske momenter

De nasjonale forskningsetiske komitéene (2016) har utarbeidet generelle forskningsetiske retningslinjer. Rekruttering av enkeltindivider til forskning må basere seg på det forskningsetiske prinsippet om frivillig deltakelse basert på et informert samtykke. For å utføre en studie som denne, er man pliktig til å ta hensyn til en rekke forhold: Den første handler om informantens rett til selvbestemmelse; å presentere at deltakelsen er frivillig, hva som er prosjektets hensikt og at alle anonymiseres, samt at informasjonen behandles konfidensielt. Det neste handler om forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv. I feltarbeidet bidro de fleste elevene på en svært god måte. Likevel opplevdes det ikke som deres personlige grenser ikke ble respektert. Inntrykket var at elevene ga ærlige responser og viste engasjement, og jeg ser ingen grunn til å tvile på deres refleksjoner. Den siste retningslinjen dreier seg om forskerens ansvar for å unngå skade: de som deltar skal utsettes for minst mulig belastning, og mitt arbeid skal ikke gå utover deltakerne på en uheldig måte.

I møtet med elevene er det alltid vanskelig å frigjøre seg fra det perspektivet jeg selv bringer inn som forsker: jeg har mine interesser som vil kunne påvirke prosjektet. Derfor er det tidvis utfordrende å forene rollene som lærer og forsker, i tillegg til å strebe etter objektivitet i en subjektiv kontekst (Kvale & Brinkmann 2009, s. 247). Man må derfor forsøke på en best mulig måte å se den pedagogiske situasjonen, og vise respekt for de man observerer. Fordi det ofte er vanskelig å vite hvordan elever vil reagere på undervisningen, er det av betydning å være sensitiv med tanke på hvordan elevene kan komme til å oppleve den (Røthing & Svendsen 2009, s. 13). Derfor er det viktig å klargjøre hva det skal jobbes med. Jeg mener at jeg for elevene har vært tydelig med tanke på mine intensjoner, og at jeg har bidratt til å skape en trygg setting. Metodikken har vært innenfor det jeg anser som toleransegrenser for elevene, og jeg har ikke mottatt responser fra hverken elever, foreldre eller lærere om at noe kunne ha vært uforsvarlig å gjøre. Elevene visste hva som var ønsket av dem og hva som var formålet med min tilstedeværelse. Dette bidro til økt forståelse av konteksten, og det belyser et forskningsetisk punkt: Fordi elever generelt har liten påvirkning eller myndighet til å bestemme eller akseptere undervisningens innhold, blir det ekstra viktig å vise omtanke for dem.

I forkant av feltarbeidet ble det utført en meldeplikttest på nettsiden til norsk senter for forskningsdata (NSD 2016). Fordi elever, lærere og skole skulle anonymiseres, fikk jeg beskjed om at det ikke var nødvendig å søke. På den annen side står det på nettsiden at testen er ment som en veiledning og ikke en formell vurdering (ibid.). Dette kan være en uheldig faktor ved prosjektet; kanskje burde en formell søknad likevel blitt sendt. Jeg antar imidlertid at det ikke har blitt begått forskningsetiske brudd, selv om ett punkt kan diskuteres: Innenfor rammene av masterprosjektet har det oppstått enkelte begrensinger, som det knytter seg noen ambivalenser til, eksempelvis *foreldreinformasjon*: Fordi lærerne ønsket å framskynde prosjektet, ble informasjonsdokumentet jeg hadde skrevet til foreldre ikke sendt ut, på grunn av tidspress. Faglærer mente at det beste var at hun gav ut informasjon om prosjektet, noe jeg valgte å forholde meg til, på tross av at det satt meg i en uklar posisjon. Jeg ønsket å være lydhør for lærerens synspunkter, men rådførte meg likevel med min veileder. Han ga støtte til at jeg kunne forholde meg til at det ble slik. Rektor og klassens kontaktlærer hadde tidligere fått informasjon, og begge godkjente prosjektet. Fag- og kontaktlærer ble også på forhånd spurt om det var noen spesielle hensyn som måtte tas. Et informasjonsnotat om meg og masterprosjektet ble sendt ut på elevenes timeplan og til foreldrenes e-mail, hvor foreldrene fikk beskjed om å ta kontakt dersom

de hadde spørsmål. Dermed bærer prosjektet preg av et passivt samtykke, i stedet for et aktivt samtykke. Denne erfaringen ser jeg på som en interessant del av det metodiske arbeidet.

Undervisningen ble gjennomført innenfor rammene av regulær norskundervisning i en klasse med læreren til stede. Det er vanskelig å forestille seg at undervisningsopplegget skulle påvirke resultatet på en uheldig eller uforsvarlig måte, eller at undervisningen omfattet tilnærminger som kan være til skade for elevene. På den annen side har vi vært innom tema som *kan* anses som sensitive. Jeg konkluderer med at det er utfordrende å komme med en nøyaktig vurdering i dette tilfellet.

3.5. Innsamling av empiri

Empiri består av læreboktekster, undervisningsmateriell fra S&P og skriftlige bearbeidelser av observasjonene; som inkluderer feltsamtaler med elever og som sammen med min deltakelse var en del av undervisningen. Empiri er hentet ut fra mine opplevelser og tolkninger. Under observasjonen ble stikkord loggført og senere ble disse og observasjonsnotatene tolket og bearbeidet. Tolkningen er basert på et analytisk fokus, der jeg prøver å gå fra generelle og unøyaktige konstateringer, til mer nøyaktige og konstruktive vurderinger. Slik kan potensialet for forbedringer økes. Å identifisere kvaliteter i den pedagogiske aksjonsvirksomheten har vært et mål. Disse overordnede kvalitetene knyttes til analysen.

4. Empiri

Prosjektet har en dokumentanalytisk komponent, som består i at jeg diskuterer et eksemplar av elevenes lærebøker, samt informasjons- og undervisningsmateriellet fra S&P. Deretter presenteres feltarbeidet som er utført i en ungdomsklasse.

4.1. Fokus på språk og diskriminering i en norsklærebok for ungdomstrinnet.

Det er relevant for prosjektet å se hvordan seksualitet og skam tematiseres i elevenes læreverk i norsk. «*Kontekst basisbok, norsk for ungdomstrinnet*» (Blichfeldt, Heggem & Larsen 2006) er benyttet som kilde, der kapittel 1 og 8; «Muntlig kommunikasjon» og «Språk i endring» er spesielt aktuelle. Læreboka er interessant fordi den kan si noe om hvordan det undervises i språk og hva elevene burde kunne. Den kan også si noe om hvilken kunnskap som foreligger om de temaene jeg vil jobbe med.

- I kapittelet «Muntlig kommunikasjon» fremheves blant annet samspill, veltalenhet og det å være flink til å ordlegge seg som sentrale (ibid., s. 10-11). Avsnittet «Å forstå og ikke forstå» innledes med følgende ord: «For at budskapet ditt skal nå fram, er du avhengig av at mottakeren tolker budskapet ditt slik du har ment. Ellers kan det lett oppstå misforståelser» (ibid., s. 11). Videre står det også: «Noen ganger *dobbeltkommuniserer* vi. Det betyr at vi sier én ting med stemmen og noe annet med kroppsspråket. (...) Kommunikasjon handler mye om det å stole på andre. Vi føler oss trygge når vi opplever at folk er ærlige mot oss» (ibid., s. 12). Disse formuleringene kan norsklæreren gjøre relevant i arbeid omkring språk, seksualitet og skam: For eksempel kan dette handle om en øvelse vi skal gjøre i feltarbeidet - «*Jeg tolerer deg!*» - der elevene parvis skal si ting til hverandre som indikerer toleranse og aksept. I en slik øvelse vil de samtidig kunne få mulighet til å kjenne etter om det kan føles tilgjort, nettopp fordi man kan uttrykke ulike signaler – dobbeltkommunikasjon. Dersom de ikke gjør det, vil det være et signal på at de opplever ærlighet. Videre kan dobbeltkommunikasjon knyttes til begrepene denotasjon og konnotasjon, og samspill og veltalenhet kan settes i sammenheng med arbeid med språkholdninger og hvordan avsender og mottaker påvirker hverandre. Avslutningsvis presenteres forskjellige oppgaver, der følgende er interessante: *a)* å lage skriftlige lister over hvordan mennesker kan kommunisere med hverandre, *b)* øve på å fortelle om en hendelse og lytte til den, *c)* rollespill der en skal øve på å vise ulik kommunikasjon med kroppsspråk og verbalt språk, og *d)* flere skal sammen vise hverandre sinnsstemninger gjennom kroppsspråk, der publikum skal gjette hvilken sinnsstemning aktøren prøver å vise. Alle disse oppgavene er åpne for tolkninger. Om en for eksempel ser på oppgave *d)*, kunne denne utvides til diskusjoner om

hvorfor og *hvordan* de ulike sinnsstemningene oppstår. Slik kan en gjøre elevene mer språklige bevisste, og gi dem mer kunnskap om konsekvenser av positiv og negativ språkbruk. Oppgave b) passer fint til en øvelse vi skal gjøre i feltarbeidet; «*Ord som sårer*», der elevene skal fortelle om en hendelse som opplevdes vanskelig. Videre er det et punkt som heter «Noe å bryne seg på» (ibid., s. 13), der elevene blir spurt om det finnes situasjoner der samtale ansikt til ansikt passer bedre i forhold til andre kommunikasjonsformer. Dette er et fint utgangspunkt for to øvelser som er blitt utført under feltarbeidet; «*Jeg tolererer deg!*» og «*Dialog, diskusjon og refleksjon*»: Begge handler om hvordan man på ulike måter, ansikt til ansikt, kan tolerere, akseptere og anerkjenne hverandre, og som utvikler evnen til å kjenne på forskjellige former for inkludering og empati, et viktig poeng fordi utvikling av empati er også utvikling av aksept for andre (Træen & Sørensen 1999, s. 83). Under punktet «Test deg selv» (ibid.) er følgende to punkter interessante: «Hva gjør vi når vi dobbeltkommuniserer?» og «Gi et eksempel på et tvetydig ord eller uttrykk». Dette er gode utgangspunkt for diskusjoner omkring språklig diskriminering og inkludering, samt samtale om ords ulike betydningslag.

- I kapittelet «Språk i endring» presenteres blant annet følgende relevante avsnitt: *Språk som endrer seg, språk og identitet, språkvaner* og *språk som kultur*. Selv om det ikke nevnes spesifikt, kan *språkvaner* og *språk som endrer seg* for eksempel kobles til språk som sanne forestillinger (jf. Mæhlum 2004). I tillegg kan avsnittene som omhandler menn og kvinners ulike måte å snakke på i *Språkvaner*-avsnittet (Blichfeldt 2006, s. 290), danne en ramme for arbeidet med seksualitet og skam, særlig med hensyn til «homo»- og «hore»-begrepene. *Språket endrer seg*-delen (ibid., s. 286-289), kan være utgangspunkt for refleksjoner omkring *hvordan* og *hvorfor* språkendringer skjer. Gjennom spørsmålet «Hvem bestemmer språkendringer?» og overskriften «Språket tar sine egne veier» (ibid.), kan norsklæreren, selv om det ikke er nevnt, inkludere for eksempel ungdomskultur, skjellsord, språkmakt (gjennom ulike språkhandlinger) og språk som fellesskapsmarkør som diskusjonsgrunnlag. Avsnittet *Språk og identitet* kan knyttes til kjønnsrelaterte *skjellsord*, særlig når det står: «(...) språk og identitet hører sammen. Det språket du lærer som barn, blir en del av den du er» (ibid., s. 291). Dette er et svært relevant utsagn man kan se nærmere på, særlig med tanke på skam knyttet til homo- og lesbe-begrepene: Hvordan skamfølelser fremtrer mellom selvpålevelse og forestillingene om det ideelle, der skammen skaper en spenning i den seksuelle identitet mellom hvordan en *vil* bli sett, og hvordan en føler at man *blir* sett (jf. Skårderud 2001, s. 38 og jf. avsnitt 2.7.1). Dette kan også kobles til «Test deg

selv»-delen, hvor det stilles spørsmål ved hvem det er som bestemmer hvilke endringer som skjer i språket (ibid., s. 293). Avsnittet *språk som kultur* kan knyttes til hvordan språk kan skape og hindre skam, og hva det er med kulturen som for eksempel påfører skam rund seksualitet-begrepet. Til tross for at temaene i denne masteroppgaven ikke nevnes konkret i boka, trekkes det ut et interessant forhold: Mye av innholdet i kapitlene er åpen for tolkning, og da kan det bli slik Nifu-rapporten konkluderer med; at det blir opp til (norsk)læreren om man skal koble dette til forebyggende undervisningsarbeid innenfor psykisk helse, slik det er gjort her.

4.1.2. Undervisningsmaterieell fra Sex og Politikk

Sex og Politikk har laget et undervisningsopplegg som dette masterprosjektets feltarbeid er inspirert av. Dette omfattende materialet er tilpasset elever fra 4. til 10.trinn, samt ulike kompetansemål. De har laget solide og varierte ressurser, med lærerveiledninger som blant annet viser hvordan seksualitet kan knyttes opp til ulike fag. Undervisningsmaterialet tilhører S&Ps konsept «Uke 6», som i 2015 ble innvilget tilskudd fra Utdannings-, Helse-, og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. På organisasjonens hjemmeside informeres det om at de er politisk nøytrale, noe de også fremstår som. Likevel er det ikke urimelig å hevde at deres intensjoner også er et resultat av politiske prosesser. Organisasjonens navn sier noe om en politisk visjon, som jeg mener er svært positiv. Materialet fra S&P fremstår ikke som de alternative oppleggene Nordberg viser til som fungerer som kritikk av den offisielle seksualundervisningen (2013, s. 27). I stedet fremstår de som formålstjenlige produkter av ulike diskurser, som viser hvordan man kan *tenke og snakke om seksualitet*. «Hva man kan si om seksualitet, varierer og veksler med de politiske, institusjonelle og vitenskapelige diskursene ytringene inngår i» (Nordberg 2013, s. 20). Det tyder på at det overordnede målet for S&P er økt åpenhet og diskusjon, og respekt for egne og andres grenser. Undervisningsmaterialet er sponset av staten, og slik kan en også si at staten, gjennom en organisasjon som S&P, er med på å bruke «ulike strategier for å forme de unges seksualitet i en ansvarlig retning» (ibid., s. 2), og slik handler seksualundervisning også om politikk; om en form for *seksualpolitikk* (ibid.). Det fremkommer at S&P vektlegger betydningen av det *relasjonelle* i unges læreprosesser, og at ungdom tilegner seg kunnskap (om seg selv og andre) i en *sosial kontekst*. Dette betyr her at de unge må få konstruere sin selvoppfattelse ved støtte fra nære omgivelser.

4.2. Gjennomføring av feltarbeid

I det følgende gjør jeg rede for arbeidet i klasseromsundervisningen. Metoden som skal legges frem og diskuteres benytter ulike undervisningsteknikker, der noen er sterkere strukturert i forhold til andre mer friere og elevstyrt. Øvelsene i feltarbeidet er hovedsakelig utgangspunkt for refleksjon og ettertanke. Å skape forbindelser mellom tekstuttrykk, eller et rom for *intertekstualitet*, har vært viktig, fordi elevene kunne lære *gjennom* tekst, ikke *om* tekst. Det har altså dreiet seg om å oppnå en språklig praksis, om å få elever i tale om nære tema. Å få en forståelse for at *språkets mangfoldige ytringer* også handler om å møte de vonde og trakasserende ytringene som sårer og påfører skam, er også et mål. I tillegg skal det arbeides med de inkluderende og empatiske ytringene, som kan bidra til å styrke både individet og gruppa. Elever trenger tro på seg selv, sine evner og på fremtiden, og et språk som kan beskytte og åpne opp mot verden (Penne 2001, s. 10). I denne sammenheng handler en slik beskyttelse også om å kunne beskytte seg mot og leve med skam, og å beskytte og anerkjenne sin seksualitet. Fordi vi gjorde mye forskjellig, rettes det størst fokus på øvelser og enkeltsituasjoner som får frem de mest betydningsfulle momentene. Rammefaktorene for observasjonen var at undervisningen foregikk i et klasserom, fordelt på to økter.

4.2.1. Første økt

4.2.1.1. Språklig bevisstgjøring

Økta startet med en presentasjon av masterprosjektet, hvor det også ble gitt informasjon om forskningsetiske hensyn som taushetsplikt og anonymitet. Først ba jeg elevene om å diskutere parvis hva de la i begrepene *skyld*, *skam*, *seksualitet* og *empati*. Det ble gjort for å sette språklig bevisstgjøring som en faglig ramme. Parene oppsummerte hva de tenkte, og jeg noterte stikkord på tavla. Om skam og skyld var det en elev som sa: «Skyld og skam er hva du føler etter at du har gjort noe mot andre». Det kom frem som forventet at skambegrepet var vanskeligere for dem å definere i forhold til skyld; de fleste trodde skam handlet om skyldfølelse og dårlig samvittighet. Dette sammenfaller med Farstad som viser at språk knyttet til *skyld* inkluderer et bredere og rikere ordforråd i forhold til språk knyttet til skam (2011, s. 33). Da vi kom til seksualitet, var elevene først litt tilbakeholdne, og enkelte fniste. Dette passer også til det Nordberg har fortalt i sin introduksjon om seksualitet; hvordan begrepet lett vekker fleip og usikkerhet (jf. 2013, s. 2). Kanskje kan det på et dypere plan også handle om at barn og unge i ulike grader er tillært at seksualitet i seg selv er skamfullt (Farstad 2011, s. 63)? Jeg utfylte med noen av mine tanker om seksualitet – de som er beskrevet i kapittel 1 og 2, og fortalte hvordan den er i nærmest «alt» mellom mennesker; i kontakt, kroppsspråk, i ord og språk. For å bringe litt humor inn i samtalen, men også for å eksemplifisere seksualitetens store spennvidde, viste jeg en nettavissak om objektseksualitet; om en kvinne som var gift med Berlin-muren, men som nå var blitt enke (Eriksen 2008). Jeg ønsket ikke å gjøre narr av henne, på tross av at vi lo av fenomenet, men i stedet bruke

humoren som en «forsonende sympati med alt som lever», som Arthur Arntzen refererer Zapffe (2003, s. 43). Etter dette virket det som stemningen løste seg litt mer opp, og elevene kom mer på banen med sine refleksjoner og definisjoner av hva de la i seksualitet.

Da jeg skulle si noe om skambegrepet, ble det vist et kort videoutdrag fra NRKs serie «*SKAM*», der ordet «slut» (slang for «hore») brukes som skjellsord, og et episodeutdrag der «homse» brukes nedsettende. Betragtninger om hvorfor serien heter nettopp *Skam* ble presentert, hvor skammen over å ikke være bra nok, skam-kulturen rundt skjellsordene «homo» og «hore», eller skampåføringer gjennom andre språklige trakasseringer var det mest sentrale. Jeg stilte deretter et åpent spørsmål: *Hvordan skal vi leve med våre feil og vanskelige følelser på en god måte?* Dette var et bevisst trekk fordi jeg ville unngå å virke for moraliserende, og i stedet sette i gang tankevirksomheter i elevene. For å tydeliggjøre skam-begrepet mer, viste jeg et annet videoklipp fra «*SKAM*», der karakteren Vilde snakker ulykkelig til vennene om William, en gutt hun er forelska i, men som har snakket nedsettende til henne. Hun sier: «Jeg vet at man liksom skal tenke at hvis en gutt ikke liker deg så er det ikke *deg* det er noe galt med...men at det er *han*. Men hvordan tenker man egentlig det? Jeg tenker alltid at det er *meg* det er noe galt med» (Norsk rikskringkasting 2015). Dette sitatet illustrerer tydelig det jeg sa til elevene om skam; at måten andre snakker til deg på kan påvirke selvfølelsen din, som her; den dype skamfølelsen rundt smerten ved å se seg selv som en som ikke fortjener å bli elsket. Deretter viste jeg et til videoutdrag fra samme episode, der Vilde starter med å konfrontere William, men som ender med at han setter henne ut av spill. Hun ydmykes og skammer seg, noe som vekker sinne og empati blant venninnene. Dette fører til at én av dem, Noora, setter *William* ut av spill gjennom velartikulerte utspill, og hun viser med det frem den *sunne skammen* (jf. Farstad 2011), som bidrar til beskyttelse og empati. Begge videoene så ut til å gi økt forståelse blant elevene, samtidig som jeg oppfattet at skam-begrepene var noe utfordrende for enkelte å forstå. Deretter hadde vi en felles samtale om nedsettende språklige handlinger versus empati og hvordan dette kom frem i videoene. Jeg brukte ekstra tid på empati-begrepet og hva det kunne bety, og utfordret elevene med å komme med presise formuleringer sammen med konkrete eksempler. Det var et klokt trekk, både fordi det satte i gang en økt refleksjon rundt begrepet, men også fordi empati er en evne som også må læres (jf. Træen & Sørensen 1999, s. 83). Etter at elevene hadde presentert sine tolkninger, fremhevet jeg det økta ønsket å vektlegge, og som elevene også hadde tatt opp; forståelse for ulikhet og bli bevisst på egen påvirkning på andre.

Jeg var bevisst på å formulere meg på en enkel måte, tilpasset deres nivå. Fordi skam er et relativt avansert begrep, måtte jeg enkelte ganger også bruke andre ord som elevene kunne relatere seg mer til, slik som *å forstå seg selv, å forstå andre, dårlig selvfølelse og kommunikasjon*. Det ble lagt vekt på å si at psykiske vansker mange ganger kan være et resultat av for lite empatisk oppmerksomhet fra andre, eller mobbing. For å sette dette i en klarere sammenheng, viste jeg dem en kort video; «*Var det du som sendte den dritkjipe meldinga?*», fra nettsiden sexfordeg.no (Sex og Politikk 2016). Den illustrerer det å påføre andre skam. Å kombinere presentasjonen min med en video var å gjøre kompliserte forhold begripelige i en kombinasjon av koherens og rasjonalitet (Penne 2001, s. 170):

Noen budskap kan bare meddeles i en resonnerende eller argumenterende diskurs som gjør krav på sannhet eller en annen form for akseptabilitet (...). Men det finnes også andre budskap og andre sannheter som bare kan meddeles i en ikke-faglig språkform – i romaner, noveller, lyrikk eller drama. (Tranøy 1998, s. 312, i *ibid.*.)

Videoen viser en gutt som tar et bilde av en annen gutt, og hvor bildet sendes ut på sosiale medier. Gutten som ble avbildet er påført skam, der andre bruker hans skamsituasjon til å le av. Videoen er åpen for tolkning, og den illustrerer også det Wyller (2001, s. 11) forteller om skamløshet i dag; den som handler om invasjon i andres liv, og som kan bidra til en økt skamkultur, noe Skårderud mener at vår kultur kan frembringe, i kraft av å være en blottstillende kultur som bygger ned vernet om individet (2001, s. 41). En mangel på et slikt vern tydeliggjøres i videoen, og den den avbildede gutten reagerer sterkt på *uønsket blottstilling* – som også er et av kjerne-definisjonene på skam (jf. Farstad 2011).

4.2.1.2. Reflektere, argumentere og «kjenne på» språklige handlinger og holdninger

Med de viste videoene som utgangspunkt, gjorde vi en øvelse basert på «*Det var ikke lurt*», hentet fra S&Ps temamateriell (vedlegg 2). Elevene satt i grupper og skulle svare på spørsmål som for eksempel: «Hva tror dere gutten følte etter at bildet av ham var lagt ut?», «Hvordan kan ord som 'hore' og 'homo' brukes negativt? Og kan de brukes på en bra eller vanlig måte?» «Hva er det som gjør at mange gutter ikke vil bli kalt 'homo'?» Gruppene skulle bli enige om et svar, som de presenterte for resten av klassen. Denne øvelsen passer godt til læreplanens føringer knyttet til kjønn, særlig fordi seksuell trakassering i skolen ofte er knyttet til og et resultat av stereotype kjønnsforestillinger (jf. Røthing & Svendsen 2009): «Læreplanens krav om at skolen skal motarbeide kjønnsstereotyper kan derfor i høyeste grad knyttes til undervisning om seksualitet (...) og seksuell trakassering» (*ibid.*, s. 56). Det var en god øvelse fordi den så ut til å fremme et

engasjerende og demokratisk kommunikasjons- og kulturforum, der jeg i min norsklærerrolle fikk muligheten til å være en *kulturskaper* (jf. Moslet 2009, s. 35). Spørsmålene vakte engasjement i gruppene, noe jeg tror handler om at dette var kjent problematikk for dem.

Deretter passet det fint å gå over til den neste øvelsen, «*Ord som sårer*», også hentet fra Uke 6-materialet (vedlegg 3). Vi satt i sirkel, og jeg startet med å si at alle kanskje har opplevd å bli kalt noe sårende, og at dette var noe vi nå skulle se nærmere på. Jeg ba dem lukke øynene og tenke på en gang de ble utsatt for språklig trakassering, og deretter kjenne etter hvordan det føltes å tenke på ordet og situasjonen da det skjedde. Det ble lagt vekt på å gi dem god tid. Deretter skulle de kjenne etter hvordan denne følelsen kunne *beskrives*. Mens de gjorde det, observerte jeg flere ansiktsuttrykk som ga inntrykk av ubehag. Dette samsvarer med mange av Skårderuds sitater om hvordan skam erfares som ubehag, som kommer raskt og forsvinner langsomt, og som kan føre til ulik grad av selvforminskning (2001, s. 42-43). Deretter skulle alle åpne øynene, og beskrive følelsene og tankene de nå hadde lagt merke til. Jeg sa at jeg ønsket de skulle vise hverandre en støttende oppmerksomhet, fordi «(...) det å vise oppmerksomhet er en høflighetshandling som må synliggjøres» (Børresen et al. 2012, s. 80). Dette handler også om at elevene trenger å bli sett i øvelser der sensitive temaer tas opp. De skulle ikke si noe om hvilket ord de tenkte på, kun *opplevelsen* av det. Penne sier at formidlende kunnskap kan miste verdi om den ikke også snakker til følelsene, men at et følelsesladet budskap også må ha et intellektuelt innhold for å bli tatt alvorlig (Penne 2001, s. 2). Dette er et viktig poeng i øvelser som dette: Ved å *beskrive opplevelsen* av følelser skapes en distansering som er viktig for danning (jf. Riksen 2001). Etter hvert som elevene fortalte, oppfattet jeg at øvelsen var nær og betydningsfull for dem. Det tror jeg har sammenheng med at øvelsen gjorde at elevene kom nær sin egen skam og samtidig *viste den frem for andre*; et viktig og *nødvendig* punkt i følge Sørensen:

Hvis blufærdigheden agtes, og det lykkes at udtrykke noget vigtigt om sin inderside, øges selvrespekt, nærvær og muligheden for dyrebare mødeøjeblikke med et andet menneske. Først i denne agtpågivenhed udvikles tillid og en sikker tilknytning (2013, s. 29).

I slike øyeblikk plasseres også lærerrollen i et sensitivt område. Da blir det viktig for meg å etterstrebe en profesjonsetikk basert på varsomhet og omsorg, med et inkluderende språkbruk. Farstad sier at seksualitet inviterer til å kle seg naken i dobbel forstand (2011, s. 62), og i denne sammenheng ble den følelsesmessige nakenheten som blir vist frem aktuell: Gjennom å fortelle om skambelagte opplevelser stiller elevene seg også symbolsk nakne, i det de forventer å bli

mottatt og sett, både av meg og medelevene. Det er i dette spriket at seksualiteten ligger nært til skammen idet man risikerer avvising og skam når man betror seg til andre (ibid.). Det innebærer altså en økt risiko for å føle seg krenket eller skamfull; «(...) når man legger sig sårbart blot for den anden og føler sig alene i at beskytte sig selv» (Sørensen 2013, s. 119). Dersom skamfølelsen som vises frem får overtaket, vil skammen kunne avle mer skam, «(...) og det viktige, man var undervejs med, bliver pludselig urørligt og unævneligt» (ibid.:29). Den samspillorienterte norsklæreren må i slike situasjoner inneha en intensjon om å bistå og vise medmenneskelighet. Dette var jeg fokusert på i øvelsen, noe som så ut til å skape en gjensidig tillit mellom meg og dem, men også *mellom elevene*; en interessant observasjon. Jeg hadde forventet at denne øvelsen kunne skape tegn til usikkerhet blant elevene. I stedet lyttet de inkluderende til hverandre, noe jeg tolker har med sårbarhet å gjøre; når alle stilte seg sårbar, økte også den gjensidige avhengigheten av å ta vare på hverandre, og det er i slike settinger det muntlige får en helt egen plass i antidiskriminerende undervisning: «Det er her det levende ordet skaper det det nevner. I dette kan tilhørerne kjenne seg selv og gjenkjenne hverandre gjennom en felles opplevelse» (Dahlsveen 2008, s. 21). Og denne gjenkjennelsen tror jeg hadde mye å si for den tilliten som oppstod mellom elevene. En bekreftende og god deling av affekter fører til opplevelsen av en delt verden, der fravær av dette gjør ens aktiviteter ensomme, private og skambelagt (Skårderud 2011, s. 64). Da de var ferdige takket jeg dem og sa at det er interessant å se hvilke såre følelser ord kan skape i oss. Det var viktig for meg å si det på den måten, for igjen å ikke virke moraliserende (jf. Mæhlum 2004, s. 182). Kvale & Brinkmann (2009, s. 247) nevner også dette som et forskningsetisk punkt, i det jeg som forsker ikke skal prøve å påtvinge elevene mine meninger.

4.2.2. Pause

I pausen snakket jeg med to jenter som satt og diskuterte «hore»-begrepet. Disse var gode venninner, jeg kaller dem Sigrid og Silje, som fortalte om et interessant språklig fenomen: At mellom dem kunne «hore» bety noe positivt og bekreftende: «Jeg kan si 'jævla hore' til Silje i en tøysete tone, og så er det ment nesten som et kompliment. Vi kan si det til hverandre fordi det er en greie mellom oss. Men om noen andre sa det til meg, hadde jeg blitt lei meg og sint, da ville jeg tenkt at det var negativt ment». Silje var enig i dette og sa: «Det er forskjell på hvor sårende det er å bli kalt noe, ut i fra *hvem* som sier det. Hvis noen andre jenter på skolen hadde kalt meg 'hore', hadde jeg blitt lei meg. Men jeg *kan* bli lei meg om Sigrid sier det også, hvis jeg har en dårlig dag». Jentene fortalte også at dette var noe de ikke hadde tenkt på før, og det virket som

samtalen mellom dem skapte en økt språklig bevissthet omkring «hore»-begrepet.

Tankeprosesser som dette er et illustrerende eksempel på hva jeg ville med feltarbeidet, men også hva som er et sentralt mål i antidiskriminerende undervisning; å få elever til å reflektere og danne seg egne meninger, og ut i fra det foreta moralske valg. Dette mener jeg er en positiv tendens, som Wyller (2001, s. 11) også påpeker: «Det er verdifullt at mennesker i dag har mer rett til selv å ta stilling til de etiske fordringer de møter». Dette ser også ut til å være en nødvendig del av seksualitetsundervisning, fordi sammenhengene mellom seksualitet og skam er for mange nært knyttet til moral (Farstad 2011, s. 62). Dette handler altså om språklig-etiske dilemma, som dreier seg om å bli klar over ens rolle som velgende aktør med tanke på hvilke språkhandlinger og språkholdninger man vil vise.

Slik som Silje og Sigrid, er jenter bekymret for å bli kalt «hore» (Røthing & Svendsen 2009, s. 166). Det er et tydelig kjønnnet begrep, knyttet til jenter som ikke fortjener respekt; de anses som «billig», og kan miste sosial status fordi de med «hore»-stempleet er skilt fra de respektable til å bli ikke-respektabel (ibid., s. 164-165). Samtidig er det et så vanlig uttrykk i ungdomsmiljøer at det kan være nærliggende å spørre om det fortsatt er nedsettende (ibid., s. 163), slik Sigrid også snakket om. Likevel viser forskning at de fleste oppfatter «hore» som et negativt ladet begrep, og historisk sett har begrepet i århundrer vært brukt for å kontrollere jenters seksualitet (ibid.). Dette hadde jeg brukt mer tid på å diskutere med elevene dersom feltarbeidet ble utvidet. Silje og Sigrids samtale dreier seg også om konnotasjoner og språklige fellesskapsmarkører; at «hore»-begrepet både kan markere fellesskap, men også brukes for å ekskludere. Deres redsel for at andre skulle kalle dem «hore», sier også noe om en usagt, men likevel høyst oppfattet grense for hva som anses som et akseptabelt kjønnsuttrykk: «Grensedragningene angår *alle*, også de som ikke blir kalt for hore og homo, ettersom alle får klar beskjed om hva de bør unngå å gjøre for ikke selv bli rammet av skjellsord og ryktespredning» (ibid., s. 169).

4.2.3. Andre økt

4.2.3.1. Utfordre elever på språklige handlinger

Den observerende faglæreren gav i pausen en interessant tilbakemelding. Under øvelsen «*Det var ikke lurt*» ble «homo» og «jøde» sidestilt av et par elever; som sa følgende: «Å bli kalt 'homo' er jo like ille som å bli kalt 'jøde!'», «vi sier det bare, det er bare et ord», og «'homo' og 'jøde' burde

aldri bli brukt for å såre andre». Disse sitatene illustrerer noe av problematikken knyttet til språklig og seksuell trakassering, der det ene handler om uvitenhet, eller om en vil bruke Mæhlums utsagn; en *halvapatisk sløvhet* (jf. 2004, s. 182), og det andre handler om en form for «frykt», som samsvarer med Røthing og Svendsens teorier om bruk av «hore» og «homo» som negative adjektiver:

Verbal trakassering av gutter og jenter spiller på forskjellige kulturelle registre og handler om disiplinering av ulike former for kjønnsuttrykk og ulike typer seksuelle praksiser. Mens jenter er bekymret for å bli kalt «hore», er gutter bekymret for å bli stemplet som «homo» (ibid., s. 2009:166).

Dette kan bobles til følgende utsagn av Skårderud: «Selv om ordet er det samme, kan vi ikke helt sikkert vite hva den andre ønsker å uttrykke når ordet anvendes» (2001, s. 39), og da blir målet både for Skårderud og for dette prosjektet «(...) å snakke om det samme når vi tror vi snakker om det samme» (ibid.). Læreren mente jeg kunne gå videre med elev-påstandene, noe jeg bestemte meg for å gjøre. Dette ser jeg i ettertid på som en klok avgjørelse, fordi det kom frem interessante språklige momenter: Det viste seg at elevene kom til kort da de skulle argumentere for hvorfor «homo»-begrepet kunne være et skjellsord. Samtidig viste enkelte refleksjon rundt jøde-begrepet, som for eksempel; de mente at med bakgrunnshistorien fra 2.verdenskrig kunne man i dag bruke «jøde» for å holde andre nede. De kunne derimot ikke gi liknende refleksjon rundt homo-begrepet: Å diskutere hva «homo» viser til var utfordrende for dem, og enkelte gutter antydde også en bekymring for å bli kalt homo. Dette kan tenkes handler om dyptliggende årsaker som ikke nødvendigvis handler om homoseksualitet: Forskning viser at «homo»-skjellsordet er et adjektiv som viser til måter å være på som varierer mellom kontekster, og at det ikke trenger ha noe med homofili å gjøre (Røthing & Svendsen 2009, s. 167). Å stemple noen for å være «femi» eller «homo» for å svekke deres status blant andre menn, er et sosialt fenomen med en lang historie (ibid.). For eksempel hevder en innflytelsesrik forsker på maskulinitet, R.W. Connell, at homoseksualitet representerer det fremste eksemplet på «underordnet» mannlighet i den vestlige verden i dag (Connell 1995 i ibid., s. 168): Når en gutt kaller en annen gutt for «homo» kommuniserer han derfor at den andre gutten ikke er en «skikkelig» gutt eller «ekte mann» (ibid.). Langfeldt snakker om det samme når han forteller om mannskulturen som har vært opptatt av kontroll og selvbeherskelse, og hvordan dette har fått konsekvenser for vår seksualitet (2000, s. 12). Verbal seksuell trakassering spiller altså på ulike kulturelle registre. Denne formen for symbolikk kan en muligens ikke forvente at elever på ungdomstrinnet klarer å reflektere seg

frem til. I starten lo noen av elevene da jeg refererte til homo- og jøde-sammenligningen. Jeg spurte dem: «Hvorfor ler dere nå?», og da ble de mer ettertenksomme. Likevel var det ingen som kunne gi et svar. Dette ga en innsikt om at å utfordre elevene til å definere hva de mente med enkelte utsagn, bidro til å gi dem tankevekkere fordi de *ikke* klarte å formulere refleksjoner. De var enige om at «homo» ofte var negativt ladet, men de kunne ikke si noe om årsakene til dette. Fordi de innså sin mangel på kunnskap, så det ut til å forsterke bevisstheten deres omkring temaet – noe som også er et viktig mål. Eller som Skårderud sier det: «Når man innser sin mangel, kan det utløse et desto større ønske om å forstå» (2001, s. 40), og da blir utfordringen, slik som her, «(...) å sette skammen i tale, å snakke (...) seg inn i fenomenet i håp om å gjøre den om til noe annet» (ibid.).

4.2.3.2. Erfaringer med språklig diskriminering

Neste øvelse vi gjorde er inspirert av Uke 6s «*Ulike måter å være på – fra stol til stol*». Vi satt i sirkel, og jeg kom med påstander knyttet til individuelle erfaringer med klasse- og skolemiljø, som for eksempel: «Jeg har hørt at 'hore' har blitt brukt som skjellsord på denne skolen», «jeg har blitt kalt noe stygt fra andre i denne klassen» og «'homo', 'hore' og 'jøde' er blitt brukt på skolen på en negativ måte». Etter hver påstand skulle elevene som hadde *ja* som svar reise seg og bytte plass med en annen. Om svaret var *nei*, skulle de bli sittende. Ingen skulle si noe, bare bevege seg. Det viste seg at nesten alle i klassen hadde *ja* som svar på de ulike påstandene, kun noen få ble sittende. Det var tydelig at enkelte ble forundret over at så mange reiste seg, noe som kan skyldes at øvelsen på en direkte og synlig måte fikk frem erfaringer med språklig trakassering i klassen og skolemiljøet: Plutselig blir det et nært tema, i det elever *viser* at de har erfaringer med noe det kanskje ikke snakkes så mye om. Etter at øvelsen var over, ble elevene ganske stille, og noen fniste litt usikkert. Jeg opplevde det som at klassen nå var ekstra observante på hverandre, og at flere var overrasket over det de nå hadde vært vitne til. Det at medelevene fortalte gjennom et nonverbalt språk så ut til å vekke ettertanke, men også forståelse og empati – elevene så seg selv i hverandre gjennom felles erfarte opplevelser. «Hvis statistikken, de nakne sannheter, var alt vi hadde, kunne vi ikke engang begynne å forestille oss den virkelighet som tallene skjuler. (...)». Det vi har behov for, er den sannferdige kombinasjonen av statistikk og fortelling» (Tranøy 1998, s. 312, i Penne 2001, s. 170). Hadde elevene kun svart «ja», hadde det kanskje ikke skapt like mye oppsikt som at de stille reiser seg og går. Dette er et viktig poeng fordi språk også uttrykkes kroppslig. Jeg sa etter øvelsen var over: «Nå har dere vist hverandre litt om noen erfaringer dere

har i denne klassen og på denne skolen. Gjør du deg noen tanker om hva dette kan fortelle?». Jeg lot spørsmålet stå ubesvart, fordi jeg ønsket at elevene skulle danne seg refleksjoner alene. Dette så ut til å øke tenkningen; det virket som at elevene undret seg over hva medelevene kunne ha erfart. Da passet det fint å gå over til de neste øvelsene, som handler om det å se andre.

4.2.3.3. Å tolerere, akseptere og verdsette

Den første øvelsen, «*Jeg tolererer deg!*», er hentet fra Røthing og Svendsens bok (2009, s. 237). Her gikk elevene sammen parvis og de skulle stå i mot hverandre, ansikt til ansikt. Elev A skulle starte med å kommentere noe synlig ved elev B, uten å gi vurdering. Dette betyr altså å konstatere ytre detaljer, og deretter forsikre B om at hun/han tolererer/aksepterer dette. Eksempel: «Jeg aksepterer at du har briller», «for meg er det helt greit at du har på deg brune sko i dag», «jeg tolererer at du har mørk hårfarge» (ibid.). Elevene byttet roller, slik at begge fikk oppleve å være den som tolererer og den som blir tolerert. I denne øvelsen er poenget å *kjenne på effekten av toleranse* (Røthing & Svendsen 2009, s. 237). Før elevene satte i gang, sa jeg at det var lurt å tenke over hvilken fremgangsmåte de valgte å bruke, også med tanke på det ikke-verbale språket, slik som blikk, ansiktsuttrykk og gester, fordi her får for eksempel øyekontakt, smil og håndbevegelser økt betydning. Erfaringene fra øvelsen ble brukt som utgangspunkt for samtalen der vi etterpå snakket om forskjeller mellom det å akseptere og det å inkludere, noe som utviklet seg til en interessant diskusjon. Elevene var opptatt av å fortelle hvordan det føltes å bli akseptert eller tolerert, og hvordan de to ordene fremmer *ulike* følelser av inkludering. Vi snakket også om hvordan det føltes både å ta i mot og å uttrykke toleranse og aksept. En elev sa følgende: «Jeg syntes det var bedre å bli akseptert enn å bli tolerert. 'Tolerere' høres strengere ut, og da virker det som personen tolererer meg bare fordi han må det». Jeg synes denne påstanden var et viktig bidrag, i det den forteller om hvordan språk, eller et *ord*, kan påvirke et individs opplevelse av seg selv sett gjennom andres øyne.

Deretter gikk vi over til en øvelse som er inspirert av metoden «*Dialog, diskusjon og refleksjon*» (vedlegg 4), som handler om å verdsette den andre. Denne øvelsen fokuserer mer på empati i forhold til den forrige, i det den inviterer til at elevene skal prøve å *se hverandre med kjærlige øyne* (jf. Sørensen 2013, s. 137), framfor de litt mer distanserte ordene «tolerere» og «akseptere». Jeg forklarte at øvelsen handler om å forebygge negativ språkbruk gjennom å fokusere på positive måter å snakke til hverandre på. Elevene satt i ring, de skulle lukke øynene og fikk en

stund i stillhet til å tenke på noe fint ved personligheten eller en fin egenskap ved personen til høyre for seg. Deretter skulle de begrunne for seg selv hvorfor eller hvordan dette var bra, og deretter si det til personen, foran hele klassen. Det fremkom tydelig at denne øvelsen satte preg på elevene; de satte stor pris på å bli både verdsatt og å verdsette. Når seksualitet her også handler om å si noe fint til hverandre, vil også «[v]år seksuelle forståelse dannes som et resultat av samspill mellom felles kultur (...) og personlige opplevelser. Slik vi direkte eller indirekte blir fortalt om vår seksualitet, slik vil vi fortolke den» (Langfeldt 200, s. 53). Denne øvelsen, sammen med «Ord som sårer», har fortalt elevene - indirekte og direkte – gjennom et samspill hvordan seksualitet kan handle om vanskelige og positive erfaringer, skapt av språk.

Til slutt ønsket jeg at vi kunne fortsette med det positive og livsbejaende omkring seksualitet. Jeg gav dem ut et par ark med sitater, dikt og sangtekster, som handler om å anerkjenne andre, vise omtanke, om kjønnsidentitet, om hjertets symbolikk, om å prøve og feile, om å være forelska og om ikke å bry seg om bagateller. Jeg leste opp og de fulgte med på arkene. Jeg stoppet kort opp ved hver tekst for å kommentere og forklare ord, samt spurte dem hva de tenkte at teksten ville si. For utfyllende informasjon, se vedlegg 1. Jeg tar kun for meg diktet «Eva» av Steinar Opstad her, fordi jeg som nevnt vil trekke frem det jeg anser som de viktigste erfaringene. Diktet lyder:

Det var jeg som sminket ham
knyttet sjalet om halsen
og festet perlene i ørene
før jeg kysset kvinnen han var blitt
på kinnet og sa farvel.

Diktet vakte undring blant elevene, og det var flere som kom med spennende tolkninger, for eksempel: «Handler ikke dette om de som er transkjønnede?», «Jeg tror det handler om et kjærestepar som skal gjøre det slutt fordi han gutten vil være jente. Jeg tror det er jenta i forholdet som sier det som står i diktet», og «Jeg likte det fordi det virker ikke som jenta er sur på ham». Deretter sammenlignet vi sitatet fra artisten Eminem med Kardemommeloven, noe elevene syntes var litt morsomt. Så ble et sitat fra Piet Hein lest opp, samt et dikt fra Jan Erik Vold. Begge handler om å våge å feile, om å tørre å elske og ikke ta seg så nær av bagateller. Da jeg etter det leste Sigrid Undsets sitat om menneskers hjerter som ikke forandrer seg, så jeg det som hensiktsmessig å forklare enkelte ord. Til slutt lyttet vi til låten «For Pen» av Jukka og Valentinerne (1996). Jeg fortalte at den fikk meg til å tenke på min første kjæreste og hvor fint vi hadde det, noe som ikke opplevdes å være for personlig. Jeg tenker at det er viktig ved hjelp av

skjønn å kunne gi av seg selv som lærer. Når elever åpner seg, er det viktig at også læreren til en viss grad kan gjøre det, både for å være et tilstedeværende medmenneske, men også fordi dette bidrar til å skape trygge språklige rom. Etter låten var ferdigspilt gikk jeg kort i gjennom alt vi hadde gjort sammen. Jeg ba dem tenke over om de kunne kommentere noe om hva de hadde likt best med øktene og hvorfor, og om det var noe spesielt de følte de hadde lært og om de hadde noe å kommentere med meg som lærer. Med tanke på seksualitet-begrepet uttrykte en elev at han før timen trodde at seksualitet var det samme som sex, men at han nå skjønnte at det ikke var det. En annen elev sa: «Jeg har lært at man kan ha god skamfølelse, og at forelskelse går under seksualitet». Flere elevutsagn presenteres i neste kapittel. For å runde av, viste jeg en scene fra en episode av «SKAM» (NRK 2015), der vi får se hovedkarakterene diskutere jenters seksualitet og dagens ungdomskultur i Norge:

Noora: ”Du kan ikke sitte her å be oss om å bytte bort seksualiteten vår mot kred? Du er gærn!”
Sanaa: ”Nei, jenter i Norge bytter bort sex mot penger, popularitet og bekreftelse hver eneste dag. Det kan hende at du ikke er enig i verdiene bak det, det er ikke jeg heller, men du kan ikke sitte her å late som du det er helt nytt for deg. Det er din kultur, så hvis du synes den er så gærn, foreslår jeg at du går ut og prøver å endre på den, og ikke sitte her og kritisere!” (ibid.).

Jeg sa jeg syntes Sanaas replikk var gode ord. Det virket som elevene syntes det samme og at scenen og *språket* vakte engasjement blant dem, noe som ikke bare er tilfeldig:

Å sette navn på noe er i seg selv en handling. Språket er en handling i det den sies. Slik kan en tenke seg at de mangfoldige tekstene barn møter i det moderne mediesamfunnet, er handlinger som preger barns verden (ibid., s. 12).

Jeg valgte å la Sanaa-karakteren få siste ord, i det hun uttrykker både alvor, livsmot og håp, der språket utforsker muligheter for dagens unge: Det uttrykker hva man kan gjøre for å ikke havne i rollen som offer (på grunn av skam) og bli passiv og unnvike personlig ansvar. Det var viktig å avslutte med å skape motivasjon. Gjennom å bli inspirert kan elever selv velge hva de ønsker å gjøre videre, fordi frihet også medfører evnen til *ut i fra seg selv* å starte en handling i verden, i det «(...) dannelsen av et samfunn med frihet for alle forutsetter at man kan stille seg kritisk til det bestående og ikke til enhver tid akseptere dette som målestokk for hva som er riktig og galt» (Rossvær 1979, s. 32). Fordi skolen som sosial institusjon ikke gir en tilstrekkelig garanti for at kjennskapet til hva det gode er kan formidles (ibid.), må elevene også selv finne det ut. Norskklærerens viktige rolle blir da å formidle fremtidshåp (jf. Penne 2001, s. 10), og bidra til å skape situasjoner som gir unge et språk som beskytter og åpner opp mot verden (ibid.).

5. Didaktisk refleksjon

I dette kapitlet presenteres analyse og diskusjon av feltarbeid, samt drøfting av studiets reliabilitet og validitet.

5.1. Analyse

«Utvikling og forandring er ikke noe mål i seg selv. Vi må derfor ta oss tid til å svare på spørsmål som: Utvikling mot hva, for hvem og fra hva» (Tiller 1986, s. 151). I dette prosjektet har det vært viktig å se på de ulike undervisningsøvelsene, og hvordan de kan bidra til utvikling *for* elevene *mot* en ansvarlig seksualitet, gjennom og *fra* et norskfaglig utgangspunkt. Moslet (2009, s. 33) snakker om norsktimer som *væretid*, ikke *ventetid*. Dette er en god formulering, fordi det på en enkel og klok måte sier noe om det å prøve å få til et godt møte mellom tema og elever. Jeg har i feltarbeidet prøvd å få til dette. Feltarbeidet ses på som en metode å bruke til å gå fra en kultur preget av taushet og skam til en kultur preget av åpenhet og tale (jf. Nordberg 2011). Feltarbeidet bar tidvis preg av en høy grad av struktur. En mindre utpreget struktur, med færre øvelser og mer tid, ville bidratt til å øke mulighetene for å belyse mer varierte aspekter og elevresponser.

Gjennom undervisningen noterte jeg stikkord underveis. I analyseprosessen startet jeg med å bli kjent med observasjonsnotatene og loggføringen som ble gjort i etterkant. Feltsamtalene med elevene ble også vektlagt, fordi elevperspektivene kan bidra til å gi et korreksjonsgrunnlag for refleksjonsprosessen (Postholm & Moen 2009, s. 61). Det skriftlige materialet ble skrevet inn i dataprogram der jeg lagde en oversikt over de viktigste momentene i undervisningen. Momentene ble klassifisert inn i kategorier som handler om meg som lærer og arbeidsmåter og situasjoner som har gitt interessante resultater, og som kan si noe om hvordan norskfaget kan jobbe med seksualitet og skam. Disse sammenfattes punktvis her:

- **Meg som lærer**

Som deltakende observatør har jeg gjennom ulike roller prøvd å skifte mellom å være en som gir føringer, og en som skaper lærings*situasjoner*, der elevene kan påvirke og skape rom for tenkning og dialog. I en slik setting kan det Moslet (2009, s. 32) kaller en god «klasseromsoffentlighet» skapes, der «(...) norsktimene rammer inn et 'kulturelt forum' der elevene kan bidra med sin 'stemme'». Min pedagogiske tenkning knytter seg til tanker lik Deweys om at læring og tenkning er avhengig av de sosiale omgivelsene, der *språket* - det verbale og ikke verbale, samt lytting - inngår som sentrale faktorer. Tenking utvikles også gjennom *språklig samhandling*, et poeng å

huske på for norsklæreren, som skal bidra til et kommunikativt forum i klasserommet (jf. Moslet 2009, s. 34). Jeg har prøvd å unngå å virke moraliserende, og i stedet bruke åpne spørsmål for å sette i gang tankevirksomheter i elevene. Dette kan virke mer overbevisende siden det inviterer elevene til å danne seg egne oppfatninger (Svennevig et al. 1995, s. 294). Børresen et al. mener også at læreren hjelper elevene ved å være tilbakeholden med å svare på spørsmål, eller å sende spørsmål tilbake til elevene (2012, s. 86). Med dette som bakgrunn, trer det frem en interessant tendens ut fra samspillet mellom meg og elevene, der jeg bruker følgende eksempel som illustrasjon: I stedet for at jeg har sagt «det er galt å bruke 'homo', 'hore' og 'jøde' som skjellsord», har jeg i stedet fokusert på å få elevene til å argumentere for hvorfor de eller andre bruker slike ord på en ugjennomtenkt eller diskriminerende måte, altså lete etter årsakene. Om de da ikke finner årsaker, slik det ble til i en episode i feltarbeidet, kan dette likevel skape en motivasjon for å ville forstå (jf. Skårderud 2001, s. 40). Å velge en slik strategi er, som nevnt innledningsvis, noe Røthing og Svendsen mener er en avgjørende faktor i undervisningen (jf. 2009, s. 162). For meg fremstår dette som en slags omvendt strategi jeg som norsklærer kan bruke i arbeidet med å diskutere diskriminerende ordbruk: I stedet for å legge hovedvekten på å diskutere hvorfor det er galt å bruke ulike kjønnsrelaterte skjellsord, kan man i stedet diskutere se på hvorfor de er blitt til skjellsord, eller hvordan de fungerer som skjellsord. Slik kan man gjøre elevene mer bevisste på *hvordan* de mener og på hvilke språklige rammer de skaper sin mening gjennom (Penne 2010, s. 162). Gjennom en slik fremgangsmåte, kan elevene til slutt innse selv hvorfor det er moralsk galt å bruke kjønnsdiskriminerende språkhandlinger, som indirekte også handler om skam.

Jeg prøvde også å fange opp elevenes hverdagsbegreper og bidra til at disse ble anerkjent. Dette bidro til god samhandling mellom meg og elevene, men også *mellom elevene*: Min anerkjennelse så ut til å smitte over på dem: De møtte hverandre med nysgjerrighet og aksept for den de var der og da, noe som så ut til å skape en inkluderende atmosfære, og et inkluderende språk. Dette er et funn som forteller at det sannsynligvis ble foretatt passende metoder med tanke på det seksualitet og skam skapes fra; *møter mellom mennesker*. Unges identitetsutvikling henger også sammen med hvilke rollemodeller de har (jf. Røthing & Svendsen 2009, s. 244). I situasjonen der jeg utfordret elevene til å utdype deres sitater om «homo»-begrepet, befant jeg meg i et spenningsfelt der jeg som lærer med kunne fremstått som en som ville bedømme, eller ”ta” elevene på deres ytringer. I stedet ønsket jeg å sette dem og det skambelagte i tale, slik Skårderud oppfordrer til (jf. 2001, s. 40), i håp om å få dem til å *ønske å forstå*. Jeg ville vise aksept for dem og det de sa

selv om de ble utfordret, i håp om at dette ville gjøre deres bruk av og tanker om diskriminerende ordbruk *om til noe annet* (jf. Ibid.). Jeg ville med andre ord gjøre det jeg kaller å så frø i de unges sinn – trigge dem til å tenke i nye retninger, slik at de ikke ble i en tilstand av en «evig rettferdiggjøring av egne perspektiver» (Penne 2010, s. 163).

- **Humor**

«Humorprofessor» Arthur Arntzen starter sin bok om humorens alvor med å si at *du skal la humoren i deg vise ditt alvor og Alvoret vise din humor* (2003, s. 1). I humor ligger også *nærhet*: Gjennom humor og varme kan man møte skam som en fellesmenneskelig erfaring og imøtekomme det med en varm og humoristisk varme (Farstad 2011, s. 38). Basert på åpenheten som ble utvist av elevene omkring delvis sensitive tema, kan det tyde på at bruk av humor vil bidra til å lette en utfordrende undervisningssituasjon, der usikkerhet og spenninger lett kan oppstå. Dette er viktig fordi bruk av humor på arbeidsplassen skaper medmenneskelighet og håp (Arntzen 2003, s. 134). Det rådet etter hvert en jovial stemning i klasserommet som kan ha muliggjort undervisningsarbeidet i større grad enn dersom det hadde vært fravær av humor. Jeg mener derfor at bruk av humor er en viktig del av en tilpasset seksualundervisning i norskfaget. For eksempel var det et lurt valg å ta med den lille saken om objekt-seksualitet, der humoren ble brukt som en forsonende sympati (jf. Arntzen 2003, s. 43). Smilet og humoren er kontaktskapende, og siden jeg var bevisst på motivere elevene mine til engasjement og det å lytte, var nettopp smilet og humoren gode hjelpemidler. Underveis gjennom økta passet jeg på å rose og smile til elevene når de bidro, selv også da vi skulle jobbe med de mer alvorlige temaene. Dette så ut til å ha en god påvirkningskraft, fordi elevene smilte og lo tilbake til meg og til hverandre. Humor, latter og smil kan slik fungere som en *redningsplanke for å få sinnet i balanse*, som Arntzen sier det (2003, s. 21), et særlig viktig poeng når man skal innom for eksempel skam.

Fordi prosjektet ønsker å finne gode undervisningsmetoder, har det vært avgjørende at elevene har opplevd dem som meningsfulle. På bakgrunn av elevresponsene og feltsamtalene, synes det å være et sentralt funn at rammen rundt seksualundervisningen bør vinkles positivt, for siden å kunne kommunisere om de mer alvorlige temaene. Som nevnt tidligere, har Penne (2001) vist at det å forholde seg til usikkerhet vil være en viktig evne i det moderne samfunn. «God selvfølelse

vil ikke si det samme som at man hele tiden føler seg god og verdifull, det er snarere evnen til å tåle og takle følelser som utilstrekkelighet, svakhet og inkompetanse» (Skårderud 2001, s. 59). For å få til dette, ser det ut til å være en fordel å fokusere på en positiv struktur rundt undervisningen, for slik å åpne opp for å imøtekomme det utfordrende – og skambelagte - på en trygg måte.

- **Bevisstgjøring av språkbruk**

På samme måte som man kan legge til seg språklige unoter, kan man også utvikle moralske holdninger som trenger en korrigerende gjennom etisk refleksjon (Heiene 2005, s. 6-7). Ordene «hore», «jøde» og «homo» ble brukt som utgangspunkt for diskusjoner og øvelser. De elevene som ble utfordret til å si noe om hvorfor de sidestilte «jøde» og «homo», oppfattet jeg også fikk frem *gutters bekymring for å bli stemplet som «homo» eller «femi»* (Røthing & Svendsen 2009, s. 168). Homostempling er disiplinerende fordi den representerer en trussel for dem som bryter med karikerte former for heteromaskulinitet (ibid.). Røthing og Svendsen refererer til Connell som påpeker at et kjennetegn på «underordnete maskuliniteter» er at de *symbolsk* blandes med feminitet (1995, s. 78-79, i ibid.): Når en gutt kaller en annen gutt for «homo», gir han også uttrykk for at mannlighet er mer verdt enn kvinnelighet, siden «kvinnelige» gutter ikke er like mye verdt som som «mannlige» gutter (ibid.). Slik handler paradoksalt nok homostempling seg også i høy grad om likestilling mellom menn og kvinner. Dette illustrerer hvorfor diskusjoner omkring homostempling også knytter seg til undervisningsarbeid for å fremme likestilling – et viktig moment når elevene skal rustes til deltakelse i demokratiske prosesser (jf. Udir 2015).

Som nevnt kan en ikke regne med at elever på ungdomstrinnet klarer å gjøre seg slike refleksjoner som de ovenfor. På den annen side: Det kan tenkes at enkelte likevel skjønner at «homo» viser til gutter som utgjør en «femi-trussel», men at de likevel ikke tør si det – fordi det kan oppleves skamfullt; «homo»-begrepet handler kanskje også om *skammen for skammen* (jf. Skårderud 2001) – og skam er noe det ikke snakkes om (jf. Wyller 2001). Hvis det er tilfelle, illustrerer det i så fall språkets og skammens kompleksitet, og fremhever dermed relevansen av å jobbe mer med unge om dette. Da jeg utfordret dem til å utdype deres sammenligninger mellom «homo» og «jøde», ønsket jeg også å bidra til en metaspråklig bevissthet: «Metaspråklig bevissthet innebærer at vi (også) ser språket som noe vi kan tenke på og snakke om, som andre

'ting' vi kan tenke på og snakke om» (Budal, Theil, Thorvaldsen & Tonne 2015, s. 222). Dette er et viktig argument dersom en ser tilbake på elev-utsagnet om at «Homo *bare er et ord*» - et sitat som illustrerer nødvendigheten av å bruke *språk* for å oppnå literacy-kompetanse, i det «homo» har flere betydningslag. Det ble tydelig at elevene jeg snakket om dette med, manglet et metaspråklig blikk på egne utsagn, i det de ble sittende fast i en slags tilstand av å ikke komme videre i refleksjonen, selv om det virket som de ville det. Dette ble en viktig språksituasjon fordi den får frem hvordan en kan få unge til å erkjenne at de kanskje feilaktig tolker virkeligheten og slik står i fare for å forbli på samme ståsted – man vil med andre ord prøve å unngå at elevers egne tolkninger blir en *rettferdiggjøring av egne perspektiver* (jf. Penne 2010, s. 163). Dette eksempelet viser i høy grad hvordan ordbruk knytter seg til seksualitet, og at det å skape bevisstgjøring av ordbruk er en måte å undervise om seksualitet og skam i norsk. For i slike sammenhenger fokuseres det også på sunn skam, den som ønsker å beskytte: «En skam som respekterer det moderne frigjøringsprosjektet og samtidig setter grensene mot dem som truer andres verdighet, er en skam vi burde etterstrebe» (Wyller 2001, s. 18).

Innenfor muntlig kommunikasjon skal elevene gjennom spontan muntlig samhandling utvikle evne til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer (Udir 2013). Vi brukte mye tid på «homo» som skjellsord, der enkelte gutter uttrykte at «homo» var noe av det verste skjellsordet de kunne bruke mot hverandre. Kan dette være et resultat av det Mæhlum har sagt er en fare ved vedlikeholdelse av diskriminerende ytringer; at det resulterer i at forestillingene framstår som *sanne*, og at det vil bli noe man ikke tenker mer over (jf. 2004, s. 182)? Røthing og Svendsen mener det er avgjørende at *årsaker* til seksuell trakassering kommer tydelig frem i undervisningen, og at *sammenhenger* mellom kjønn og seksualitet drøftes grundig (jf. Kapittel 2.3). Da jeg ga dem et press på å presisere, fikk jeg et inntrykk av at elevene ble mer selvbevisste på sine ordformuleringer, på tross av at de ikke klarte å gi konkrete forklaringer på hvorfor «homo» for dem var et effektivt skjellsord. Dersom jeg hadde hatt mer tid, ville jeg gått nærmere inn på hvordan skjellsord som «homo» ofte handler om å straffe gutter som uttrykker kjønn og seksualitet på måter som ikke samsvarer med det «normale», eller det som gir status (Røthing & Svendsen 2009, s. 162). Dette kunne blitt interessant å snakke med elevene nærmere om. Jeg så uansett på det som en styrke at elevene så ut til å bli ettertenksomme, og kanskje dermed fikk en økt indre oppmerksomhet rundt sitt språkbruk. Slik kan en håpe at elever selv ønsker å endre sin språkpraksis: Hvordan man formidler funksjonene og konsekvensene av ulike

former for språkbruk, vil kunne sette i gang en økt oppmerksomhet til eget språkbruk til de som *vil* forbedre sine språkferdigheter (Bakken 2009, s. 11). For å få elever til å *ville* forbedre sine språkpraksiser, må det samtidig vekkes *et engasjement* – en må som lærer finne metoder som berører elevenes livsverden, slik at undervisningen oppleves meningsfull (jf. Tiller 1986, 2006). Jeg tror jeg har klart å vekke et engasjement i elevene, i det jeg har tatt i bruk flere tilnæringsmetoder for å gripe an og belyse temaene vi har jobbet med. Elevene så også ut til å like at jeg utfordret dem til å argumentere og utdype, en elev sa for eksempel: «Jeg likte at du ba oss begrunne det vi sa, og det var bra at du var nysgjerrig på oss som person og våre tanker».

Fordi skammen preger mennesket på ulike vis er det viktig å gi *et språk* til fenomenet og gjøre det til et forståelig tema. Som nevnt, trodde de fleste elevene at skam var det samme som skyld. Sannsynligvis er det også lettere å snakke om skyld, fordi «[s]kammen for skammen gjør at vi vil skjule den og derfor snakke minst mulig om den, dette bidrar også til at vi er mer språkfattige når det gjelder skam» (Farstad 2011, s. 33). Å være språkfattig for noe, er noe en generelt vil unngå i norskfaget. Å gjøre skam som affekt gjenkjennelig og dele opp skambegrepet, har derfor vært et viktig anliggende. I øvelsen «*Ord som sårer*» fikk elevene gjøre en språkpraksis der de satte ord på en skam-belagt opplevelse, en praksis som er det Farstad kaller «(...) mulige veier mot et meningsbærende språk for kroppslig erfaring» (2011, s. 27). Ved å gjøre slike øvelser kan elevene få *plassert skamfølelser*, både gjennom å tale og lytte: Gjennom å lytte hjelper man hverandre med å utvikle tanker, og med bruk av den andres ord kan man utvikle sin egen forståelse (Børresen et al. 2012, s. 78). Jeg har altså forsøkt å sette begrepet inn i ulike kontekster for individuelle og felles erfaringer, og der i gjennom se på hvilke effekter dette kan gi: Det har handlet om hvordan man kan forstå skamfølelse gjennom andre ved å kjenne på den selv, men også ved å vende fokuset over til den andre. Det virket som at elevene mot slutten fikk en større anelse om hva skam kan handle om, gjennom hvordan de kjente på hvordan skam retter seg mer mot selvfølelsen i forhold til en dårlig samvittighetsfølelse – som er skyld. Fire elever meddelte følgende etter jeg spurte om det var noe «*Ord som sårer*»-øvelsen hadde lært dem: «Jeg har lært om hvordan andre kan føle det når de blir såret», «at stygge ord kan såre mer enn du tror», «skam er noe annet enn jeg trodde», og «skam er hva du kan føle om deg selv».

I det jeg kaller *pause-fenomenet*, der Silje og Sigrid diskuterte «hore»-begrepet, ble det tydelig for meg at undervisningen engasjerte jentene, og at det var noe de hadde behov for å snakke om. I

det de snakket om frykten for at andre skulle kalle dem «hore», viste de også frem makten som ligger i seksuelle trakasserings-ord: Gjennom seksuell trakassering skapes et skolemiljø der en spesiell form for heteroseksuell atferd avkreves både gutter og jenter, og der spesielt jenter forventes å underordne seg elevgruppas regler med tanke på seksuell utfoldelse (Berg 1999, Jeffner 1998, Røthing 2000 i Røthing & Svendsen 2009, s. 169). Det at jentene selv reflekterte rundt hvordan de to brukte begrepet, og om hvordan det fikk en annen betydning ut i fra konteksten det ble brukt i, viser også hvordan denne formen for bevisstgjøring rundt språk får elevene til å danne seg selv, hvilket også har vært et mål i dette prosjektet.

• 4: Bruk av *språk* for å oppnå literacy- og relasjonskompetanse

I feltarbeidet var det viktig å henvende seg til elevenes *tanke* og *følelser*, fordi vi har bruk for ord som kan beskrive våre følelser (Langfeldt 2000, s. 38). Det er av stor betydning at elever får en mulighet til å begrunne og forklare sine meninger og opplevelser *for andre*: Slik skapes bevissthet om språk, og slik skapes literacy-kompetanse (jf. Penne 2010). Erfaringene og observasjonene fra feltarbeidet har også vist at en slik kompetanse kan bidra til økt forståelse for andre, fordi de så hverandre som sårbare mennesker, eller som *homo verecundus*, slik som i øvelsen «*Ord som sårer*»: Denne øvelsen fikk frem både skam og sunn skam, i den øvelsen gjorde elevene oppmerksomme på hverandres sårbarhet. Dette handler om den sunne skammen, som Sørensen sier forstås best som et menneskelig vilkår, som forsøker å verne om sårbarhetene gjennom å gjøre hverandre oppmerksom på medmenneskelighet – «den etiske fordring i at være menneske blandt mennesker» (2013, s. 171). At alle turte åpne seg så ut til å bidra til et tillitsfullt kulturforum der det å bli sett *med kjærlige øyne* (jf. Sørensen 2013) skapte en inkluderende språksituasjon. «Sunn skam er på denne måten gitt oss som en påminner som kan hjelpe oss til å velge det gode fremfor den onde. Den er en følelse som varsler om behovet for beskyttelse (...) før en skader seg selv eller andre» (Farstad 2011, s. 39).

Å fortelle om egen skam i tillegg til å høre om andres, så ut til å fremme diskresjon – sunn skam - fordi elevenes beretninger fremmet et behov om å bli tatt på alvor og bli sett. Før øvelsen startet, ba jeg elevene om å vise respekt for hverandre. For å kunne se sin neste som et moralsk subjekt, på lik linje med en selv, må en vise etisk ansvarlighet: *Følelsene* fikk derfor betydning her, fordi de kan bidra til å åpne blikket for den andre. Slik trekkes også *sunn skam* inn. I Riksens (ibid., s. 197) artikkel nevnes denne typen skam som «et hemmelig politi», som «(...) er gitt en vesentlig

siviliserende funksjon idet den vekker min bevissthet som moralsk aktør». Jeg tolket det slik at øvelsen gjorde nettopp det; å vekke elevenes bevissthet som moralske aktører. Intensjonen i øvelsen var derfor også at det å kjenne på egne vonde følelser kan bidra til å sette seg inn i andres. Om dette *ikke* er fundert i et individ, vil vedkommende lettere la seg lede av tilfeldige motiver (ibid., s. 198), som her handler om måter å såre andre på gjennom språket. Det ble derfor viktig å snakke med elevene om denne type skam, som i dagligtale kan omtales som *respekt for egne og andres grenser*. Øvelsen så ut til å oppnå økt selvbevissthet, som er en avgjørende faktor i unges liv. Den handlet her om å få tak i tanker, og oppleve hvilke følelser de vekket. En slik undervisningsform kan da skape en bevissthet om at *jeg er et velgende menneske*, i det den sunne skammen bidrar til å se den andre. Denne øvelsen, i tillegg til de andre der elevene ga uttrykk for sine tanker, passer godt til et av formålet i fagets læreplan: «Gjennom muntlig (...) kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger» (Udir 2013).

- **Bruk av nonverbal kommunikasjon**

En viktig del av kommunikasjon er lytting, som er særlig relevant for norskfaget: «Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn» (Udir 2013). Å lytte er kommunikativt, som innebærer at man skaper mening og tar stilling til det som oppfattes: «Lytting krever evne til å forlate egne tanker og synspunkter, å kunne se noe fra andres synsvinkel samt være åpen for å forandre seg og lære noe nytt» (Børresen et al. 2012, s. 78). Øvelsen der elevene ikke skulle snakke, men kun skifte plass eller bli sittende, bidro til at elevene lærte noe nytt om sine medelever. Det så ut til å skape ettertanke og dermed kanskje også en invitasjon til forandre seg, men også en invitasjon til empati. Det var en god øvelse fordi den inviterte til lytting på et annet plan: Fordi elevene ikke trengte å snakke, men i stedet svare med bevegelser og kroppsspråk, opplevde jeg det som at det ble enklere for dem å respondere. Kanskje hadde jeg ikke fått like mange svar dersom de skulle sagt noe med ord. To elever kommenterte dette treffende: «Jeg likte den leken du sa en påstand og så skulle vi reise oss hvis det var 'ja' og sitte når det var 'nei', fordi da kunne du vise det uten i si noe», og: «Det jeg likte best var da vi satt i sirkelen og byttet stol, fordi da fikk jeg vite mer om klassen».

Tidvis har vi jobbet med sensitive tema, og da ser det ut til at det kan være lurt å finne alternative

måter å få frem informasjon på, slik som her. Jeg oppfattet at elevene tok oppgaven på alvor, noe jeg tror handler om kvalitetene i den felles lyttingen som pågikk: «Også i muntlige sjangre som ikke er dialogiske, må lytteren markere oppmerksomhet. Publikums respons påvirker innholdet (...) og er avgjørende for om den blir vellykket» (Børresen et al. 2012:78). Nonverbal kommunikasjon er en måte å bruke språk på som formmessig er helt annerledes enn tale, og «(...) viser at formen ikke trenger være en strøm av lyder, det kan være (...) håndbevegelser, kroppsholdning og mimikk» (Budal et al. 2015, s. 222), eller *bevegelse* og *kroppsspråk*, som her. Nonverbale øvelser kan altså brukes til å innhente informasjon som kan anses som sensitivt, men som likevel er viktig for å belyse sosiale faktorer i en klasse. Det ble tydelig at mange hadde hatt vanskelige erfaringer med bruk av skjellsord, noe som så ut til å være en øyeåpner for elevene om deres klasse- og skolemiljø. Slik fremtrer nonverbal kommunikasjon som en viktig kommunikasjonsform, noe Dewey var opptatt av å få frem:

We must recall that language includes much more than oral and written speech. Gestures, pictures, monuments, visual images, finger movements – anything consciously employed as a *sign* is, logically, language (Dewey 1997, s. 170-171).

Den andre non-verbale øvelsen, «*Jeg tolererer deg!*», ga muligheter for relativt avansert kommunikasjon, både verbal, men også nonverbal som for eksempel *speiling*; et begrep som handler om både forventning og respons, og som har en aktiv og en passiv side: Den passive er å være i ett sammen med den andre, for å få styrke og verdi gjennom identifisering, den aktive er å imponere den andre og erfare kontroll (Skårderud 2001, s. 56). Gjensidigheten i *speiling* kan enkelte ganger være sårbar (ibid.). Vi uttrykker oss mer eller mindre bevisst også med bevegelser av blant annet hender, hode og øyne. Disse andre tegnsystemene gir store muligheter for å kommunisere relasjonelle og ekspressive betydninger (ibid., s. 33). En slik viktig betydning handlet her om at elevene *gjennom språket* fikk mulighet til å *se seg selv* i den andre og *bli sett* av den andre – en av seksualitetens kjernedefinisjoner. Slik kan elevene få kjenne på hvordan verbalt og nonverbalt språk kommuniserer sammen, eller eventuelt at de ikke gjør det. De får også kjenne på det å stå sårbar foran en annen, i den øvelsen gjorde det ønsket vi har for hverandres aksept og toleranse tydelig. Slik fremkom også nødvendigheten og betydningen av empati – nøkkelordet for å motvirke skam.

Det som er sagt i dette avsnittet, fremstår som viktige argumenter for å benytte seg av muntlige øvelser framfor skriftlige når man skal prøve å fremme empati, fordi dette er trekk som tilhører

vår muntlige kommunikasjonskultur. De nonverbale og verbale øvelsene har bidratt til å skape ulike språklige fellesskap som har vært preget av nærhet og samtidighet mellom tanke og tale, ord og kropp, uttrykk og inntrykk, språk og situasjon (Dahlsveen 2008, s. 21) – momenter en ikke hadde fått like tydelig frem gjennom skriftlighet. I tillegg handler det om at vektlegging av muntlig kompetanse er et bidrag til å oppfylle de overordnede dannelsesmålene i skolen (Børresen et al. 2012, s. 14). Når elevene viser hverandre gjennom tegn at det lyttes med både kroppsspråk og verbalt språk, bidrar de til å vise en ansvarlig seksualitet i det at de ser og anerkjenner sine medelever.

- **Bruk av samtale omkring språkhandlinger**

Å vekke følelser for igjen å vekke engasjement, var en ønsket motivasjon for læring i dette prosjektet (jf. Penne 2001). Under flere av øvelsene kom vi innom hvordan og hvorfor verbal seksuell trakassering skjer, hvem eller hva som definerer hva som er den rette måten å være på, og hvordan skjellsord kan brukes for å diskriminere kjønnsidentitet. Verbal trakassering handler i grove trekk om å trekke opp grenser for hva vil det si å forvalte seksualiteten sin på en «skikkelig» måte etter gruppens regler, og hva det vil si *ikke* å gjøre det (Røthing & Svendsen 2009, s. 162-163). Samtidig er det et maktmiddel som kan brukes uavhengig av den seksuelle oppførselen til den utsatte (ibid.). Å bevisstgjøre elever omkring dette ble derfor et viktig anliggende. Et av kompetansemålene i norsk er å kunne begrunne og reflektere på en måte som oppøver evnen til å vise *reflekterende tenkning*. Dette kan være utfordrende og strevsomt, som Dewey poengterer på en beskrivende måte: «Reflective thinking is always more or less troublesome (...); it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance» (1997, s. 13). Sitatet passer godt til øvelsen «Ord som sårer», der elevene brukte ord som kunne antyde at de følte på sinne, sorg, dårlig selvtillit og skam. Denne måten å arbeide med elever på kan være en mulig vei mot å skape et *meningsbærende språk* for en kroppslig erfaring. Samtidig kan slike muntlige øvelser virke skremmende for enkelte. Da er det «(...) norsklærerens jobb, som klok iscenesetter av de mange læringssituasjonene i norsken, å få det til å oppleves utfordrende og lokkende mer enn skremmende og truende» (Smidt 2009, s. 21). I forkant av feltarbeidet knyttet det seg en usikkerhet rundt «Ord som sårer»-øvelsen, fordi jeg tenkte på muligheten for at elevene ville bli usikre, at de ikke kom til å ville fortelle, eller at det i verste fall ville skape mer skam. Men et sentralt funn viser at det motsatte skjedde: Elevene viste hverandre mot gjennom å

åpne seg, og dette skapte tillit. Dette så igjen ut til å øke opplevelsen av å være i et sårbart men meningsfullt fellesskap. En sentral tolkning blir da at slike erfaringer kan bidra til å lære å leve med skam, men også fjerne seg fra skam:

La meg til slutt reflektere over mulige veier vekk fra skammen og hva som trengs. Det trengs mot, mot til å vise frem mer av seg selv i betydningsfulle relasjoner, til å synliggjøre sin skam. Mot er ikke en gitt egenskap, men noe som blir skapt i det dialogiske samværet. Mot er produkt av tillit (ibid., s. 52).

Øvelsen var en effektiv måte å få elevene til å kjenne på egne skamfølelser. Deres skam ble vekket til live gjennom tanken om skammen, og selv om vi ikke fikk vite hva alle konkret tenkte på, fikk jeg se ulike kroppslige uttrykk basert på følelsen de kjente på, og vi fikk høre hverandres beskrivelser av skamfølelser. Slik blir elevenes skam synlig, og «[h]va sladrer den skamfulle kroppen om? Den sladrer blant annet om idealet om *selvkontroll*» (Skårderud 2001, s. 47). Å utføre en øvelse der alle får frem en slik tap av kontroll, skaper rom for det skamfulle mennesket og det sårbare i seksualiteten. I øvelser der elevene kjenner på dette, kan de kanskje oppleve erkjennelser slik den Skårderud beskriver her: «I ubetenksomme øyeblikk tenker jeg at kroppen er hel og avgrenset. Men jeg blir raskt minnet om at den er full av hull. (...) Det renner inn og ut av den: (...)Tabuer beveger seg omkring i kroppen (...)» (ibid.). Beskrivelser av slike opplevelser fikk elevene en felles erfaring om, i det de fikk se at alle satt inne med tabubelagte erfaringer, eller skam-baserte opplevelser. Elever må klare å skape en sunn distanse til det som skaper vonde skamfølelser og usikkerhet, og våge å stå frem med sine utfordringer. Penne mener at læreren skal formidle framtidstro og at framtiden er vårt felles ansvar (2001, s. 10). Hun mener derfor det er lærerens oppgave å få kunnskap om hva som kan hemme og fremme unges tro på fremtiden (ibid., s. 194), som her har dreiet seg rundt skam.

- **Seksualitet som kilde til glede**

Denne studien har prøvd å inkludere både de ekskluderende og empatiske sidene ved seksualitet. Som nevnt innledningsvis viste Møllhausen (2005) at seksualundervisning ofte har vært mer problemfokuseret i forhold til en kilde til glede. «En konsekvens av dette er at flere savner å snakke om følelser og andre mer sosiale og praktiske aspekter knyttet til seksualitet» (upaginert). Elevene ble bedt om å velge seg ut én øvelse som de likte best, og den som utmerket seg var den som var inspirert av «*dialog, diskusjon og refleksjon*». Dette korrelerer med mine observasjoner også; øvelsen utmerket seg tydelig som den elevene satte størst pris på. Å se og bli sett av sine

medelever på denne måten, skapte et rom av høy språklig inkludering: Elevene begrunnet det de sa, og brukte tid på å reflektere i gjennom hva de skulle si. Da økta gikk mot slutten, var det flere elever som kommenterte at dette var noe de ikke hadde erfart før, og sa videre kommentarer som dette: «Jeg synes det var viktig at vi fikk sagt fine ting til de andre, som vi aldri gjør», «Jeg synes det burde være større fokus på å få bedre klassemiljø, siden det er bra å få vite at man blir akseptert for den man er», «Jeg likte at vi skulle si noe fint til hverandre, fordi det gjør vi aldri», «Jeg synes det beste vi har gjort i dag var når vi satt i sirkelen og ga hverandre komplimenter, fordi det var godt å høre hva personen likte med meg», «Jeg fikk mere selvtillit når vi satt i ring og sa positive ting til hverandre. Det hadde egentlig vært fint om vi kunne sagt positive ting til alle, fordi jeg fikk en sånn følelse av glede», «Jeg lærte i ringen om at XXX vil være mer kjent med meg, det var artig», «Jeg likte veldig godt at du fikk oss til å si positive ting om hverandre, fordi det er noe man ikke gjør normalt sett», «Jeg likte da vi ga komplimenter, fordi jeg bruker ikke å få komplimenter, og da fikk jeg en god følelse», «Det viktigste var nok å gi komplimenter, fordi det virker som om alle har glemt å gi folk komplimenter, og heller si slemme ting». Disse sitatene illustrerer de positive sidene ved *språket som fellesskapsmarkør* (jf. Mæhlum 2004), gjennom måten det styrket fellesskapet og individet; det skapte et rom der alle ble sett. Øvelsen kan være et viktig bidrag til læreplanens krav om forbyggende og antidiskriminerende undervisning, som også kan «(...) leses som uttrykk for at undervisningen skal skape *positive holdninger* (...)» (Røthing & Svendsen 2009, s. 56).

Fra mitt ståsted ble denne øvelsen en praktisering av seksuelle handlinger, og en bekreftelse på hvordan vi påvirkes av språket. Om vi ser tilbake på hva seksualitet kan være (jf. WHO's definisjon), tolkes det å si fine ting til hverandre og se andre for den de er, *også* som en seksuell handling, som gjennom øvelser som disse reguleres på en oppbyggende måte. Slike øvelser kan også danne grunnlaget for utviklingen av en god *seksuell atferd*, som her handlet om å uttrykke seksualitet i gode språklige handlinger (jf. Træen & Sørensen 1999, s. 23). Å gi anerkjennelse og ros styrker og markerer også fellesskapet (Svennevig *et al* 1995, s. 103), samt at man gjennom språklige initiativer etablerer nærhet (ibid., s. 97). En slik nærhet ses på som nødvendig for å motvirke skam – som skaper avstand. Øvelsene «*Dialog, diskusjon og refleksjon*», «*Jeg tolererer deg!*», «*Ord som sårer*» og «*fra stol til stol*», så ut til å skape mer forståelse og empati, fordi de gjennom ulike former for verbalt og nonverbalt språk og lytting bidro til å belyse noe av det WHO har definert som seksualitet; hvordan seksualiteten finnes i energien som driver oss til å

søke kontakt og varme, og om hvordan den påvirker tanker og følelser (jf. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet 2016).

- **Bruk av ulike tekster**

I kompetansemål etter 10. årstrinn under *Muntlig kommunikasjon* er noen av målene at elevene skal kunne lytte til og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster, samtale om innhold i film og delta i diskusjoner med begrunnede meninger og argumentasjon (Udir 2015). Hvordan kan man, med utgangspunkt i ulike tekster reflektere rundt skam og seksualitet? Hvordan kunne befri seg *fra*, eller lære å leve *med* skam, og hvordan utvikle og ivareta den sunne skammen? Spørsmål som disse ble det jobbet med i feltarbeidet. Det krevde at jeg måtte hente inn perspektiver hvor elevene kunne lære *gjennom* disse. Dette er en kombinasjonsstrategi som er et bevisst valg for å tjene et overordnet mål om helhet og sammenheng (Penne 2010, s. 113), og passer fint til læreplanens formål hvor det står:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon (Udir 2013).

Å diskutere innholdet i ulike medier, er en øvelse i å bli metaspråklig kompetent, og i slike sammenhenger er det at literacy-perspektivet *starter* (Penne 2010, s. 162). I serien *SKAM* følges en venninnegjeng i deres hverdag, som representerer mange av unges utfordringer og gleder. Samtidig viser de en usikkerhet som kanskje er typisk i dagens samfunn, knyttet til blant annet skam. Karakterenes egenskaper er gode utgangspunkt for diskusjon og ettertanke, fordi de er med på å styre *hvordan* de handler (Penne 2010, s. 185): Det var derfor interessant å se på hvordan deres opplevelser av skam styrer videre atferd. Serien har gjennom flere medier blitt hyllet for å gi et realistisk bilde av dagens ungdomskultur. Å bruke film som eksemplifiserer de unges (etiske) utfordringer, eller til å illustrere deler av undervisningen, ses her på som en nyttig måte å gjøre undervisningen nær for elevene på (jf. Tiller 1986, 2006). Penne sier at et meningsfullt spørsmål å stille til enhver moderne fortelling er om den minner om en annen tekst som er kjent i kulturen (2001, s. 306). Vi sammenlignet et sitat fra artisten Eminem med Kardemommeloven. Et slik samspill mellom tekster er det Penne kaller *intertekstualitet*, der man kan se at flere tekster handler om det samme, samt at intertekstualitet bidrar til å gi samtidens mangfoldige tekster mening (ibid., s. 307). Det interessante med alle tekstene vi har benyttet er da at «(...) narrative

problemer ikke løses en gang for alle. Kulturelt og historisk er de uttrykk for skiftende tiders holdninger til problemer (...). Holdningen til de 'samme' fortellingene endres og utvikles» (ibid., s. 171). Dette er et viktig poeng når en forholder seg til «problemer» som skam, eller positive og vanskelige utfordringer knyttet til språk og seksualitet – at intertekstualitet bidrar til å aktualisere temaene fra ulike vinkler og ulike tider, som igjen kan bidra til å fortelle elever at det sjeldent finnes et fasitsvar, men samtidig at de selv kan finne noe som gir mening for dem, gjennom tekstene de blir presentert for.

Det virket som elevene fant mye mening i den korte videoen om gutten som blir avbildet; videoen viser på en enkel måte noe av det Wyller (2001, s. 11) forteller om skamløshet i dag, den som ikke kjenner grenser for invasjon i andres liv, og som kan bidra til en økt skam-kultur: «Vi reagerer kroppslig og affektivt på uønsket blottstilling, på det å ikke få kontakt, på det å bli stilt naken fremfor andre, symbolsk eller fysisk (...)» (ibid., s. 38). Skammen i denne videoen handler om det å bli symbolsk avkledd og viser et eksempel på de som skammer seg på grunn av andres grenseløshet: Eksponering av seg selv og andre blir stadig enklere og grenseoverskridende gjennom ulike sosiale medium. Skårderud mener at vår kultur i seg selv er en blottstillende kultur, som bygger ned vernet om individet (2001, s. 41). Det kan synes som at det har skjedd en seksualisering av det offentlige rom de siste årene hvor kroppen blir utsatt for vurdering og overvåking (Wyller 2001, s. 35), og Wyller mener derfor det ofte skjer noe grunnleggende feil når vi omgås hverandre uten de grensene den tradisjonelle skammen ga (ibid., s. 10), noe denne filmen kan bidra til å diskutere. Det virket som elevene likte den, noe som kan skyldes at den gjennom et enkelt uttrykk bidro til gjenkjennelse. Film er et nyttig medium å benytte seg av i undervisning, fordi filmen benytter seg av ulike «spor» som spiller på flere av tilskuernes sanser samtidig, og får dermed en sterk, suggererende kraft (Engelstad 2015, s. 71).

Et annet argument som jeg også vil løfte frem fra Penne lyder: «Å være i en tilstand av bare samtid er uutholdelig i lengden – det er en tilstand uten verdier, fordi verdiene bare eksisterer i forhold til andre verdier eller til ikke-verdier (...)» (ibid., s. 171). Med andre ord er det også verdifullt å trekke inn tekster som ikke representerer samtiden. De gamle tekstene som ble presentert, som kardemommeloven og diktet fra Undset, kan gi gjenkjennelse eller sette i gang forestillinger, som sammen kan skape et felles meningsunivers: De ulike teksttypene så ut til å være små, men likevel viktige bidrag for elevenes helhetsforståelse av seksualitet og skam. For

eksempel utmerket diktet «Eva» seg som en tekst som vakte oppmerksomhet og forundring. Diktet passer fint som et illustrerende eksempel til argumentet om at undervisning bør bidra til å synliggjøre og utfordre forventninger og forestillinger om kjønn og kjønnsforskjeller (jf. Røthing & Svendsen 2009). Ved identitetsdanning i skolen er *mangfold* et sentralt tema. Likevel er det en utfordring å få undervisning om kjønnsidentitet til ikke å handle om stereotype forestillinger. Bruk av ulike tekster, samt de ulike øvelsene der vi har diskutert skjellsord, har alle vist hvordan seksualitet og skam er fenomener som formes i sosiale samspill, hvor stereotype forestillinger eksisterer. Et viktig poeng blir da at unge utvikler redskaper til å tolke og forstå egen og andres seksualitet gjennom disse (Røthing & Svendsen 2009). Elevens forståelse av seksualitet vil derfor også innebære relevant kunnskap om *variasjon*: Framstillinger som ikke reflekterer rundt mangfold, kan gi inntrykk av at entydige og enkle kategorier er å foretrekke, slik som «mann», «kvinne» og «heteroseksuell» (ibid.). Å utfordre slike stereotype framstillinger vil være både en norsdidaktisk utfordring, men også et viktig bidrag fra faget, fordi kunnskap om variasjon vil kunne øke respekten for andre og skape gode språkholdninger.

5.2. Forskningens pålitelighet og gyldighet

5.2.1. Reliabilitet

Masteravhandlingens pålitelighet, eller *reliabilitet*, handler at det på grunnlag av resultatene skal settes en bedømmelse på verdien av det som er blitt gjort. En slik evaluering kan sammenliknes med produktkontroll (Olsson & Sörensen 2003, s. 31). I mål av pålitelighet er det viktig å prøve å oppnå et fundament der begge parter forstår hverandre, for slik å få tak i en felles erfart virkelighet. Dette prosjektets målinger av reliabilitet baserer seg hovedsakelig på to fundament: 1) At jeg har arbeidet med det empiriske grunnlaget for undersøkelsen i flere omganger, for å kvalitetssikre i hvilken grad det er skjedd eventuelle misforståelser. Hvis elevene har misforstått meg, kan dette være et tegn på lav reliabilitet. Samtidig er det et poeng at jo yngre informantene er, desto mer utfordrende blir det å måle reliabilitet. Dette er en vanlig utfordring i kvalitativ forskning. 2) Indikatorer som kan si noe om dette prosjektet har vært vellykket, handler primært om *engasjement* hos elevene, og hvordan arbeidsmåtene har fungert. En gjennomgående tendens var at jeg opplevde elevene som engasjerte, reflekterte og nysgjerrige. I analysen har jeg prøvd å få frem klare tolkninger og betydninger av undervisningsmetodikken og koblet det med relevant teori. På grunn av dette har jeg konkludert med at opplegget fungerte godt. Samtidig; er det en

annen grunn til elevenes engasjement? Var begeistringen og oppmerksomheten deres like stor som jeg har tolket den? Og har de samme opplevelser av undervisningen som meg? Spørsmål som disse kan gjøre reliabiliteten noe uklar, i tillegg til at elevene har ikke fått mulighet til å lese igjennom mine beskrivelser og tolkninger. Fordi de ikke har erfaring med forskningsteori, og på grunn av deres lave alder, ville dette likevel blitt utfordrende. Samtidig kan forskningsdeltakere få mulighet til å uttale seg underveis, noe de har fått her. På den måten kan elevsamtalene og mine observasjoner styrke reliabiliteten.

5.2.2. Validitet

Gyldighet, eller *validitet*, handler om man har studert det en ville studere. Kvale og Brinkmann skisserer validering som noe som handler om kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele undersøkelsen, i tillegg til hvorvidt metodene man anvender er egnet for å undersøke det man ønsker å studere (2009, s. 246-250). Validitet handler både om metoden(e) som blir brukt, men også om forskeren: «Før vi vurderer objektiviteten av vitenskapelige teorier, vurderer vi den etiske personen som ser andre mennesker som de er, og som ikke påtvinger dem sine egne fordommer» (Kvale & Brinkmann 2009, s. 247). Det at jeg kom inn som en fremmed med en agenda, kunne ha betydning for hva slags kommunikasjon som både fant og ikke fant sted. Fordi en metode ønskes å beskrives, betyr dette at viten og erkjennelse oppnås gjennom mine erfaringer knyttet til undervisningsopplegget. Dette er tidvis utfordrende, både fordi en må etterstrebe å være en objektiv observatør av det subjektive, men også ettersom validitet er en noe kvantitativ størrelse; å måle validitet i dette studiet som i høy grad er kvalitativt, og hvor utvalget er lite og ganske ensartet, kan derfor bli problematisk. Det er ikke tatt konkrete målinger i tradisjonell forstand, som antagelig kunne adressert mangler og styrker i validiteten på en mer oversiktlig måte.

Forskningsspørsmålet fordrer det å finne gode metoder for undervisning. I undervisningen ble det en viktig oppgave å få elevene til å sette ord på hva som påvirket deres opplevelser, tanker og meninger. De fleste elev-responsene var grundig besvart og bidro, i tillegg til mine egne observasjoner, til å sikre studiens validitet. Likevel er dette utfordrende å svare med sikkerhet på, fordi validitet handler mye om *i hvilken grad jeg kan vite at de har forstått meg, og i hvilken grad jeg har forstått dem*. Jeg opplevde at det eksisterte høy grad av gjensidig forståelse i øvelsene vi gjorde, og ut i fra de responsene jeg har vist til. Dette viser økende grad av validitet. Jeg kan ikke

finne grunner til at mine observasjoner og notater av det enkelte har sagt kan være store misforståelser: Høy validitet kjennetegnes blant annet ved at forsker kommuniserer godt med informanter om studiens hensikt, slik at deltakerne gis anledning til å komme med relevante refleksjoner og tilbakemeldinger. Men i de delene der jeg presenterte mine tolkninger, særlig slik jeg gjorde i starten av undervisningen, kan jeg ikke vite like sikkert om de forstod det jeg sa. Dette tenderer til lavere grad av validitet. Jeg ser også i ettertid at jeg muligens la inn for mye i undervisningen; kanskje burde jeg hatt en enklere og kortere presentasjon, og kanskje burde vi brukt mer tid på færre øvelser.

Etter silingsprosessen i analysearbeidet, satt jeg til slutt igjen med relevant empiri som kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålet. Refleksjonene knyttet til hva som er eller ikke er relevant styrker masteroppgavens validitet. Erfaringene og tolkningene fra klasseromsundervisningen er satt opp i mot relevant teori og forskning, og jeg kan dermed begrunne og forstå min kunnskap på et faglig forankret måte, på tross av det Olsson og Sørensen kaller *fallgruver* (2003, s. 17), som representerer lav validitet, og som i dette prosjektet primært har handlet om a) at det ble lite tid til feltarbeid, b) at det kanskje ble tatt inn for mye metoder på kort tid, og c) at jeg ikke med sikkerhet kan vite hva elevene faktisk forstod og tenkte om prosjektet - dersom jeg ser bort i fra de responsene jeg fikk og egne observasjoner. Om jeg for eksempel hadde tatt inn skriftlige responsskjemaer med tydelige formulerte spørsmål, kunne jeg trolig fått mer presis informasjon om elevenes opplevelse av opplegget. Samtidig har ikke deres meninger eller forbedringer vært et hovedmål, men blir i stedet sett på som en eventuell bonus (jf. Andreassen 2015, s. 92). Hovedmålet har vært å teste ut et undervisningsopplegg, jf. teknisk aksjonsforskning. Om jeg da ser bort i fra fallgruvene, argumenteres det her for at validiteten er rimelig høy, fordi «[h]vorvidt denne mangelen [her: fallgruvene] er stor nok til å påvirke resultatene, må bedømmes fra tilfelle til tilfelle med utgangspunkt i formålet med undersøkelsen» (Olsson & Sørensen 2003, s. 17). På bakgrunn av prosjektets formål, har prosjektet slik jeg ser klart å belyse det det ville se på – selv om tvilstilfeller eksisterer. Det argumenteres dermed for at prosjektet har tendenser til både lav og høy reliabilitet og validitet.

6. Avslutning

Avslutningsvis sammenfattes analysens sentrale momenter i konklusjoner.

Dette prosjektet har prøvd ut en norskfaglig og språklig orientert tilnærming til emnene seksualitet og skam. Læreplanen sier at norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (jf. Udir 2013), og Smidt har spurt hva dette kan bety (jf. 2009, s. 14). Videre sies det: «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur (...). Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Udir 2013). Jeg ser disse to setningene som et svar - åpent for tolkning – på Smidts spørsmål, og dette illustreres gjennom feltarbeidet: Jeg har prøvd, med utgangspunkt i fagets *tre likeverdige sider* (jf. Smidt 2009, s. 13), å få norskfagets *innholdsside* til å dreie seg om språk og tekst, og gjennom dem også jobbe med kultur; den som handler om de unges seksualitets- og skam-kultur. Fagets *handlingside* har handlet om hvordan jeg skulle få kunnskapen til å bli meningsfull for elevene, samt å veilede *for* nye prosesser. Punktet om *samhandling og refleksjon* har handlet om hvordan jeg og elevene kunne arbeide reflektert og kritisk rundt de aktuelle temaene. Jeg har prøvd å finne veier inn til elevene hvor gode og vonde språklige erfaringer vekkes, og hvordan de kan ytre seg om dette, bli lyttet til og få *sva*r; ikke nødvendigvis presise, men i stedet tankeprosesser som kan lede til erkjennelser. For å muliggjøre dette, har min faglige og relasjonelle kompetanse vært avgjørende, særlig knyttet til arbeidet omkring tabubelagte temaer. Det har vært viktig å la elevene få erfare selv og få en bredere forståelse av betydningen av sosial, språklig samhandling, altså det *å bli sett* av andre og det *å se* andre.

Feltarbeidet ses her på som *en metode som skal undersøkes og tolkes*. Fordi utenforliggende faktorer forhindret feltarbeidets utvidelse, kan ikke allmenne slutninger trekkes. Likevel ser det ut til at metodene har vært egnet. Min studie kan vise hvordan de didaktiske metodene belyser seksualitet og skam fra ulike vinkler. Hovedfunnene viser hvor mye makt språket har, og at språkbruk er metodisk essensielt når en skal jobbe med seksualitet og skam i norskfaget. Dette har gitt en innsikt om hvordan *inkluderende språk* skaper en *inkluderende kultur*, og hvordan et *ekskluderende* språk skaper det motsatte. Studien har vist at de temaene som ble knyttet til seksualitet og skam engasjerte elevene og opplevdes som meningsfulle for dem. For å svare på forskningsspørsmålet; *hvordan kan man drive språklig arbeid med temaer som seksualitet og*

skam i norskfaget?, handler det blant annet om lærerens kompetanse og holdninger, bruk av humor og omsorg, språklig bevisstgjøring gjennom argumentasjon, verbal og nonverbal kommunikasjon, oppøve evne til metaspråklig kompetanse og bevissthet gjennom samtale om språk, skape rom for intertekstualitet og fokusere på seksualitet som kilde til glede og empati.

For å få til dette, er et utgangspunkt å vite hvordan omgivelsenes språklige holdninger har en betydelig innflytelse på de unges utvikling mot en ansvarlig seksualitet (jf. Langfeldt 2000, s. 11). Da vil det være av særlig betydning å diskutere årsaker til seksuell trakassering, og se på sammenhengene mellom kjønnsrelatert diskriminering. Jeg ser et stort utviklingspotensial knyttet til slike språkdiskusjoner – som også ser ut til å være nødvendig dersom en for eksempel ser på den begrensede kunnskapen elevene viste om homo-begrepet; en tendens også Røthing og Svendsen har antydning er reell (jf. 2009, s. 272). Norsk lærerens rolle som *reisefører* (jf. Smidt 2009, s. 20) vil da handle om å ha kunnskap til å lede nye utfordringer knyttet til språkets rolle i seksualitet og skam, og hvor reisen går i gjennom «mange ulike stemmer» (jf. Smidt 2009, s. 20), slik som de øvelser og tekster vi har vært i gjennom. I en slik «reise» trenger elevene støtte fra hverandre, men også gode rollemodeller i norsk lærerne, som muligens vil måtte bryte med tradisjoner og vaner dersom seksualitet og skam skal inn i faget (jf. Penne 2010, s. 49).

Delspørsmålet lød: *Hvorfor er dette relevante temaer i norskfaget?* Svaret på det ligger i hvordan norskfaget er *faget for kulturens språk*, som her har betydd at elevene dannes gjennom språket. Å oppøve seg en metaspråklig kompetanse er en norskfaglig kompetanse knyttet til antidiskriminering. Metaspråklig bevissthet omkring «homo»-, «hore»- og «jøde»-begrepene har vist seg å være viktig for å kunne erkjenne ordenes trakasserende natur. I det en prøver å oppnå metaspråklig bevissthet, kan en også erkjenne en språklig uvitenhet, som ikke nødvendigvis trenger være negativt: I feltarbeidet så jeg hvordan enkeltelevers delvis manglende evne til å reflektere rundt «homo»-begrepet likevel så ut til å skape en økt språklig bevissthet og et ønske om å forstå mer (jf. Skårderud 2001, s. 40). Dette er et av prosjektets mest sentrale funn, som sier noe om nødvendigheten av at også norskfaget bør sette «(...) skammen i tale, (...)i håp om å gjøre den om til noe annet» (ibid.). Funn og teori viser altså relevansen av å utfordre elever til å avdekke hvorfor begrepene kan oppleves som diskriminerende, eller gjøre øvelser som kan klargjøre konsekvensene av trakasserende språkbruk.

Identitetsutvikling i norskfaget skjer også i høy grad i sosiale samspill, og i disse må individet

møte og *mestre* relasjonelle utfordringer knyttet til sunn og usunn skam. Dette betyr at de unge både må ha et eierforhold til seg selv og føle et etisk ansvar overfor andre, noe som kan bli utfordrende dersom man utelater å snakke om skam. Skårderud (2001), Wyller (2001), og Farstad (2011) sine teorier om at skam er et underkommunisert fenomen i vår kultur, samsvarer med mine funn; elevene viste lite kunnskap om fenomenet, og det tok tid å oppnå begrepsforståelse. Det er blitt lagt mest vekt på de andres roller som *skammere* (jf. Skårderud 2001:55). Å klargjøre dette bidrar til mer konkrete forståelser både for fagets og elevenes del, fordi grensene er flytende når det gjelder hva, *eller hvem*, som har disse rollene. Derfor støtter jeg Sørensen og Skårderuds teori om nødvendigheten av å snakke om skam. Dersom en også ser på elevene som *homo verecundus* (jf. Wyller 2001), gir dette nye perspektiv på seksualundervisning i norskfaget, men også på fagets dannelsingsdimensjon. En konklusjon blir da at det er ønskelig å skape større åpenhet rundt skammen, også i norskfaget. Møtes dette behovet, ser jeg at det kan være et norskfaglig bidrag til å styrke unges psykiske helse: unge trenger en forståelse av sin identitet og de trenger et rom for følelser (jf. Penne 2001, s. 25), noe mine observasjoner og elevresponsene bekrefter: Øvelsene der elevene har fokusert på den andre, samt sett seg selv gjennom andre, ser ut til å ha bidratt til å øke elevenes språklige bevissthet overfor sine omgivelser, som på et dypere plan handler om relasjonsspørsmål som *hvem er jeg?*, *hvem er du?*, *hvordan påvirker det jeg gjør eller sier deg?*, og *ser du meg?*.

Fokus på seksualitet som kilde til glede har fått betydning i prosjektet. Det å forholde seg til usikkerhet og utilstrekkelighet er en viktig evne i dagens kultur (jf. Penne 2001 og Skårderud 2001, s. 59). For å oppøve denne evnen, ser det ut til å være en fordel å ha en positiv struktur rundt undervisningen, for slik å imøtekomme det skambelagte på en trygg måte. En viktig strategi har vært å skape rom for *selvhevdelse* og *selvkontroll*; at elever klarer å uttrykke egne følelser og behov overfor andre (jf. Træen & Sørensen 1999, s. 83), men også å si fine ting til hverandre. Dette er gode måter å språkliggjøre seksualitet og skam på på en positiv måte, og slik kan en kanskje på sikt unngå at seksualitet blir et emne fylt av usikkerhet (jf. Nordberg 2013, s. 2).

Et av norskfagets kompetansemål handler om å kunne diskutere hvordan språkbruk kan virke diskriminerende (jf. Udir 2013). Analysen av feltarbeidet og teorien viser at dette er et høyst relevant punkt for faget. Både Wyller (2001), Skårderud (2001), Møllhausen (2005), Penne (2001) og Røthing og Svendsen (2009) sier alle på sine måter at ungdom bør gjøres i stand til å

oppdage egne eller andres ubevisste og bevisste diskriminerende språkstrategier. Da er diskusjonsøvelser rundt språkhandlinger og språkholdninger som kombinerer vitenskapelig og narrativ tenkemåte (jf. Penne 2001, s. 13) velegnet: Elevene har trent på å bruke argumentasjon til å utvikle ny kunnskap, og gjennom samhandling med andre (gjennom blant annet fortelling) økt evnen til å kjenne på skam og kjenne på gleden av å bli sett. Penne skriver at begge tenkemåtene fremmer forståelse og empati, og at de derfor bør inkluderes i norskundervisningen. Mine funn synes å vise det samme; dersom for eksempel elevene «bare skulle føle», ville det ikke vært rom for det Riksen kaller en selviakttagelse - evnen til distansering. Hvis elevene skal kunne erkjenne at de kan uttrykke negative språklige holdninger eller erkjenne sin egen uvitenhet og diskutere årsakene til dette, er selviakttagelse avgjørende (jf. Riksen 2001, s. 197).

Et av fagets formål er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, noe som i dette prosjektet har handlet om å sette ord på tanker og følelser, å diskutere diskriminerende uttrykksmåter og hvordan man ordlegger seg empatifremmende. Å styrke disse ferdighetene styrker elevenes metaspråk, samt evnen til å reflektere omkring egne (språklige) handlinger. Med dette trer en viktig rolle for norskfaget frem, nemlig fagets potensiale til å styre elever mot både en *refleksiv identitet* – å kunne se seg selv utenifra (jf. Penne 2001, s. 14) og en *ansvarlig seksualitet* og gjennom den bidra til et demokratisk og likestilt samfunn (jf. punkt 3, s.44).

Dersom arbeidet skulle utvides, kunne tverrfaglig samarbeid med andre faglærere og profesjoner, slik NiFu-rapporten oppfordrer til (Holen & Waagene 2014, s. 69, 91), vært én metode. En annen hadde vært å se på hvilke former for *skamspråk* som finnes, og på ulike måter å tilnærme seg disse. Da kunne Farstads liste med ulike typer skamdefinisjoner (2011, s. 25), og Skårderuds delinger av begrepet (2001, s. 39) være gode utgangspunkt.

Litteratur

- Andreassen, S.E. (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonslæring. I Rindal, U., Lund, A. & Jakhelln, R. (red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 87-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arntzen, A. (2003). *Det latterlige alvor*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Blichfeldt, K., Heggem, T.G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst basisbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Braaten, E. S. (2004). *Er det normalt? En studie av forståelsen av seksualitet på www.klara-klok.no*. (Hovedoppgave, institutt for sosiologi og samfunnsgeografi), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Budal, I.B. (red.), Theil, R., Thorvaldsen, B.Ø. & Tonne, I. (2015). *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk, didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press
- Dahlsveen, H. (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst.eller Snipp snapp snute, så var fortellingen ute og Tipp tapp tynne, nå kan du begynne*. Oslo: Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 15.05.2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene; Personvernombudet for forskning. (2016). *Skal det registreres personopplysninger?* Hentet 24.05.2016 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications, INC.
- Engelstad, A. (2015). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eriksen, N. E. (2008, 19.05.). Gift med Berlinmuren. *ABC nyheter*. Hentet fra

- <http://www.abcnyheter.no/nyheter/2008/05/19/66803/gift-med-berlinmuren>
- Farstad, M. (2011). *Skammens spor. Avtrykk i identitet og relasjoner*. Oslo: Conflux Forlag.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Oslo: Pax Forlag.
- Godø, M. (2008). *Skamløse damer og kunsten å blåse i det som ikke gjør noe*. Oslo: Kagge Forlag.
- Heiene, G. (2005). *Prinsipiell etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, J-O. (red.) (2006). *Tro*. Oslo: Kom Forlag AS.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Kaufman, G. (1992). *Shame: The power of caring*. Vermont: Schenkman Books.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lomheim, S. (1988). *Kva er språk? : kort innføring i teori og terminologi*. Kristiansand: Agder Distrikthøgskole.
- Langfeldt, T. (2000). *Barns seksualitet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Manne, G. & Helleland, H. (1991). *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur AS.
- Moen, V. (2015). Seksuell (ut)dannelse – et ansvar for skolen? *Utdanning 2015* (nr.14), s.40-41.
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I *Kompendium LRU 1400 Norsk 5. – 10.trinn*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Mæhlum, B. (2004). «Språk – bare et nøytralt verktøy?». I Simonsen, D.F. (Red.), *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin?*(s. 180-184). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møllhausen, H. (2005). *Seksualitet på ungdomsskolen. En kvalitativ studie av unge jenters opplevelse av undervisning som omhandler seksualitet på ungdomsskolen*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo). Det samfunnsvitenskapelige fakultet: Oslo.
- Nordberg, K. H. (2013). *Ansvarlig seksualitet. Seksualundervisning i Norge 1935 – 1985*. (ph.d.-avhandling, Institutt for arkeologi, konservering og historie), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Norsk rikskringkasting (2015). SKAM. [TV-serie]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/skam> Oslo: Norsk rikskringkasting.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo:

Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Opplæringsloven (2003). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksen, K.I. (2001). Om å se sin neste, skammen og det etiske. I T. Wyller (Red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* (s.191-212). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rossvær, V. (1979). *Kant. Den første innføring i Kants filosofi på norsk, og en av de få kortere innføringer som forsøker å fremstille hans filosofi som system. Dreyers filosofi-serie 2*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Røthing, Å. & Svendsen, Bang S. H. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm AS.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sex og Politikk. (2015). *Evalueringsrapport – Uke 6 2015*. Oslo: Sex og Politikk – foreningen for seksuell og reproduktiv helse og rettigheter.
- Sex og Politikk. (2015). Å være seg selv. 9.-10.trinn. Temamateriell for undervisning om seksualitet [brosjyre]. Oslo: Sex og Politikk og Helsedirektoratet.
- Sex og Politikk. (2015). Grunnmaterieell 8.-10.trinn. Til undervisning om seksualitet [brosjyre]. Oslo: Sex og Politikk og Helsedirektoratet.
- Sex og Politikk. (2016). *Sex for deg!* Hentet 01.03.2016 fra <http://www.sexfordeg.no>.
- Skogen, J.C., Kjeldsen, A., Knutsen., A.K., Myklestad, I., Nesvåg, R., Reneflot, A. & Major, E. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge - Folkehelse rapporten 2014* (Folkehelse rapporten 2014). Hentet fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8906&Content_7242=7244:110703::0:7243:12:::0:0#eHandbook1107031

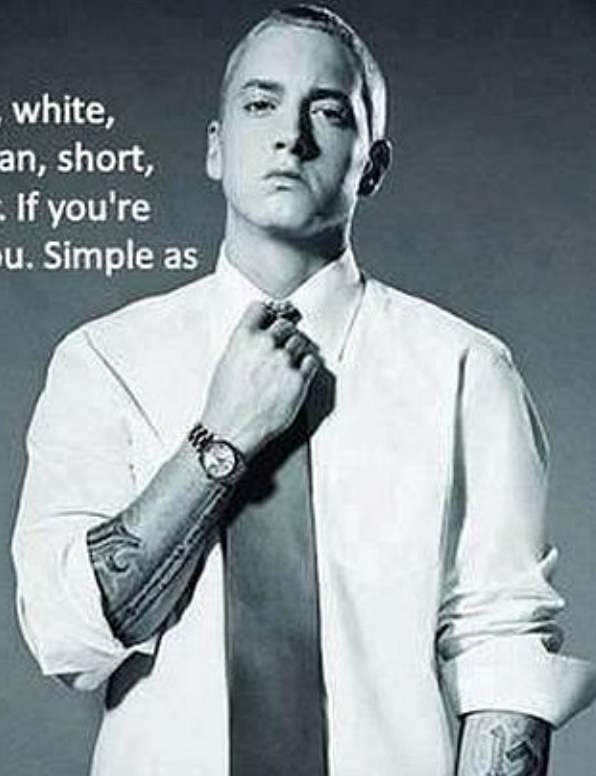
- Skårderud, F. (2001). Det tragiske mennesket. Introduksjon til en skampsykologi. Teori. I T. Wyller (Red.), *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* (s.53-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk og Norskfagets dimensjoner. I *Kompendium LRU 1400 Norsk 5. – 10.trinn*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Sørensen, L. (2013). *Skam – medfødt og tillært. Når skam fører til sjælemord*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tiller, T. (2006). Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tranøy, K. E. (1998). *Det åpne sinn. Moral og etikk mot et nytt årtusen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Træen, B. & Sørensen, D. (1999). *Elske deg, elske med deg... En lærebok i sex og samliv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk. Formål*. Hentet 25.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i norsk. Kompetansemål*. Hentet 25.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Generell del av læreplanen. Det meningssøkjande mennesket*. Hentet 25.04.2016 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meningssokjande-mennesket/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Seksualitet og kjønn. Et ressurshefte for lærere i grunnskolen. Del 3: Sentrale temaer og forslag til elevaktiviteter [brosjyre]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- WHO (2010). *Sexual and reproductive health*. Hentet 15.02.2016 fra http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/
- Wyller, T. (red.) (2001). *Skam. Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. (2.utg.). Bergen:

Fagbokforlaget.

Vedlegg 1

"I don't care if you're black, white, straight, bisexual, gay, lesbian, short, tall, fat, skinny, rich or poor. If you're nice to me, I'll be nice to you. Simple as that."

— Eminem



KARDEMOMME-
LOVEN:

Man skal ikke
plage andre,
man skal være
grei og snill,
og for øvrig
kan man gjøre
hva man vil.

Bastian
POLITIMESTER

"Eva"

«Det var jeg som sminket ham
knyttet sjalet om halsen
og festet perlene i ørene
før jeg kysset kvinnen han var blitt
på kinnet og sa farvel.»

- *Steinar Opstad*

Husk at glemme bagateller
Husk at nemme hvad det gælder
Husk at elske
Mens du tør det
Husk at leve mens du gør det

- *Piet Hein*

"Ikke alle kjærtegn"

Ikke alle kjærtegn
lykkes. Noen
går i vasken og
jeg trekker meg tilbake
med et fåret
smil. Men noen
lykkes.

Jan Erik Vold

«Ti sed og skikk forandres meget, alt som tiderne lider og menneskenes tro
forandres, og de tenker annerledes om mange ting. Men menneskenes hjerter
forandres aldeles intet i alle dager.»

- *Sigrid Undset*

"For Pen"

Av Jokke og Valentinerne (1996)

Jeg sitter her andektig, og venter på at du skal gå forbi
Du veit ikke hvem jeg er, og jeg finner aldri på noe å si
Jeg sitter her hver jævla dag, en slave av ditt oppsyn
Du er i en klasse for deg sjæl her i byen

Du er for pen, du er for vakker,
du er for pen
Du er for vakker, du er for pen
Og alt jeg kan gjøre er å sitte her og
drømme om deg

Du er ingen fotomodell, du er ingen Garbo
Jeg driter vel langt i det, jeg liker mørke og harry
Så jeg døtter på plass det lille jeg har igjen av hår på hue
Knepper opp smekken og stapper inn skjorta, og retter litt på lua

Du er for pen, du er for vakker,
du er for pen
Du er for vakker, du er for pen
Og alt jeg kan gjøre er å sitte her og
drømme om deg

Se og hør sang her: <https://www.youtube.com/watch?v=pdNpgJ3xfME>

6. DET VAR IKKE LURT

EKSEMPLER

MÅL

- Elevene reflekterer over egne og andres handlingsmuligheter
- Elevene gis mulighet til å reflektere og gi råd uten å utlevere seg selv
- Elevene lærer at det ikke er ett riktig svar, men flere
- Elevene utvikler forståelse og empati for andres livssituasjon

FORBEREDELSE

Arbeidsark 3 kopieres.

Underviseren kan forberede seg ved å lage en liste med åpne og undersøkende spørsmål som det vil være relevant å stille til de forskjellige eksemplene.

BESKRIVELSE

Underviseren viser elevene arbeidsarket med spørsmål (bare et utvalg av eksemplene). Underviseren forteller elevene at eksemplene er hentet fra www.klara-klok.no og www.ung.no som er anonyme informasjonstjenester på nett, der unge kan henvende seg hvis de har spørsmål om blant annet kropp, sex og følelser. Eksempler brukt i Uke 6 er bearbejdede spørsmål fra disse nettjenestene, samt fra den danske www.sexlinien.dk. Gjør oppmerksom på at ingen spørsmål og svar er direkte kopiert.

Ett av spørsmålene leses opp, eventuelt av en elev. Deretter deles elevene inn i mindre grupper på to–fem personer. Det er deres oppgave å være «rådgivere» og gi gode råd og svar på spørsmålet. Gi dem bare to–fire minutter til å snakke. Gjør elevene oppmerksomme på at det ikke finnes riktige eller gale svar. Etterpå intervjuer underviseren gruppene: «Hva snakket dere om i deres gruppe? Hvilke råd ga dere? Hvorfor ville det være lurt?» Stikkord skrives på tavla. Gjennomgangen avsluttes med en oppsummering. Arbeidet fortsetter på samme måte med de andre eksemplene.

Eksempel 1:

Hei, jeg bor i en liten by, og har sagt at jeg kanskje er homofil og har etterpå innsett at det var dumt. HVA BØR JEG GJØRE? Kan dere hjelpe?

Eksempel 2:

Hei. Jeg er en litt sjenert jente som ønsker å snakke om problemet mitt. Jeg elsker fargen svart, jeg går alltid i svarte klær, og jeg blir lei meg når venner, familie og ekskjæresten sier at jeg bør bruke klær med flere farger og være mer som alle andre. Jeg takler dårlig at de ikke liker meg som jeg er. Jeg har møtt en veldig søt fyr som er som meg. Han går på skolen min, og vi har begynt å være litt sammen. Hvorfor kan ikke de andre godta meg som jeg er, når han gjør det? Hilsen meg

Eksempel 3:

Hei. Jeg trener volleyball med noen jevnaldrende gutter, og de har ikke hår på bena i det hele tatt. Bena mine er helt hårete. De erter meg ikke for det, men jeg prøver alltid å skjule meg litt slik at det ikke er så synlig: (Har hørt at jenter bør barbere bena ... Men bør guttene også barbere bena?) Det var bare det, gutt 16.

På arbeidsark 3 finnes flere eksempler.

TID OG UTSTYR

TIDSBRUK

10–15 minutter per eksempel

UTSTYR

Arbeidsark 3

TIPS TIL UNDERVISEREN

Det er flere fordeler ved å bruke autentiske spørsmål i undervisningen. Det engasjerer elevene at spørsmålene er ekte og kommer fra ungdommer som dem selv. Det skaper trygghet både for elevene og underviseren at man ikke snakker om de tilstedeværende elevenes egne erfaringer, men snakker om andre ungdommer som like godt kunne være elevene selv.

Hovedutfordringen for underviseren er å skape et åpent forum for samtalen om eksemplene, der det er elevenes tanker og holdninger som er i fokus – ikke underviserens.

Underviseren kan finne andre eksempler på f.eks. www.klara-klok.no eller på www.ung.no. Du kan også la elevene finne egne eksempler som de arbeider med.

Alle som har stilt og stiller spørsmål for eksempel til «ho Klara», på www.klara-klok.no skal være trygge på at direkte kopiering ikke er tillatt og at alle spørsmål og svar behandles anonymt, det vil si at blant annet navn og e-postadresser ikke publiseres.

1.2 ORD SOM SÅRER

KLASSESAMTALE

MÅL

- Elevene skal drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- Elevene skal kunne komme med forslag til hva de kan gjøre i klassen for at ingen skal bli kalt noe de ikke liker

MÅLGRUPPE

8.-10. trinn

FAGLIG RELEVANS

Norsk, generell

BESKRIVELSE

Elevene presenteres for øvelsen ved at underviseren forteller at de fleste har det slik at det er enkelte ord som de ikke liker at andre bruker om dem eller kaller dem for. Det kan være ord eller betegnelser som oppleves sårende eller nedsettende og som kan være diskriminerende.

Underviseren oppfordrer alle elevene til å lukke øynene og tenke på et ord eller et kallenavn som de ikke liker å bli kalt for. Understrek overfor elevene at de ikke skal fortelle de andre hvilket ord eller kallenavn de tenker på. Fortell elevene at de skal prøve å kjenne etter hvordan det føles å bli kalt det de ikke liker. Når elevene har tenkt i cirka ett minutt blir de bedt om å åpne øynene igjen, og underviseren spør om det er noen som har lyst til å fortelle hvordan det føles å bli kalt noe man ikke liker. Det er viktig igjen å understreke overfor elevene at de bare skal fortelle hvordan det føles eller de tror det føles, å bli kalt noe de ikke liker, og ikke hva de misliker å bli kalt.

Underviseren kan ta utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Hvordan føles det å bli kalt noe man ikke liker?
- Hvem bestemmer om et kallenavn eller en betegnelse er positiv, negativ eller trakasserende?
- Hvordan vet vi om andre synes at det er sårende å bli kalt noe bestemt?
- Er det forskjell på hvor sårende det er å bli kalt for bestemte ord, avhengig av hvem det er som sier ordene? (For eksempel om det er en venn eller en man ikke kjenner)
- Kan ord eller kallenavn være diskriminerende og trakasserende, selv om de er blitt brukt "bare for gøy" eller moro skyld?

Fortsetter på neste side ...

TID OG UTSTYR

TID

Ca. 40 minutter

UTSTYR

Papir eller post-it sedler

TIPS TIL UNDERVISEREN

På mange skoler er det utbredt at elevene bruker ord som "homse", "homo", "hore", "fritte", "kuk", "pakkis", "tjukken/tjukka", "taper" og "mongo" på negative måter. Det er viktig at du som underviser gjør en innsats for å forebygge elevenes bruk av slike ord, da de bidrar til et klima på skolen der man indirekte aksepterer elevens nedsettende bemerkninger om seksualitet, kjønn, etnisitet, kropp og funksjonsnedsettelse. Hvis det er andre ord som er en del av den nedsettende sjargongen på skolen eller i klassen, kan du som underviser trekke inn de ordene i øvelsen som et supplement eller en erstatning for ordene som er nevnt i øvelsen.

Hvis elevene virker engasjert i den delen av øvelsen som handler om forslag til hva de kan gjøre i klassen for å forhindre bruken av ord og språk som sårer kan underviseren bruke dette engasjementet til å støtte elevene i å utvikle ideer til forandringer på skolen generelt. Elevene kan oppfordres til å ta opp problemstillingen i elevrådet, med skoleledelsen, undervisere, pedagoger eller foreldrene, alt etter hvilke ideer de selv har.

Elevene kan også arbeide med grenser, språkbruk og klasseavtaler inne på "Prosjekt" på elevnettsiden www.sexfordeg.no

1.2 ORD SOM SÅRER

KLASSESAMTALE

... fortsettelse fra forrige side

I forbindelse med oppsummeringen, snakk med elevene om at vi alle kan ha forskjellige grenser for hvilke ord vi synes det er greit å bli kalt, eller hvilke ord vi ikke har lyst til å høre blir brukt. Det samme gjelder også for voksne på skolen. Understrek overfor elevene at ord som "homse", "hore", "tjukken/tjukka", "pakkis" og "taper" er eksempler på ord de voksne på skolen ikke vil akseptere blir brukt, fordi det er ord som kan såre og være diskriminerende. Som avslutning av øvelsen kan klassen komme med forslag til hvordan de kan unngå at noen elever i klassen blir kalt ord som sårer, trakasserer eller diskriminerer.

Det kan tas utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Kan klassen inngå en avtale for å motvirke at noen blir kalt noe de ikke liker og for at det ikke brukes diskriminerende ord og uttrykk?
- Hva skal eventuelt avtalen inneholde og hvordan bør den overholdes?
- Er det noe annet klassen og hver enkelt elev kan gjøre, for å motvirke at andre blir kalt for noe som kan oppfattes negativt eller trakasserende?

Forslag til avtaler kan samles, eventuelt i et eget hefte som gjøres tilgjengelig for elevene. Heftet kan benyttes om klassen tar opp språkbruk, digital kommunikasjon eller mobbing senere. Se også "Tips til underviseren" og "Supplerende materiell".

SUPPLERENDE MATERIELL

Temamateriell Uke 6

"Mine og dine grenser" handler om grenser og krenkelser blant barn og unge.

På www.sexfordeg.no og på www.dubestemmer.no, kan du finne noen korte filmer og klipp som tar opp krenkelser på nett.

"Ses offline" er et aktivitetshefte om unge, sex og internett. Heftet gir forslag til oppgaver om eksponering, utprøving og grensesetting, enten det foregår på nettet eller ellers i en ungdoms omgangskrets. For mer informasjon om "Ses offline", kontakt Redd Barna på kundesenteret@reddbarna.no



3. DIALOG

DISKUSJON OG REFLEKSJON

MÅL

- Elevene reflekterer i fellesskap over språkbruk og hvordan man styrker positiv kommunikasjon
- Elevene skaper et skriftlig produkt om grenser og respekt

FORBEREDELSE

Underviseren gjør elevene oppmerksom på at formålet med øvelsen er at klassen sammen skal komme frem til et sett med regler og tips for hvordan man kan snakke til og om hverandre på en god måte.

BESKRIVELSE

Fortell at elevundersøkelser viser at barn og unge blir mobbet og trakassert på bakgrunn av kjønn eller seksuell orientering (se faktaboks). Underviseren forklarer at øvelsen handler om å forebygge negativ og nedsettende språkbruk gjennom å fokusere på positive måter å kommunisere med hverandre på.

Øvelsen begynner med at elevene sitter i en ring slik at alle kan se hverandre. Elevene blir bedt om å si noe fint til eleven til høyre for seg. Dette kan for eksempel være komplimenter for gode egenskaper hos den andre, eller noe den andre er god til. Når alle har gitt og fått komplimenter, spør underviseren om noen vil si noe om hvordan det var å gi noen en kompliment, og hvordan det var å få en selv.

Elevene skal deretter komme med forslag til gode regler for hvordan man bør oppføre seg mot hverandre og hvordan man bør snakke til og om hverandre. Dette kan for eksempel være for hvilke ord det er greit å bruke, og for hvordan man

kan flørte med hverandre på en hyggelig måte.

Reglene skrives på tavlen, og elevene oppfordres underveis til å begrunne reglene de foreslår, for eksempel ved å argumentere for hvorfor dette er en god regel.

Til slutt stemmer elevene på hvilke regler de synes er best. Disse samles i et dokument som gjøres tilgjengelig for klassen, for eksempel ved å henge det opp i klasserommet.

[Fortsetter på neste side...](#)



TID OG UTSTYR

TIDSBRUK

Ca. 45 minutter

UTSTYR

Ingen

TIPS TIL UNDERVISER

En styrke ved denne øvelsen er at alle elevene har mulighet til å komme med forslag til hvordan kommunikasjonen i klassen skal være. Dette kan imidlertid også være problematisk hvis noen elever føler seg presset til å snakke om noe de ikke har lyst til – eller hvis stemningen i klassen ikke er trygg. Det er derfor viktig at underviseren sørger for å sette trygge rammer for øvelsen, for eksempel ved å understreke at elevene ikke behøver å snakke ut fra egne erfaringer, men kan snakke om hva de tenker at unge generelt mener og opplever.

RELEVANS

Generell del av læreplanverket og opplæringsloven.

...fortsettelse fra forrige side

FAKTA

Elever i videregående skoler oppga at i løpet av det siste året hadde:

- 32,8 % av jentene og 38 % av guttene blitt utsatt for nedsettende bemerkninger som «hore», «bitch», «fitte», «kuk» og lignende på skolen
- 8 % av jentene og 38 % av guttene blitt utsatt for nedsettende bemerkninger som «homo», «lesbe» og lignende på skolen
- 26,9 % av jentene og 20,2 % av guttene blitt utsatt for seksuelle kommentarer om kropp, utseende eller sitt privatliv mens de var på skolen
- 18 % av jentene og 8,2 % av guttene blitt holdt fast eller klemt på en seksuell måte mot sin vilje
- 12,7 % av jentene og 3,2 % av guttene hadde blitt tvunget til samleie eller munnsex i løpet av livet

Kilde: Bendixen og Kennair, Resultater fra prosjekt Seksuell helse og trakassering i videregående opplæring 2013-2014, NTNU



7. ULIKE MÅTER Å VÆRE PÅ FRA STOL TIL STOL

MÅL

- Elevene utvikler evne til refleksjon og til å ta personlig stilling
- Elevene øver seg i å ta stilling til og å godta egne og andres standpunkter
- Elevene reflekterer individuelt og i fellesskap over temaene i oppgaven

FORBEREDELSE

Elevene introduseres til arbeidsformen. De skal vite at

- øvelsen handler om å ta stilling, også når man er i tvil
- målet ikke er å være enige, men å utforske forskjellige standpunkter
- man skal respektere hverandres vurderinger

BESKRIVELSE

Elevene og underviseren sitter på stoler i en sirkel. Underviseren leser en påstand høyt. Dersom elevene er uenige i påstanden, blir de sittende på stolen. Hvis de er enige, reiser de seg og bytter plass med de andre som også er enige. Man skal ikke gå tilbake til den stolen man kommer fra. Hvis det bare er én som reiser seg, bytter vedkommende plass med underviseren.

Etter at alle påstander er lest høyt, spør underviseren: «Var det noen påstander der dere var i tvil om dere skulle reise dere eller bli sittende?». Med dette spørsmålet tar dere opp tvilen og nyanseringen hos elevene, og det er nettopp dette som er spesielt interessant å snakke med dem om.

Samtalen fortsetter ved at elevenes meninger om ulike påstander utforskes ut fra det de selv bringer på banen.

Underviserens rolle er å få elevene til å utdype sine synspunkter med åpenhet og respekt: «Hvorfor tror du at du var i tvil her?», «Kan du forklare litt mer om det?», osv.

Påstander til denne øvelsen:

- I dag er det (mandag, tirsdag, fint vær, osv.).
- Alle mennesker ser forskjellige ut.
- Alle mennesker har rett til å se ut slik de ønsker.
- Det finnes noen måter å se ut på som er mer akseptert enn andre.
- Gutter skal helst se ut på en bestemt måte.
- Jenter skal helst se ut på en bestemt måte.
- Jenter kan gjerne gå i gutteklær.
- Gutter kan godt gå i jenteklær.
- Alle mennesker har en seksualitet.
- Alle mennesker har rett til å ha den seksualiteten de ønsker.
- Det er noen former for seksualitet som er mer akseptert enn andre.
- Det er lett å være heterofil.
- Det er lett å være homofil, bifil eller transseksuell.

Fortsettes på neste side ...

TID OG UTSTYR

TIDSBRUK

15–25 minutter

UTSTYR

Ingen

TIPS TIL UNDERVISEREN

Man kan oppleve at elevene ikke alltid gir uttrykk for egne meninger, men derimot gjør som de andre. Det er imidlertid en helt naturlig reaksjon, og betyr ikke nødvendigvis at de ikke reflekterer selv.

Det er viktig at man ikke presser elevene til å delta i samtalen. Det er helt greit bare å lytte til det de andre sier dersom man helst vil det.

Hvis elevenes standpunkter skal anerkjennes, er det viktig å unngå en diskusjon mellom elevene om hvilke standpunkter som er riktige eller gale. La i stedet bakgrunnen for de forskjellige standpunkter bli hørt.

7. ULIKE MÅTER Å VÆRE PÅ

FRA STOL TIL STOL

... fortsettelse fra forrige side

- Hvis du er homofil, kan du bare si det.
- Hvis du er homofil, bør du helst holde det for deg selv.
- Man kan bli mobbet eller diskriminert på grunn av sin seksualitet.
- Man kan bli mobbet eller diskriminert på grunn av sitt kjønn.
- Man kan bli mobbet eller diskriminert på grunn av sin religion.
- Mange mennesker blir diskriminert i Norge.
- Det er ikke mange som blir diskriminert i Norge.
- Hvis man diskriminerer andre, bør man bli straffet.
- Hvis du opplever diskriminering, bør du melde det til politiet.
- Hvis du ser at andre blir diskriminert, bør du melde det til politiet.
- Mange blir utsatt for hatkriminalitet.
- I Norge er vi flinke til å anmelde hatkriminalitet.
- Alle mennesker har rett til å være seg selv akkurat slik de er.
- Det kan noen ganger være vanskelig å få lov til å være seg selv akkurat slik man er.



Vedlegg 6

Melding på ukeplanen / epost til foreldre sendt i mars 2015

På onsdag får vi besøk av en masterstudent i norsk, som skal kjøre et eget opplegg i klassen om temaet «Seksualitet og skam» og om «Hensyn til deg selv og andre». Studenten heter Kirsti Wester Amundsen. Opplegget berører temaer både innenfor norsk og KRLE.

Faglærer ved skolen, XX, vil være tilstede i begge øktene på onsdag, da jeg er utsendt på kurs.

Dersom dere har spørsmål om noe angående neste uke, er det bare å sende en mail til meg.

Med vennlig hilsen

XX

Kontaktlærer, IKT-veileder