



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Et kritisk møte med kjønnsperformative handlinger og diskurser i skolen

En kvalitativ studie om kjønn og kritisk mangfoldskompetanse

Ragna Hansine Bjøru

Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk 5.-10. trinn, LRU-3905, mai 2021



Sammendrag

Studien har til hensikt å studere kjønnsperformative handlinger og diskurser i samfunnsfaget spesielt, og skolen generelt. Diskurser danner grunnlag for hva som blir tatt for å være normativt, og gjør seg derfor svært gjeldende i arbeid med kjønns mangfold. Å utfordre og problematisere diskurser som skaper andregjøring i samfunnet er derfor avgjørende for å øke barn og unges mulighetsrom til å være og gjøre kjønn slik de selv ønsker.

Å problematisere stereotyper og normative tatt for gitt-heter krever en kritisk tilnærming til maktrelasjoner og de prosesser som skaper og opprettholder majoritet og minoritet perspektiver. Denne studien har derfor også til hensikt å utforske mulighetspotensialet for kritisk mangfoldskompetanse i kjønnsundervisning i samfunnsfaget.

Problemstillingen studien reiser er: Kjønnsperformative handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisningen, hva er mulighetspotensialet for kritisk mangfoldskompetanse?

Studien er basert på intervju av fire samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, og diskusjonen tar derfor utgangspunkt i handlinger og diskurser informantene forteller om. De teoretikerne jeg lener meg tyngst på er Judith Butler og Åse Røthing.

I studien kom jeg frem til at mangel på dyptgående kunnskaper er en avgjørende faktor for kjønnsundervisning. Dette fordi det påvirker hvorvidt kjønn blir inkludert i undervisningen eller ikke, samt hvilke perspektiver som legges til grunn i møte med kjønn i skolen.

Til tross for at det sjeldent eller aldri undervises om kjønn i skolen, gjør kjønn seg gjeldene i skjellsord og sjargonger elevene i mellom. Gjennom å invitere elevene med på en diskusjon om skjellsord som går på bekostning av kjønn, kan en rette fokus mot maktforhold og prosesser som bidrar til å opprettholde og videreføre maktforhold og annengjøring. Dette kan være en åpning for kritisk mangfoldskompetanse i skolehverdagen.

Forord

De fleste masteroppgaver jeg har lest har startet forordet sitt med å fortelle hvor krevende arbeidet med masteren har vært. Jeg har personlig tenkt mye på hva jeg skulle skrive i mitt eget forord, og hadde du spurt meg for et halvt år siden skulle det ikke starte på den måten. Etter å ha skrevet en masteroppgave selv, skjønner jeg riktignok hvorfor alle starter forordet sitt nettopp slik. For å skrive master, det er beinhardt arbeid! Det har vært mye forbannelse, fortvilelse, forvirrelse og mye tårer – veldig mye tårer. Heldigvis har det også vært veldig lærerikt, interessant og gøy (før jeg igjen returnerte til studiet med forbannelse, fortvilelse, forvirrelse, og enda mer tårer).

Når jeg nå avlegger kronen på verket er det mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke informantene mine som har viet sin tid til å dele erfaringer og tanker med meg.

En stor takk går også til min dyktige og stødige veileder, Torun Granstrøm Ekeland – for perspektiver og kunnskap du har delt med meg, for gode råd og innspill og for at du har peilet meg inn på stien jeg selv har tråkket når jeg har mistet både kart, kompass og sanseevne. Uten din rette snor hadde ikke denne oppgaven nådd det samme målet som den har gjort.

En stor takk rettes også til min kjæreste, familie og venner som har vist stor forståelse og støtte, oppmuntret meg og forsikret meg om at en masteroppgave ikke er alt her i livet, selv om det kan føles sånn ut av og til. Og en ekstra takk til tante Anne-Mette for alle faglige diskusjoner og språkvask av tekst.

Dette er ikke bare kronen på verket for masteroppgaven, det er også den virkelig store kronen på verket for fem gode år på Universitetet i Tromsø. Tusen takk til alle medstudenter som har fått disse årene til å fly forbi i en rasende fart. Disse årene hadde ikke vært det samme uten dere.

Tromsø, mai 2021

Ragna Hansine Bjøru

Innholdsfortegnelse

1	Inngang	3
1.1	Problemstilling.....	5
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.3	Oppgavens struktur.....	6
2	Teoretisk rammeverk	9
2.1	Kjønn som performativ kategori.....	9
2.2	Antidiskriminerende undervisning.....	12
2.2.1	Kritisk mangfoldskompetanse	13
2.3	Fagfornyelsen: mulighetsrom for kjønn og kritisk mangfoldskompetanse	14
2.4	Annen kunnskap på feltet.....	18
3	Metode	21
3.1	Forskningsdesign	21
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	21
3.2	Framgangsmåte.....	22
3.2.1	Utforming av intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju	22
3.2.2	Utvalg.....	23
3.2.3	Gjennomføring.....	25
3.3	Analysemetoder	26
3.4	Metodiske refleksjoner.....	27
3.4.1	Reliabilitet og validitet.....	27
3.4.2	Mulige feilkilder	29
3.4.3	Etiske betraktninger	30
4	Presentasjon av funn	31
4.1	Lærernes forståelse av sentrale begreper	31
4.2	Fagfornyelsens mulighetsrom for kjønn	35

4.3	Kjønnets plass i undervisning om identitet og mangfold.....	38
4.4	Behov for endring i undervisning?	40
5	Diskusjon	43
5.1	Samfunnsfaglærerens syn på kjønn	43
5.2	Kjønnsperformative handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisning	49
5.3	Mulighetsrom for kritisk mangfoldskompetanse	50
6	Utgang.....	55
	Litteraturliste.....	57
	Vedlegg	61
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	61
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	65
	Vedlegg 3: Intervjuguide	69

Teaching gender is not indoctrination: it does not tell a person how to live; it opens up the possibility for young people to find their own way in a world that often confronts them with narrow and cruel social norms. To affirm gender diversity is therefore not destructive: it affirms human complexity and creates a space for people to find their own way within this complexity.

- Judith Butler

1 Inngang

Mens jeg har arbeidet med denne avhandlingen har tematikk knyttet til kjønnsmangfold og skole skapt blest i media flere ganger. Det første var teaterstykket *Tobias og dagen det smalt*. Tross mange gode tilbakemeldinger kom teaterstykket i vinden tidligere i år da flere skoler ga medhold i foreldrenes forespørsel om å frita barna sine fra å delta på teaterstykket. En rekke eksperter var ute i media og advarte mot teaterstykket, blant annet fordi teaterstykket kunne bidra til en utbredt følelse av å være ”født i feil kropp” blant barn og unge (Mostad, 2021). Senere i år presenterte NRK en sak om en mor som tok ut barna fra skolen. Begrunnelsen: skolen fortalte sønnen hennes om kjønnet *hen*. Moren syntes det var skummelt at skolen åpnet opp for slikt, og besluttet derfor å ta alle barna sine ut av skolen (Eie, Sommerset & Olsen, 2021).

Allerede i Antikken hevdet den greske filosofen Platon at det ikke fantes biologiske kjønnsforskjeller mellom menn og kvinner, utenom de naturlige forskjellene knyttet til forplantning (Pettersen, 2011, s. 27). Det har gjennom tidene vært mange diskusjoner om hvorvidt kjønn er av betydning, og hva det er av betydning for, og det er ingenting som tyder på at denne diskusjonen kommer til å ende med det første. Hvordan folk oppfatter betydningen av kjønn, hvilket *syn* de har på kjønn, får videre konsekvenser for hvordan verdier som likestilling og likeverd blir vedlikeholdt og reproduisert. I skolen er Opplæringslovens formålsparagraf er klar: opplæringsloven skal fremme likestilling, og alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

#UngIDag-utvalget fikk i 2018 i oppdrag å se på likestillingsutfordringer barn og unge møter i hverdagen på viktige arenaer, der i blant i skolen. I 2019 leverte de den ferdige rapporten, NOU 2019:19 *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Likestillingsutfordringer blant barn og unge* (NOU 2019:19, s. 12). Utvalget kom fram til at det samlede omfanget av tradisjonelle forventninger til kjønn, og det store trykket av stereotype kjønnsroller, er det som utgjør den mest betydningsfulle likestillingsutfordringen for barn og unge i Norge i dag. Dette fordi de tradisjonelle normene for kjønn virker begrensende for barn og unges livsutfoldelse (NOU 2019:19, s. 22-23).

En del barn og unge føler at de ikke passer inn i kjønnsforventningen de møter, og opplever det derfor som en belastning å skille seg ut. De tradisjonelle kjønnsforventningene er særlig en utfordring for barn og unge som har en annen kjønnsidentitet enn den vi ser og forventer

(NOU 2019:19, s. 42). Utvalget brukte begrepet kjønns mangfold for å inkludere alle kjønn, og for å inkludere mangfold innenfor de etablerte kjønnskategoriene. Kjønns mangfold viser til at det finnes et stort mangfold både innad i jente- og guttegruppa, og at det finnes barn og unge som definerer seg utenfor de to etablerte kjønnskategoriene (NOU 2019:19, s. 24). Alle barn og unge er en del av kjønns mangfoldet, men det er ofte de som skiller seg ut fra flertallet som synliggjør at mangfoldet finnes (NOU 2019:19, s. 52).

Utvalget understreker viktigheten av at barn og unge har gode nok *mulighetsrom* til å i størst mulig grad få forme livene sine slik de ønsker, og slik det oppleves rett for dem (NOU 2019:19, s. 23). Dette inkluderer også hvordan barn og unge ønsker å *gjøre* kjønn. Ved å bruke verbet *gjøre*, ønsker jeg å synliggjøre at kjønn ikke er noe en har eller noe en er, men snarere noe en uttrykker og dermed noe en gjør. Dette forutsetter at kjønn ikke har en selvstendig væren, men skapes gjennom måten vi fremtrer og uttrykker oss på (Butler, 2007, s. 34). Dermed blir kjønn performativt. Å skape rom for kjønns mangfold bidrar til å forstørre mulighetsrommet for alle kjønn (NOU 2019:19, s. 24), og å åpne opp for et større mangfold av måter å være kjønn på er derfor viktig for barn og unges livsutfoldelse, både nå og i fremtiden (NOU 2019:19, s. 38). Bevissthet og kunnskap om betydningen av kjønnsnormer i oppveksten er viktig for å gi større rom for det store mangfoldet blant jenter og gutter, og for de som ikke identifiserer seg innenfor de to etablerte kjønnene (NOU 2019:19, s. 42). I denne oppgaven vil jeg argumentere for at dette i klasseromskontekst vil kreve både kunnskaper og bevissthet i tilnærmingen til kjønn, samt en undervisningspraksis som problematiserer maktforhold i samfunnet: en kritisk mangfoldskompetanse. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere.

En bevisst tilnærming til kjønn krever også bevissthet om språket og hvordan en bruker det. I mai oppstod det en debatt rundt russemusikk med grovt innhold, etter at en russelåt med refrenget ”jævla hore, sett deg ned på kne” ble publisert. Låter av dette kalibret er nok i utgangspunktet laget for å underholde, provosere og bidra til feststemning. Likevel er ”hore” og ”slut” de vanligste skjellsordene i norsk grunnskole, og en undersøkelse viser at seks av ti jenter opplever å få seksualiserte negative kommentarer i klasserommet (Karlsen & Kvidal-Røvik, 2021). Dette viser hvordan den daglige og gjentatte språkbruken former diskursen blant barn og unge. Diskursen representerer ikke bare virkeligheten, den er også viktig for å konstruere virkelighetsforståelse (Burr, 2015, sitert i Skrede, 2017, s. 76). En diskurs som vist over kan derfor bidra til å forme andre barn og unges virkelighetsforståelse. Dermed blir ikke

ord bare ord. Ord og begreper skaper holdninger, og holdninger henger sammen med handlinger. Språkbruk skaper dermed normer som får betydning langt utenfor russebussen (Karlsen & Kvidal-Røvik, 2021).

Jeg tror ikke mediasakene jeg viste til innledningsvis er unike eksempler på skolens møte med kjønns mangfold. Det er mange ulike verdier og forståelser knyttet til kjønn, og derfor kan det også være vanskelig å forholde seg til slike møter i skolekontekster. Likevel er dette eksempler på møter som kan hindre barn og unge fra å være og gjøre kjønn slik de ønsker, og dermed også møter som kan bidra til å minske mulighetsrommet til barn og unge. Ikke bare barn og unge som synliggjør kjønns mangfoldet, men alle barn og unge. Diskursen i skolen gjør seg også gjeldende, fordi diskursene bidrar til å skape virkelighetsforståelse hos elevene. Å møte tema som kjønn med kunnskap og bevissthet på en kritisk måte er derfor svært viktig.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av tematikken presentert innledningsvis, og problematikken tilknyttet den, har jeg formulert følgende problemstilling:

Kjønnsperformative handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisningen, hva er mulighetspotensialet for kritisk mangfoldskompetanse?

Gjennom problemstillingen ønsker jeg å muliggjøre innsikt i hvordan lærere, gjennom handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisningen, åpner opp for kjønns mangfold. Kritisk mangfoldskompetanse er en tilnærming man både kan og bør bruke i skolen, ikke bare i arbeid med kjønns mangfold, men alle typer mangfold. Jeg vil derfor også se på mulighetspotensialet kritisk mangfoldskompetanse har i arbeid med kjønn og kjønns mangfold i skolen.

For å besvare problemstillingen har jeg støttet meg på følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvilke(t) syn har samfunnsfaglærere på kjønn?
- Hvordan åpner samfunnsfaglærere opp for kjønnsperformativitet gjennom handlinger og diskurser i undervisning?
- Hvordan arbeider lærere med kjønns mangfold, og hva skal til for å muliggjøre kritisk mangfoldskompetanse?

For å besvare problemstillingen har jeg anvendt forskningsintervju. Dette betyr at forskningsspørsmålet som tar for seg handlinger og diskurser baserer seg på informantenes beskrivelser av deres undervisningspraksiser, og ikke mine observasjoner.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Høsten 2019 deltok jeg på konferansen *Kunsten å redde liv – menneske for menneske*. Konferansen ble arrangert av Pedagogstudentene, og fant sted over en helg på Lærernes hus i Oslo. Hvert år arrangerer Pedagogstudentene en nasjonal konferanse som handler om temaer de mener ikke blir vektlagt nok gjennom ulike pedagogiske utdanninger, og dette året var temaet barn og unge i vanskelige livssituasjoner. Blant alle de viktige foredragene var det ett som traff meg spesielt. Inge Alexander Gjestvang fra FRI – foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold, holdt et foredrag der han snakket om kjønn, identitet og seksualitet. Når han innledningsvis snakket om kjønn, tegnet han et bilde av en strekman med et hjerte plassert over midten av kroppen. Han brukte denne strekmannen til å visualisere forholdet mellom kjønn og identitet, hvor hjertet skulle symbolisere kjønnsidentiteten, denne strekmannens egen opplevelse av hvilket kjønn den identifiserte seg som.

Samtidig som jeg tok notater i hytt og pine, spurte jeg meg selv hvorfor dette ikke var ting vi hadde fokusert mer på i løpet av studiet. Enn hvis jeg en gang i fremtiden kom til å få denne strekmannen i klassen min, som jeg tok for å være en gutt, men som følte seg som noe helt annet inne i hjertet sitt. Det viktigste for meg som framtidig lærer, er at skolen kan bidra til at elevene legger grunnlag for å bli mennesker som kan trives i samfunnet, som seg selv og sammen med andre. Mennesker som anerkjenner og aksepterer hverandres ulikheter, og mennesker som blir behandlet på samme måte.

Kjønn og kjønnsmangfold er tema vi ikke har vært innom i løpet av min tid på lærerutdanningen. Utgangspunktet mitt for dette prosjektet var derfor ikke basert på mer enn min interesse for tema og drivkraft til å lære mer om det, fordi jeg så brått ble obs på at dette var så elementært og så viktig.

1.3 Oppgavens struktur

Avhandlingen er bygd opp av seks kapitler. I det følgende kapitlet, **kapittel 2**, vil jeg presentere mitt teoretiske rammeverk for oppgaven. Teorien jeg her presenterer er valgt på bakgrunn av tematikken problemstillingen tar for seg. Av kjønnsteoretikere har jeg valgt å ta for meg Judith Butler (2007). Når forskningen skal knyttes til det skolefaglige feltet har jeg

tatt utgangspunkt i Kevin Kumashiro (2002) og Åse Røthing (2020), fordi disse bidrar med en pedagogisk tilnærming som er relevant for formålet i oppgaven. Jeg vil i dette kapitlet også se på læreplanen og dens tilknytning til kjønn, samt presentere annen kunnskap på feltet. I

kapittel 3 synliggjøres de metodiske valg jeg har tatt i arbeidet med denne avhandlingen, fra idé til ferdigstilt produkt. I **kapittel 4** vil jeg presentere mine funn i det analyserte datamaterialet som videre vil danne grunnlag for diskusjon. Diskusjonen kommer i **kapittel 5**, hvor jeg vil tolke og drøfte mine funn opp mot teorien jeg har lagt til grunn for studien. I det avsluttende kapitlet, **kapittel 6**, vil jeg oppsummere drøftingen og komme med et konkluderende svar på problemstillingen. Jeg vil også se på veien videre, og fordi oppgaven skriver seg inn i en kritisk tradisjon, vil jeg forsøkte å løfte studiens funn inn i en bredere kontekst og se på mulighetene for å skape endring.

2 Teoretisk rammeverk

I det følgende vil jeg gjennomgå teorier om, og pedagogiske tilnærminger til, kjønn og mangfold, som alle har vært sentrale bidragsyttere til mitt teoretiske rammeverk. Hensikten er å presentere de teoretiske perspektivene som har vært relevant for meg i besvarelsen av oppgavens forskningsspørsmål og den overordnede problemstillingen. For å få en bredere forståelse for begrepet kjønn vil jeg ta for meg Judith Butlers (2007) teori om kjønn som en *performativ kategori*. For å rette kjønns mangfold inn mot klasserommet vil jeg studere Kevin Kumashiros (2002) fire typer *antidiskriminerende undervisning* og Åse Røthings (2020) *kritiske mangfoldskompetanse*. Jeg vil også se på læreplanen, og hvordan man kan knytte kjønn og kritisk mangfoldskompetanse til denne. Til sist vil jeg se på annen kunnskap på feltet som også har bidratt i mitt prosjekt.

2.1 Kjønn som performativ kategori

Siden utgivelsen av boka *Gender Trouble* i 1990 har Judith Butler vært kanskje den mest omtalte av alle feministiske kjønnsteoretikere, og forbindes ofte med queer theory, eller skeiv teori. Butler søker i sin tenkning å denaturalisere kjønns grensene og den biologiske kjønnsidentiteten (Midttun, 2008, s. 94).

Butler stiller seg kritisk til alle forestillinger om det naturlige. Dette gjelder også for begrepet ”biologisk kjønn” som peker mot en forestilling om at vi er født som enten biologisk mann eller biologisk kvinne, og at dette videre er avgjørende for vår seksualitet og vår identitet. Butler mener at biologisk kjønn er en diskursiv kategori. Hun mener med dette at kjønn ikke er naturlig eller gitt, men har blitt det som en effekt av en bestemt måte å snakke på. Som et diskursivt begrep har det også en historie. Måten vi bruker biologisk kjønn på i dag er oppstått på en bestemt tid og i en bestemt kontekst. Slikt sett er også begrepet biologisk kjønn historisk foranderlig (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jegerstedt, Rosland & Sampson, 2008, s. 75).

Assuming for the moment the stability of binary sex, it does not follow that construction of 'men' will accrue exclusively to the bodies of males or that 'women' will interpret only female bodies. [...] The presumption of a binary gender system implicitly retains the belief in a mimetic relation of gender to sex whereby gender mirrors sex or is otherwise restricted by it. When the constructed status of gender is theorized as radically independent of sex, gender itself becomes a free-floating

artifice, with the consequence that man and masculine might just as easily signify a female body as a male one, and woman and feminine a male body as easily as a female one. (Butler, 2007, s. 9)

Dersom det biologiske kjønnen (sex) og det sosiale kjønnen (gender) ikke er avspeilinger som er avhengige av hverandre, betyr det også at det sosiale kjønnen er flytende og dynamisk. Skillet mellom det biologiske kjønn og det sosiale kjønn skaper dermed et rom for fleksibilitet mellom kjønnene. Feminitet trenger ikke nødvendigvis å tilhøre en kvinnekropp, og maskulinitet kan like gjerne tilhøre en kvinnekropp som en mannskropp. Dette utvider kjønnskategoriene, fordi kjønnsuttrykk kan være så mangfoldig. I *Gender Trouble* skriver Butler:

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very "expressions" that are said to be its results. (Butler, 2007, s. 34)

Med dette hevder Butler at kjønn ikke er noe du har eller noe du er, men snarere noe du uttrykker og noe du *gjør*. Dette gjør kjønn til en performativ kategori, eller kjønn til noe *performativt*. Kjønnen synliggjøres gjennom handlinger og praksiser, og ikke minst gjennom de ulike måtene vi snakker om kjønn på (Mortensen et al., 2008, s. 76). Dermed får ikke kjønn noen selvstendig væren, men avgjøres av kroppslige, atferdsmessige og språklige iscenesettelser. Kjønn skapes derfor gjennom måten vi fremtrer og uttrykker oss på (Bondevik & Rustad, 2006, s. 57).

The view that gender is performative sought to show that what we take to be an internal essence of gender is manufactured through a sustained set of acts, posited through the gendered stylization of the body. In this way, it showed that what we take to be an "internal" feature of ourselves is one that we anticipate and produce through certain bodily acts, at an extreme, an hallucinatory effect of naturalized gestures. (Butler, 2007, xv-xvi)

Hvis kjønn er performativt, vil kjønnsideitet bli en diskursiv effekt. Å være kvinne eller mann handler derfor om bestemte måter å repetere spesifikke iscenesettelser på (Bondevik & Rustad, 2006, s. 57). Disse iscenesettelsene, performativiteten, må ikke forstås som én enkelt handling, men repetisjoner av handlinger over tid. Det kjønnede selvet består derfor av

gjentatte handlinger som søker å nærme seg idealet om en stabil identitet (Butler, 2007, s. 179). Gjennom iscenesettelsen siteres det som anses som ordinære eller alminnelige måter opptre som det bestemte kjønn på. Dette betyr at repetisjonene er regulert av det normative. Repetisjonene gjøres etter bestemte mønstre, og man iscenesetter seg på gjentakende måter innenfor normer for kvinnelighet/mannlighet. Slik produseres en ”naturlig” kjønn væremåte, og man blir videre gjenkjent som kvinne eller mann og får anerkjennelse for det (Bondevik & Rustad, 2006, s. 57).

I følge Butler dannes det også et forhold mellom diskursene som styrer det performative kjønn og makt. Det særlige viktige for Butler er hvordan makten som opererer diskursivt ikke bare er regulerende, med også produktiv. Idet identitet og seksualitet underligges en diskursiv regulering, produseres det begrepsfestede og forståelige former for seksualitet og kjønn. Denne produktive makten fungerer best der den er mest skjult: i de ”sannhetene” som virker mest opplagte og selvsagte. Derfor blir begreper som kroppen, materien, det biologiske kjønn og det naturlige så suspekt, fordi de søker å dekke over det faktum at de er produserte eller skapte. De blir betegnet som noe førspråklig som allerede er gitt, og som språket, og dermed vi, er nødt til å forholde oss til. Derfor virker det også naturlig for oss at det finnes et kjønn som er der fra begynnelsen av, og som språket videre benevner. Vi tenker sjeldent over at kjønn er av historisk størrelse. Butler mener derfor at kroppen aldri opptre som en rein materie; den vil alltid være formet av de diskursive praksisene (Mortensen et al., 2008, s. 75).

Formingen er ikke bare historisk, den er også ideologisk. Et av Butlers grunnleggende argumenter er at en av normene som styrer denne formingen er den tvangsmessige heteroseksualiteten, eller *den heteroseksuelle matrise*. Kravet om heteroseksualitet ligger til grunn for måten kroppen framstår for oss som enten biologisk mann eller biologisk kvinne, og er slik videre med på å opprettholde normen om heteroseksualitet. Samtidig stenger den ideologiske heteroseksualiteten døren for andre måter å tenke kjønn, identitet og kroppslighet på (Mortensen et al., 2008, s. 75). I den heteroseksuelle matrise utelukker de dikotome begrepene kvinne og mann, og homo og hetero hverandre. Dette innebærer at den eneste muligheten mennesket har for å identifisere seg selv som kjønn er enten kvinne eller mann, og at disse to posisjonene gjensidig utelukker hverandre. Det innebærer også at kvinner og menn begjærer og inngår relasjoner med det motsatte kjønn, og kun det motsatte kjønn. Som følger av dette krever den heteroseksuelle matrise at visse ”identiteter” ikke kan ”eksistere”. Judith Butler forklarer det slik:

The cultural matrix through which gender identity has become intelligible requires that certain kinds of "identities" cannot "exist" – that is, those in which gender does not follow from sex and those in which the practices of desire do not "follow" from either sex or gender. (Butler, 2007, s. 24)

Forståelsen av *heteronormativitet* som en maktstruktur som legger premisser for organiseringen av samfunnet står også sentralt i skeiv teori. Lauren Berlant og Michael Warner definerer begrepet slik:

Med heteronormativitet mener vi institusjoner, betydningsstrukturer og praksiser som får heteroseksualitet ikke bare til å fremstå som entydig – det vil si organisert som en seksualitet – men også privilegert. (Eng, 2006, s. 147, hennes oversettelse).

Dette betyr i praksis at heteroseksualitet og ciskjønn stort sett alltid blir tatt for gitt når mennesker møtes. Dette innebærer at kulturelle og sosiale institusjoner, normer, praksiser og språk reflekterer et samfunn og en kultur som forutsetter at alle mennesker er heterofile. Ikke-heterofile mennesker blir derfor annenrangs og en minoritet i samfunnet, og antas å være heterofile med mindre det motsatte er bevist (Bufdir, 2015).

2.2 Antidiskriminerende undervisning

Kevin Kumashiro har sitt teoretiske utgangspunkt i skeiv teori og ønsker med sitt arbeid å utfordre undertrykkelse i skolen (Kumashiro, 2002, s. 23) I boken *Troubling Education* teoretiserer Kumashiro (2002) fire praksiser for hvordan skolen som institusjon og lærere kan jobbe antidiskriminerende. De ulike praksisene dreier seg om *undervisning for "de andre"*, *undervisning om "de andre"*, *undervisning som er kritisk ovenfor privilegert og andregjøring* og *undervisning som endrer elever og samfunn*. Med "de andre" menes grupper som tradisjonelt sett er blitt marginalisert, krenket og sett ned på i samfunnet, og som derfor er blitt annerledesgjort (Kumashiro, 2002, s. 32).

Undervisning for "de andre" legger vekt på å forbedre for elever som tradisjonelt sett har blitt ekskludert eller behandlet på uheldige måter (Kumashiro, 2002, s. 32).

Undervisning om "de andre" er en tilnærming som er ment for alle, og legger vekt på at alle elever skal lære om minoritetsgrupper. Undervisning om "den andre" kan være et forsøk på å normalisere ulikheter ved å oppmuntre elever til å akseptere andre måter å være på, på lik linje med den normative måten å være på (Kumashiro, 2002, s. 39).

Sett fra et kritisk perspektiv har undervisning for og om ”de andre” store svakheter. De tar utgangspunkt i et skille mellom ”oss” og ”de andre”, og legger til grunn at det er mulig å trekke opp dette skillet. Undervisningsformer som handler om ”de andre” greier derfor ikke å tematisere maktforhold og relasjoner mellom minoriteter og majoriteter. Representasjonene for å utvikle kritisk tenkning og varig maktbevissthet blir derfor svakt (Røthing, 2020, s. 43).

Mange forskere har tatt til ordet for at antidiskriminerende undervisning krever mer enn kun å undersøke ens disposisjon over, behandling av og kunnskaper om ”den andre”. *Undervisning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring* utvider dette, med å se på hvordan noen grupper og identiteter er privilegerte, samt hvordan denne prosessen legitimeres og opprettholdes av sosiale institusjoner og kulturelle ideer (Kumashiro, 2002, s. 44). Her legges det vekt på å utfordre etablerte samfunnsmessige strukturer og dynamikker som bidrar til å privilegere enkelte grupper og marginalisere andre. For å endre denne dynamikken er det nødvendig å jobbe med bevisstgjøring knyttet til majoritetsprivilegier og samfunnsmessige forhold (Røthing, 2020, s. 44). Denne tilnærmingen krever et skifte fra en problemorientert tilnærming, til en tilnærming som søker å stille spørsmål til det som oppleves som ”normalt” eller normativt (Kumashiro, 2002, s. 45-46). Det er med andre ord viktig å ikke kun se ”de andre”, men også de strukturelle forhold som opprettholder og reproducerer en holdning om ”oss” og ”de andre”.

Utdanning som endrer elever og samfunn viderefører det kritiske bevisstgjøringsarbeidet som ligger i den tredje tilnærmingen, og vektlegger forandring med fokus på både elever og samfunn (Røthing, 2020, s. 44). *Kritisk mangfoldskompetanse* kan være en god inngang til å flytte blikket fra et ensidig fokus på ”de andre” til et bredere syn på relasjoner og maktforhold (Røthing, 2020, s. 45).

2.2.1 Kritisk mangfoldskompetanse

I boka *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning* har Røthing (2020) valgt kjønn og mangfold som hovedtema. Formålet med boken er ikke å diskutere antall kjønn, men mangfold når det kommer til kjønnsgjøring. Hun er opptatt av hvordan mennesker gjør og former seg selv og sin væren i verden, på tvers av kontekster, situasjoner og kroppslige og kjønnede forhold (Røthing, 2020, s. 11). Når Røthing skriver om kjønn og mangfold bruker hun begrepet *kritisk mangfoldskompetanse*, og dette er et perspektiv på undervisningen jeg finner det relevant å ta utgangspunkt i for min forskning.

Røthing (2020) forklarer mangfoldskompetanse slik:

Slik jeg forstår det, innebærer det ganske enkelt kunnskap og perspektiver. Det sentrale poenget er imidlertid kombinasjonen av kunnskap og perspektiver, samt at perspektivene skal invitere til bevisstgjøring og kritisk tenkning omkring maktforhold. (Røthing 2017, sitert i Røthing 2020, s. 21-22).

Med kunnskap følger det utfyllende undervisning, og Røthing refererer her til det hun kaller ”tykke” eller komplekse beskrivelser, og presisjon med tanke på både innhold og språk. Det er likevel ikke tilstrekkelig med kunnskap alene, og det vil derfor være behov for en type teoretisk metablikk på undervisningspraksiser knyttet til mangfold og maktforhold. Røthing foreslår et type perspektiv som setter søkelys på maktforhold og relasjoner mellom mennesker og grupper av mennesker. Et slikt perspektiv bidrar til å flytte fokuset bort fra et ”vi” som skal hjelpe og tolerere ”de andre”, til å rette oppmerksomheten mot hva som skjer i relasjoner og prosesser som opprettholder maktforhold og forestillinger om ”vi” og ”de andre”. Røthing mener også at maktkritiske perspektiver stimulerer til et kritisk utenfra-blikk på oss selv. Uten dette kritiske utenfra-blikket og bevissthet om majoritetsprivilegier er det enkelt å komme i skade for å reprodusere stereotypier og maktforhold vi i utgangspunktet ønsker å problematisere. Det er her poenget i den kritiske mangfoldskompetansen blir synlig (Røthing, 2020, s. 22).

En sentral tanke Røthing (2020) har er at det er problematisk dersom skolens undervisning bidrar til å reprodusere og befeste stereotypier, framfor å problematisere dem. Å motvirke stereotype forståelsesmåter er derfor en viktig målsetting for arbeidet med kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s. 22). Jeg vil i det videre se hvordan kritisk mangfoldskompetanse gjør seg gjeldende i læreplanen.

2.3 Fagfornyelsen: mulighetsrom for kjønn og kritisk mangfoldskompetanse

For di forskningsprosjektet finner sted i skolekonteksten vil det være relevant å studere læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, som jeg videre til referere til som *fagfornyelsen*, opp mot tema kjønn. Siden avhandlingen er knyttet til samfunnsfaget vil jeg se på utdrag både fra overordnet del og samfunnsfaget. Jeg vil også se på muligheter for å inkludere kritisk mangfoldskompetanse.

Innledningsvis viste jeg til Opplæringsloven, der det gjøres klart at opplæringa skal fremme likestilling, og alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette understrekes også i den overordnede del av læreplanen. I opplæringens verdigrunnlag, under *menneskeverdet*, står det:

[...] Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Her gjentas det at alle elever skal behandles likeverdige og at ingen skal utsettes for diskriminering, samt at elever skal gis likeverdige muligheter. Likestilling er en verdi som historisk sett er tett forbundet med kjønn. Det er viktig at denne gode, demokratiske verdien i dagens samfunn ikke kun blir videreført som likestilling mellom menn og kvinner, men likestilling mellom alle mennesker, uansett hvilke(t) kjønn de ønsker å gjøre eller definere seg som. Videre understrekes det at alle kan oppleve å føle seg annerledes, og at ulikheter derfor må anerkjennes og verdsettes. Det snakkes her om et mangfold i elevmassen, og dette må også inkludere kjønn i elevmassen. En tilnærming til likestilling og mangfold, slik jeg her skisserer, er nødvendig for at elevene skal være likeverdige og ikke bli utsatt for diskriminering.

Jeg har i denne omgangen ikke valgt å ta utgangspunkt i kompetansemål, fordi læreplanen enda er ny og ikke ordentlig innarbeidet i skolene. Jeg ser det også som lite hensiktsmessig å rette prosjektet mot spesifikke kompetansemål, fordi det i større grad går på en overordnet helhet av kjønnsperformative handlinger og diskurser i skolen og i samfunnsfaget. I intervjuene mine har jeg likevel lagt vekt på læreplanen, og sett på rom for å inkludere kjønn i overordnet del av læreplanen generelt, og samfunnsfag spesielt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i å inkludere kjønn i *identitetsutvikling* og *mangfold*. Jeg valgte disse områdene både fordi jeg mener de har en naturlig kobling til kjønn, slik kjønn også har til de. Identitet og mangfold er også temaer som har en sentral plass i samfunnsfaget.

Selv om jeg i denne omgangen ikke har valgt å fokusere på kompetansemål, kan dette ha betydning for forskningen min, og jeg vil derfor ta en titt på dette likevel. Vi har nå sett at

kjønn er nært forbundet til mange av læreplanens overordnede verdier og prinsipper. Likevel det kun to kompetansemål i samfunnsfag etter henholdsvis 2. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6) og 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9), som nevner kjønn eksplisitt. Koritzinsky (2020) påpeker at utdanningsmyndighetene igjen og igjen lager læreplaner der sentrale overordnede verdier, prinsipper og temaer i liten grad følges opp i fagplanenes kompetansemål. En systematisk oppfølging er viktig, fordi kompetansemålene oftest er de mest konkrete og styrende utgangspunktene for utforming av lokale læreplaner på både kommune-, skole- og klassenivå (Koritzinsky, 2020, s. 99).

Som nevnt innledningsvis møter barn og unge utfordringer knyttet til kjønn og samfunnsnormer som begrenser deres mulighetsrom (NOU 2019:19). Når vi likevel ser at overordnede verdier og prinsipper, som i stor grad omhandler temaer nært relatert til kjønn, i liten grad følges opp i kompetansemålene, er det usikkert om disse utfordringene fanges opp av kompetansemålene (Røthing, 2020, s. 89). En læreplan vil heller aldri kunne virke direkte uten at den går veien gjennom lærerens tolkning. Fordi det alltid vil være rom for tolkninger, vil ulike skoler og lærere kan derfor oppfatte den samme læreplanen nokså forskjellig. Avstanden mellom læreplanens intensjoner og skolens realiteter kan derfor bli stor (Imsen, 2016, s. 277). Lærerens kompetanse blir med dette desto viktigere for hvor nyansert og relevant undervisningen om disse temaene blir i praksis. Skolens undervisning om kjønn kan derfor komme til å bli ganske tilfeldig (Røthing, 2020, s. 89).

Den overordnede delen av læreplanen beskriver verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på, slik jeg viste til over. Dette verdigrunnlaget skal prege dybdelæringsprosesser, slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring som:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning, og innebærer å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kjerneelementene er det viktigste og mest sentrale elevene skal lære i hvert fag (Regjeringen, 2018). Kjerneelementene kan defineres som fagenes ”sentrale metoder, tenkemåter, begreper, prinsipper og sammenhenger” (NOU 2015:8, s. 46). Kjerneelementer blir derfor et premiss for at elevene skal oppnå dybdeløring i fagene (Universitetet i Oslo, 2021).

Blant kjerneelementene i samfunnsfag finner vi å kunne lure på, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om samfunnet blir til, og elevene skal få være aktivt kunnskapssøkende og –skapende alene og sammen med andre. Elevene skal også analysere hvordan makt og maktrelasjoner virker inn på ulike forhold i samfunnet. De skal vurdere kunnskap og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor mennesker gjør ulike valg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Her ser vi mange elementer som sammenfaller med kritisk mangfoldskompetanse, og dermed kan muliggjøre en slik pedagogisk tilnærming i skolen.

Kritisk tenkning er også sentral komponent i forståelsen av dybdeløring (Røthing, 2020, s. 25). Om kritisk tenkning og etisk bevissthet står det i fagfornyelsen:

Om ny innsikt skal vekse fram, må etablerte idear granskast og kritiserast med teoriar, metodar, argument, erfaringar og bevis. Elevane skal kunne vurdere ulike kjelder til kunnskap og tenkje kritisk om korleis kunnskap blir utvikla. Dei skal òg kunne forstå at deira eigna erfaringar, standpunkt og overtendingar kan vere ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon føreset kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerheit og uføreseielegheit. Oppløringa må derfor søkje ein balanse mellom respekt for etablert kunnskap og den utforskande og kreative tenkinga som krevst for å utvikle ny kunnskap. [...] Kritisk tenking og etisk bevisstheit er både ein føresetnad for og ein del av det å lære i mange ulike samanhengar, og bidrar til at elevane utviklar god dømmekraft. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Kritisk tenkning vises her som mer enn den tradisjonelle kildekritikken, og rommer over et stort antall ferdigheter og premisser. Flere av disse er i tråd med, og også en forutsetning for, kritisk mangfoldskompetanse.

Vi har nå sett hvordan dybdeløring, kjerneelementer og kritisk tenkning står sammen som et trekløver. Felles for de alle er også at elementer som gjør rom for kritisk mangfoldskompetanse i skolen.

2.4 Annen kunnskap på feltet

Innledningsvis henviste jeg til NOU 2019:19 *Jenterom, gutterom og mulighetsrom:*

Likestillingsutfordringer blant barn og unge. Rapporten ble som nevnt skrevet av #UngIDag-utvalget, som hadde i oppgave å se på likestillingsutfordringer barn og unge møter på viktige arenaer i hverdagen. Dette er første gang det skrives en norsk offentlig utredning som tar for seg kjønnslikestilling. En slik utredning er viktig fordi arbeidet med kjønnslikestilling må tilpasses den historiske konteksten dagens barn og unge vokser opp i (NOU 2019:19, s. 38).

Som nevnt innledningsvis kom utvalget fram til at det samlede omfanget av tradisjonelle forventninger til kjønn og det store trykket av stereotype kjønnsroller er det som utgjør den mest betydelige likestillingsutfordringen for barn og unge i Norge i dag. Kjønnsrollene og kjønnsstereotypiene kommer til uttrykk både på individnivå, og i strukturelle rammer og kulturelle føringer. Dette er rammer og føringer som også er virksomme i skolen. Det er derfor viktig at tilvante normer og kjønnsstereotyper blir utfordret i den daglige virksomheten i skolen (NOU 2019:19, s. 22-23).

På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget og utfordringene utvalget fant, skulle de også foreslå tiltak som ville bidra til økt likestilling for den enkelte og i samfunnet (NOU 2019:19, s. 12). Utvalget understreker viktigheten av økt kunnskap og trygghet om kjønn, kropp og seksualitet, og anbefaler at det foreslåtte kompetanseløftet i skole og barnehage inneholder en egen del om kjønn, kropp og seksualitet rettet mot dem som underviser om disse temaene (NOU 2019:19, s. 32).

Utvalget mener det er essensielt at lærerne inkluderer et kjønns- og likestillingsperspektiv i den daglige undervisningen, og at en normkritisk pedagogikk vil bidra til å utfordre kjønnsstereotype oppfatninger i all undervisning. En normkritisk pedagogikk vil si å se flere diskrimineringsgrunnlag i sammenheng, samtidig som en stiller spørsmål til generaliseringer og stereotyper på bakgrunn av kjønn og/eller andre kjennetegn. Det innebærer også å gi elevene bevissthet om hvilke maktforhold som ligger innvevd i de normer for kjønn som omgir oss. Normkritisk pedagogikk innebærer også å stille spørsmål ved majoriteters normer og privilegier. Målet er at elevene skal ha med seg denne bevisstheten på andre arenaer videre i livet, og slik bidra til at barn og unge får et økt mulighetsrom til frihet og selvbestemmelse. Ved å innta et normkritisk perspektiv vil vi trene en ryggmargsrefleks for å tenke kritisk og selvstendig om kjønnsstereotyper og kjønnsroller (NOU 2019:19, s. 121). Den normkritiske pedagogikken handler om, som navnet tilsier, å stille seg kritisk til normene, og vi ser

elementer som også er gjeldende i kritisk mangfoldskompetanse. Et sentralt mål med både normkritisk pedagogikk og kritisk mangfoldskompetanse er å problematisere normer og diskurser som får konsekvenser for menneskers liv.

Luca Dalen Espseth skrev i 2017 en masteroppgave i kjønnsstudier med tittelen *Kjønn og "andre" kjønn*, og skriver her om konsekvenser kjønnsdiskurser kan for menneskers liv. Espseth tar i oppgaven sin utgangspunkt i tre grovt avgrensede diskurser i den norske offentligheten som forklarer og reproducerer kjønn som meningssystem (Espseth, 2017, s. v). Det gjøres her et skille mellom biologi/medisin/juss-diskursen, identitetsdiskursen og kjønns mangfoldsdiskursen.

Biologi/medisin/juss-diskursen legger seg tett opp mot premissene i den heteroseksuelle matrisen, og er derfor den diskursen som blir ansett som mest normativ. Det er et grunnleggende premiss for denne forståelsen av kjønn at det ligger en antakelse om at kroppen er grunnleggende kjønn. Kjønn anses derfor som en essens og en grunnleggende avgrenset distinkt del av mennesket. Normbrytende måter å gjøre kjønn på forsvares i denne diskursen innenfor eller i relasjon til allerede etablerte normer. Vitenskapelig "kunnskap" om kjønn fremsettes som en sannhet, og normbrytende måter å gjøre kjønn på blir derfor betegnet som avvik (Espseth, 2017, s. 41-42).

Både i biologi/medisin/juss-diskursen og identitetsdiskursen gjøres kjønn identifisering. Identitetsdiskursen er likevel diskurs der kjønn gjøres til et mer mangfoldig fenomen fordi den åpner opp for eksistensen av mer enn to kjønn. I denne diskursen foregår identifiseringen både innenfor og utenfor rådende kjønnsnormer (mann og kvinne), samtidig som det å gjøre kjønn på ikke-normative måter i seg selv benevnes som en identitetskategori (Espseth, 2017, s. 43).

Kjønns mangfoldsdiskursen er en stemme som åpner opp for mangfold, som ikke anerkjenner kropp som grunnlag for kjønn og som ikke kategoriserer med utgangspunkt i allerede etablerte meningssystemer (Espseth, 2017, s. 46). På samme måte som diskursene i ulik grad åpner opp for mangfold, finnes det også forståelser av mangfold som i ulik grad åpner opp for å inkludere kjønn.

Binta-Victoria Jammeh skrev i 2019 en masteroppgave i samfunnsdidaktikk med tittelen *Mangfoldskompetanse i samfunnsfag* som handlet om samfunnsfaglæreres forståelser og

erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse. Her kom det blant annet frem at det er stor variasjon i lærerens forståelser av hva mangfoldsbegrepet innebærer, og hun identifiserer to gjennomgående forståelser av mangfold; en smal og en bred forståelse (Jammeh, 2019, s. 42).

Den smale forståelsen av mangfold kjennetegnes ved et fokus på kulturelt og etnisk mangfold, gjerne knyttet til skolen og elevmassen. Gruppen av lærere som har en smal forståelse av mangfold anvender begreper som flerkulturell, multikulturell og etnisk mangfold. Dette er en forståelse for mangfold som setter forskjeller i fokus (Jammeh, 2019, s. 43).

Den brede forståelsen av mangfold kjennetegnes ved at man trekker på flere former for forskjeller, eksempelvis meningsforskjeller, identiteter, religion, kultur, legning og livssyn. Mangfold reduseres ikke til å omhandle kun kulturelle forhold, men forstås som et altomfattende begrep som rommer alle former for forskjeller og uttrykksformer. Det vektlegges at det skal være plass til alle former for mangfold og at det er lærerens jobb å best mulig tilrettelegge for at alle skal føle seg inkludert. Det blir i så måte lærerens jobb å skape forståelse og aksept for mangfoldet (Jammeh, 2019, s. 46-47).

Teoriene og tilnærmingene jeg har presentert i dette kapitlet danner grunnlag for mitt teoretiske bakteppe. Jeg vil komme tilbake til disse i diskusjonskapitlet, og bruke de for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

3 Metode

Dette kapitlet handler om forskningsprosjektets design og metodiske valg, innsamling og analyse av data og kvaliteten i studien. Formålet er å gi innsikt i prosessen bak masteravhandlingen, fra idé til ferdigstilt produkt. Jeg vil først presentere forskningstilnærmingen og forskningsdesignet, og bakgrunnen for dette. Videre vil jeg redegjøre for valg som er gjort i forberedelsesfasen og innsamlingsprosessen, for jeg presenterer hvordan jeg har analysert datamateriale. Avslutningsvis vil jeg vurdere kvaliteten i studien gjennom metodiske refleksjoner, vise til mulige feilkilder og foreta meg noen etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Til grunn for min forskning ligger et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Sosialkonstruktivismen legger vekt på at kunnskap og ”sannhet” skapes som sosiale produkter eller forståelsesformer gjennom sosialt samkvem, debatt og diskusjon (Imsen, 2014, s. 146).

Denne studien handler ikke om hva kjønn er objektivt, men om hvordan det blir sosialt konstruert og reproduisert i skolen. Jeg ser på hvordan lærerne i utvalget forstår kjønn, og videre hvordan dette kommer til uttrykk i deres diskurser og handlinger i samfunnsfagundervisningen. En slik forskningstilnærming ble derfor nærliggende.

Undersøkelsens problemstilling bidrar til å avgrense og gi retninger til arbeidet, og det er i så måte problemstillingen som styrer valg av metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). For å kunne besvare spørsmålene problemstillingen min reiser, så jeg det som både naturlig og nødvendig å benytte en kvalitativ tilnærming.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Overordnet skildrer Kvale og Brinkmann (2009) intervju som en samtale med en viss struktur og hensikt. Det finnes forskjellige former for intervju, og disse vil tjene ulike formål.

Forskningsintervju beskrives her som en profesjonell samtale som har som mål å produsere kunnskap. Kunnskapen konstrueres da i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22-23). I min forskning ønsket jeg å studere hvordan kjønnsperformative handlinger og diskurser kom til uttrykk i samfunnsfagundervisningen, samt mulighetsrommet for kritisk mangfoldkompetanse. Dette er perspektiver som muliggjøres gjennom dybdeintervju, der meningen er å få informantene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen. Vi er med andre

ord ute etter livsverdenen til informantene, gjennom å studere deres meninger, holdninger og erfaringer. Det er viktig å understreke at kunnskap en får gjennom slike intervjuer utelukkende er basert på informantenes subjektivitet (Tjora, 2013, s. 104-105). Tjora (2013) konstaterer også at vi innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er ute etter å studere hvordan informantene skaper mening på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser de har (Tjora, 2013, s. 106). Med mitt teoretiske blikk på kjønn som noe en konstruerer, har jeg derfor vært ute etter hvordan informantene skaper mening av begrepet kjønn. Dette er også bakgrunnen for valg av metode.

Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres ofte ved en delvis strukturert tilnærming. Her et temaene forskeren skal spørre om i hovedsak fastlagt på forhånd, men fleksibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. Det er også et poeng at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som intervjueren ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet (Thagaard, 2002, s. 85). I mitt prosjekt benyttet jeg meg av en delvis strukturert intervjuguide. Jeg hadde formulert spørsmålene jeg ønsket å få svar på i forkant av intervjuet. Det var likevel viktig for meg å kunne ta avstikkere fra intervjuguiden for å følge opp informasjon informanten kom med underveis som kunne være av interesse for min forskning. Dette åpnet også opp for å inkludere momenter jeg ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuene, slik Thagaard (2002) understreker.

3.2 Framgangsmåte

I det følgende til jeg gjøre rede for framgangsmåtene jeg har brukt, fra utforming av intervjuguide til gjennomføring av intervju.

3.2.1 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju

Etter at problemstilling og forskningsspørsmål var formulert begynte arbeidet med å utforme en intervjuguide (vedlegg 3) som kunne virke hensiktsmessig i forhold til å få svar på det jeg ønsket å undersøke. I denne prosessen hadde jeg tett samarbeid med veileder, og flere samtaler om hvordan jeg kunne bygge opp intervjuet, kategorisere spørsmål og formulere meg for å få svar på det jeg lurte på. Flere runder med større og mindre endringer og redigeringer måtte til før intervjuguiden var klar.

Fordi prosjektet inneholder personopplysninger og at disse ble registrert ved hjelp av elektronisk lydopptaker er prosjektet ansett som meldepliktig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). Prosjektet ble derfor tidlig meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste AS (NSD) av meg, i samråd med veileder. Innsamlingsprosessen startet ikke opp før etter at prosjektet var innvilget. Innvilgelsen fra NSD ligger vedlagt som vedlegg 1.

Spørsmålene i intervjuguiden kategoriserte jeg inn i åtte ulike bolker, og hver bolke inneholdt mellom to og fem spørsmål. Temaet problemstillingen reiser var gjennomgående i alle kategoriene. Bolkene var systematisert slik at intervjuet skulle få en naturlig flyt fra start til slutt. Jeg begynte derfor med innledende spørsmål om informantens bakgrunn og motivasjon for å bli lærer i samfunnsfag, før jeg gikk videre vi over til begreper som er sentrale i studien min. De neste bolkene tok for seg spørsmål om læreplanen, tematikk og handling i undervisning. Til sist stilte jeg spørsmål om ubehag, endring og mulighet for endring i skolen, før informantene avslutningsvis fikk sjansen til å legge til det de følte de ikke hadde fått sagt. Måten jeg kategoriserte intervjuet på gjorde at intervjusituasjonen både var ryddig og oversiktlig. Jeg følte også at intervjuet fikk en naturlig flyt fra start til slutt, slik jeg ønsket. Jeg vil derfor si at jeg lyktes med utformingen og oppbyggingen av intervjuguiden.

Før jeg gikk i gang med å intervju informantene mine, gjennomførte jeg et pilotintervju på en av mine medstudenter. Thagaard (2002) mener at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis, og at det derfor kan være nyttig å intervju kollegaer for deretter å få tilbakemeldinger (Thagaard, 2002, s. 86). Tilbakemeldingene jeg fikk fra min medstudent, og tankene jeg selv gjorde meg etter pilotintervjuet, brukte jeg til å korrigere intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Jeg forenklet begreper og språk slik at det ikke skulle virke forvirrende, og omformulerte og presiserte spørsmål som var uklare. Pilotintervjuet gjorde meg også observant på hvordan jeg responderte intervjuobjektet gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon. En viktig beslutning jeg tok etter pilotintervjuet var å dele ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene. Dette gjorde jeg fordi intervjuguiden inneholdt flere spørsmål fra læreplanen, og jeg synes det var rimelig at de skulle få sjansen til å studere læreplanen før intervjuet om de ønsket dette selv.

3.2.2 Utvalg

Ved kvalitative intervjuer velges informantene ut ved *strategisk utvelgelse*. Dette innebærer at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen som skal besvares (Thagaard, 2002, s. 53). I min studie ønsket jeg å se på de kjønnsperformative handlingene og diskursene i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskolen, og det var derfor et krav at informantene var lærere, underviste i samfunnsfag og jobbet på en ungdomsskole. I så måte var informantene i min studie valgt

gjennom en strategisk utvelgelse. Jeg vil likevel understreke at det har vært en vanskelig prosess å finne informanter til prosjektet. Om dette har sammenheng med tema i studien, eller den krevende koronasituasjonen, er ikke mulig å gi et sikkert svar på. Utvelgelsen av informanter er derfor også basert på fremgangsmåten Thagaard (2002) betegner som *tilgjengelighetsutvalg*. Også her er utvalget strategisk, men fremgangsmåten for å velge ut informantene baserer seg på den tilgjengeligheten de har for den som forsker (Thagaard, 2002, s. 54). Dette kan ha medført både styrker og svakheter i studien, som jeg vil komme tilbake til i *kapittel 3.4 Metodiske refleksjoner*.

Mange forskere hevder at datainnsamling bør gjennomføres helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon (Seidman, 1998; Kvale og Brinkman, 2009, sitert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Vi kan snakke om et metningspunkt der utvalget er å betrakte som tilstrekkelig stort og det ikke lenger har noen hensikt å hente inn mer data. Det er også vanlig at en tar hensyn til graden av heterogenitet eller homogenitet i målgruppen. Hvis målgruppen er relativt like hverandre på flere kriterier, homogen, vil forskeren trenge færre informanter enn når målgruppen er forskjellige fra hverandre på flere kriterier, heterogen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Min målgruppe er homogen i den forstand at alle informantene er lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen. På grunn av dette er de også pålagt å følge de samme læreplanene. Til tross for dette underviser mine informanter på forskjellige skoler, som kan føre til at lokale læreplaner og skolekultur påvirker tolkninger av læreplanen og undervisningen. Tjora (2013) understreker, som nevnt tidligere, at det i dybdeintervju utelukkende kan fokuseres på forhold som er knyttet til informantens subjektivitet (Tjora, 2013, s. 105). Alle mine informanter vil nødvendigvis ha ulike kunnskaper, erfaringer og verdier som de, bevisst eller ubevisst, tar med seg inn i læreryrket. Dette er subjektive faktorer som vil påvirke informantenes livsverden, og derfor mine funn. Tross et relativt homogent utgangspunkt, vil graden av heterogenitet gjøre seg gjeldene i min forskning. Det vil likevel alltid være et spørsmål om hvor mange intervjuer det er praktisk mulig å gjennomføre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50), og antallet informanter bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2002, s. 57). Med tanke på tiden jeg har hatt til rådighet til å planlegge, gjennomføre og transkribere intervju, samt gjøre en grundig analyse, fant jeg i samråd med min veileder ut at fire informanter ville være hensiktsmessig i min forskning. Utvelgelsen av informanter i kvalitative undersøkelser ikke er *representative*, men *hensiktsmessige* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50), og jeg vil si at min studie plasserer seg innunder dette.

3.2.3 Gjennomføring

Når kontakt med informantene var etablert avtalte vi tidspunkt som kunne passe for å gjennomføre intervjuet. Jeg gjorde meg fleksibel og tilgjengelig for informantene, og vi fant sammen tidspunkt som passet å gjennomføre intervjuene. Alle intervjuene fant sted på informantenes respektive arbeidsplasser. Tjora (2013) argumenterer for at dybdeintervjuer bør gjennomføres på et sted informantene føler seg trygg, og gjerne på arbeidsplassen dersom undersøkelsen er knyttet til informantens arbeid (Tjora, 2013, s. 120).

Før intervjuene fant sted sendte jeg informantene et informasjonsskriv (vedlegg 2) om min studie, samt intervjuguiden. Jeg opplyste informantene om at det å forberede seg til intervjuet var frivillig, dette fordi det ikke var nødvendig for meg at de forberedte seg. Jeg opplevde ulike grader av forberedelse fra informantenes side før intervjuene. Noen hadde kun lest fort gjennom intervjuguiden, mens andre hadde skrevet ned notater i forkant.

I informasjonsskrivet opplyste jeg om at jeg kom til å benytte meg av lydopptaker, så fremst informanten samtykket til det. Før intervjuet startet gikk vi gjennom samtykkeerklæringen (vedlegg 2) sammen, dette vil jeg komme mer detaljert tilbake til i *kapittel 1.4.3 Ethiske betraktninger*. Ingen av informantene hadde noen innvendinger, og samtykket til bruk av lydopptaker. Jeg sørget for å sette lydopptakeren til siden for meg og informanten, slik at den ikke skulle være et fokus i samtalen mellom oss. Jeg opplevde aldri at informanten ga lydopptakeren noen form for oppmerksomhet. Å benytte meg av lydopptaker gjorde at jeg kunne konsentrere meg mer om informanten som snakket og fikk stilt gode oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene ble i stor grad styrt av intervjuguiden, men avstikkere ble gjort for å følge opp informasjon som informantene kom med i form av oppfølgingsspørsmål. For å gjøre intervjuet så behagelig så mulig for informanten lot jeg de få god tid til å tenke seg om før de svarte, slik at de ikke skulle føle seg forhastet i sine svar. Hvis det var nødvendig omformulerte jeg spørsmålene, slik at de ble tydeligere for informanten. Jeg forsøkte gjennom hele intervjuet å ikke virke ledende, slik at informanten svarte det den selv mente, istedenfor det den trodde jeg ville at den skulle svare. Noen ganger måtte jeg også be om konkretisering eller stille konkluderende spørsmål, for å bekrefte at jeg hadde forstått det informanten sa korrekt. Jeg opplevde intervjusituasjonene som en naturlig samtale med god flyt om et bestemt tema mellom meg og informant.

3.3 Analysemetoder

Etter datainnsamlingen startet prosessen med å transkribere intervjuene. Jeg gjorde en grundig transkripsjon, og sørget for å få med alle ord, tenkepauser og onomatopoetikon. Dette gjorde jeg fordi jeg tenkte at det kunne være interessant å se hvordan informantene uttrykte seg i det videre arbeidet med analysen. Hvert intervju utgjorde mellom ni og 13 sider transkribert datamateriale. Det transkriberte datamaterialet gjorde analysearbeidet mer oversiktlig.

Når jeg skulle analysere de transkriberte intervjuene leste jeg materialet ”på tvers” og ”på langs” (Søndergaard, 1996, s. 80). Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, og lagde et kolonneskjema der jeg systematiserte informantenes svar på hvert spørsmål i kolonner. Slik fikk jeg spørsmålene kronologisk loddrett, og informantenes svar vannrett. På denne måten ble det enklere for meg å lese datamaterialet ”på tvers”, slik at jeg kunne undersøke hver tematikk på bakgrunn av datamaterialets fulle omfang, slik Søndergaard (1996, s. 80) beskriver. Slik kunne jeg enkelt sammenligne informantenes svar, og søke etter likheter, ulikheter og interessante eller oppsiktsvekkende funn.

Jeg leste også datamaterialet ”på langs”, informant for informant, slik at jeg kunne undersøke tematikken i sin helhet opp mot den enkelte informants beretning (Søndergaard, 1996, s. 80). Dette gjorde jeg for å et helhetlig bilde av den enkelte informant og dens svar, samt for å kunne se sammenhenger på tvers av tematikkene.

En slik analyse gjorde det mulig for meg kontekstualisere, samtidig som jeg fant likheter og ulikheter. Det gjorde det også mulig for meg å forsøke å se sammenhenger og forklaringer, både innenfor den enkelte informants beretning og på tvers av beretningene.

Språket og diskursen er viktig for å konstruere vår virkelighetsforståelse, og diskursanalyse er derfor sentralt i sosialkonstruktivismen (Burr, 2015, sitert i Skrede, 2017, s. 76). Diskurser er måter å representere virkeligheten på. I så måte blir diskurser ikke bare en avspeiling av virkeligheten slik den er, eller slik den blir tatt for å være, men også forestillinger som representerer mulig virkeligheter som er ulike fra den faktiske virkeligheten. På denne måten blir diskursene delaktige i å dreie samfunnet i visse retninger. Hvilke diskurser vi forholder oss til i sosial samhandling påvirker dermed vår sosiale praksis (Skrede, 2017, s. 35). Sosialkonstruktivismen har et mål om å dekonstruere diskurser og forestillinger som opprettholder maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017, s. 78). Å analysere diskursene ble derfor også en sentral del av mitt analysearbeid.

Diskursanalyse fokuserer på hvordan sannhetseffekter dannes i en diskurs som verken er sann eller usann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 232). Jeg har tatt utgangspunkt i en diskursteori der tilnærmingen tilsvarer studiet av ideologi. Butler mener at formingen av kjønnsdiskursene er ideologisk gjennom den heteroseksuelle matrise (Mortensen et al., 2008, s. 75), og en slik diskursanalyse virket derfor hensiktsmessig i min forskning. En ideologi er en organisert samling av ideer, og en slik diskursanalyse søker derfor å finne ut hvordan slike samlinger av ideer skapes og fungerer i praksis. Diskursanalysen undersøker hvordan språket brukes til å skape, opprettholde og ødelegge forskjellige sosiale bånd (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 232). I min diskursanalyse så jeg derfor etter forhold som ble skapt og reproduisert eller forsøkt ødelagt gjennom å bryte diskursen.

3.4 Metodiske refleksjoner

I det følgende vil jeg ta for meg styrker og svakheter i forskningsprosjektet mitt, og vurdere kvaliteten i mitt prosjekt gjennom *reliabilitet* og *validitet*. Jeg vil også reflektere over mulige feilkilder i prosjektet, og til sist betrakte etiske hensyn jeg har tatt stilling til.

3.4.1 Reliabilitet og validitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data som legges til grunn for studien er. Dette betegnes som reliabilitet, eller *pålitelighet*, og knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data. Det dreier seg altså om hvilke data som brukes, måten den samles inn på og hvordan den bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Som forsker er det umulig å bli fullstendig objektiv, og forskerens engasjement i tematikken vil derfor kunne betraktes som støy i prosjektet. Tjora (2013) argumenterer for at forskerens engasjement, eller kunnskap, bør betraktes som en ressurs, så fremst hvordan denne kunnskapen brukes i analysen gjøres eksplisitt (Tjora, 2013, s. 203). Selv om jeg som forsker har forsøkt å forholde meg objektivt både i intervjusituasjon og tolkning av materiale, kan mine kunnskaper ha påvirket meg både positivt og negativt. Jeg kan ha formulert meg på måter i intervjuet for å skjule min subjektive side, men jeg kan også ha overfortolket datamaterialet. Min forskning skriver seg inn i en kritisk tradisjon, og selv om jeg har forsøkt å være objektiv i mitt analysearbeid, kan jeg derfor ha blitt påvirket nærmest ubevisst.

Ved bruk av lydopptaker blir det mulig for forskeren å legge fram direkte sitater slik informantene la dem fram (Tjora, 2013, s. 205). Dette har styrket min pålitelighet, fordi jeg har kunne sitert informantene direkte i analysen. På denne måten har informantens stemme

blitt tilgjengelig for leseren. Det er da også viktig å redegjøre for hvordan sitatene er valgt ut, og hva disse representerer i forhold til alt informanten har sagt som ikke er sitert (Tjora, 2013, s. 205). Når jeg presenterte datamaterialet i analysen var målet å ikke forme informantene, men snarere legge fram sitater slik de var og i den sammenheng de ble sagt. Fordi omfanget av datamateriale var stort, måtte jeg foreta et valg knyttet til hvilket materiale jeg ville presentere og videre drøfte. Valget ble basert på spørsmålet problemstillingen reiser, og hvilke materiale som kunne bidra i å besvare den. Det er derfor viktig å merke seg at mye av mitt datamateriale ikke har blitt presentert i denne oppgaven. Hadde alt datamaterialet blitt presenter, kunne dette selvfølgelig endret på leserens oppfatninger, fordi de kan tolke det på en annen måte enn jeg har gjort.

Hvordan informanter har blitt valgt ut kan ha betydning for påliteligheten (Tjora, 2013, s. 205). Som nevnt er mine informanter strategisk valgt ut, i den forstand at det ble stilt krav om at de var samfunnsfaglærere som jobbet på ungdomsskolen. Likevel var de også rekruttert på grunnlag av tilgjengelighet. Jeg hadde dermed ingen garanti for at dette var informanter som hadde interesse i eller kunnskaper om tema, utover det som er å forvente fordi de alle er lærere i samfunnsfag. Hadde informantene vært lærere som var særlig interessert i tema kunne resultatet av prosjektet ha blitt et annet. Hadde jeg intervjuet fire informanter som alle var særlig interessert i tema, hadde dette riktignok heller ikke styrket påliteligheten, nettopp fordi dette hadde vært informanter som var *særlig* interessert. De hadde da ikke representere den gjennomsnittlige samfunnsfaglærer.

Basert på mine refleksjoner over, og at objektivitet ikke er noe en kommer utenom, vil jeg si at jeg har gjort det jeg kunne for at mitt prosjekt skal være pålitelig. Subjektiviteten kan ha formet prosjektet mer enn jeg hadde en intensjon om, kanskje mer enn jeg selv er klar over, og prosjektet kunne ha fått et annet resultat med andre informanter. Likevel vil jeg argumentere for studie, tatt i betraktning dens natur, er pålitelig.

Data er ikke virkeligheten, men representasjoner av den. Et sentralt spørsmål er derfor hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet vi ønsker å beskrive. Her brukes begrepet *validitet*, eller *gyldighet*. Det skilles mellom forskjellige former for validitet, *intern validitet* og *ytre validitet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

Intern validitet dreier seg om to forhold. Det første er i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begrepene og den teorien vi

benytter oss av for å beskrive denne virkeligheten. Dette dreier seg om hvorvidt studien gir svar på det den spør om, altså om en måler det en tror en måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Altså handler dette om å svare problemstillingen, som styrer alle valg. I presentasjonen av mitt datamateriale har jeg lagt frem nøye og redelige beskrivelser, og leseren har derfor muligheten til å "se virkeligheten slik den fremstod for forskeren" (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Altså fikk leseren mulighet til å se datamaterialet slik det framstod for meg.

Det andre forholdet handler om hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet ut fra den studien vi har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Kausalitet handler om årsaks- og virkningssammenheng, og vil ikke kunne fastslås i min studie. Dette fordi samfunnsvitenskapelige studier i beste fall kun kan uttale seg om sannsynlighet, som alltid vil være forbundet med usikkerhet, og aldri kausale lover (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233). Prosjektet mitt hadde heller aldri et utgangspunkt der målet var å kunne måle tilstanden før og etter noe, men konkret å undersøke handlinger, diskurser og muligheter i undervisningspraksis.

Den ytre validiteten stiller spørsmål til hvilke personer resultatet er gyldig for, og hvilke situasjoner resultatet er gyldig i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Som nevnt tidligere kan funnene i denne undersøkelsen utelukkende knyttes til informantene som subjekter. Den ytre validiteten er derfor en svakhet ved studien, da den er lite overførbar til andre personer og kontekster enn de som inngår i studien. Fire informanter vil heller ikke være representativt, sammenlignet med hvor mange samfunnsfaglærer som jobber på ungdomsskole i Norge. Det er derfor ikke grunnlag for å generalisere alle samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. Studien kan likevel være overførbar i den forstand at andre samfunnsfaglærere kan få kunnskap om tema studien tar for seg.

3.4.2 Mulige feilkilder

Fordi intervjuguiden inneholdt flere spørsmål knyttet til læreplanen valgte jeg å sende den ut til informantene mine i forkant av intervjuet. Dette var utelukkende fordi jeg ville at de skulle få mulighet til å forberede seg på disse og eventuelt andre spørsmål om de ønsket det. Med dette fikk de se alle spørsmål jeg kom til å stille gjennom intervjuet. Dette kan ha formet deres svar. Jeg vil heller aldri ha en garanti for at informantene svarer det de mener, eller om de svarer det de tror jeg vil høre. Fordi jeg sendte ut intervjuguiden i forkant, er det enda større

mulighet for at informantene mine hadde lest intervjuets gang. Det er aldri en garanti for at informantene er ærlige, dette uavhengig av om intervjuguiden er sendt ut i forkant eller ikke.

3.4.3 Ethiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert generelle krav til etikk i samfunnsforskning. Som hovedregel skal forskningsprosjekter med aktiv deltakelse kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har også til en hver tid rett til å trekke seg fra prosjektdeltakelsen, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem (NESH, 1999, sitert i Tjora, 2013, s. 40). Å ta hensyn til informantenes informerte og frie deltakelse i prosjektet har vært et gjennomgående fokus i min forskningsprosess. I forkant av intervjuene sendte jeg, som nevnt tidligere, ut informasjonsskriv med samtykkeskjema som inneholdt opplysninger om både prosjektet mitt og informantenes rettigheter. Den samme informasjonen om prosjektet ble gjentatt i oppstartfasen av intervjuene, der jeg forklarte hva prosjektet mitt gikk ut på, hva jeg ville oppnå med de ulike resultatene og hvordan det skulle bli brukt videre i prosjektet. Vi gikk også gjennom samtykkeskjemaet sammen, der jeg poengterte hva de samtykket til, retten til å til en hver tid trekke seg fra deltakelse uten ytterligere begrunnelser eller konsekvenser og hvor de fant kontaktinformasjon til både meg, veileder og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hvis de hadde spørsmål eller for å trekke seg fra prosjektet. Jeg oppfordret de også til å ikke nøle med å ta kontakt hvis de hadde det minste spørsmål. Samtykkeskjema ble signert av informantene før intervjustrart.

I informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble det gitt informasjon om at lydopptaker ble benyttet, dersom det ble gitt tillatelse til dette. Det ble også lagt til at det kun var forsker og veileder som hadde tilgang til opptakene, samt hvordan datamaterialet ble behandlet konfidensielt og trygt. Da jeg utførte transkriberingen lagde jeg koder for hver informant. Lydopptakene, de transkriberte intervjuene og kodene ble oppbevart fra hverandre og innelåst. For å ivareta konfidensialiteten og sørge for at informantene som har deltatt i prosjektet ikke kan identifiseres, har alle informanter blitt omtalt som *informant 1*, *informant 2* osv. i studien. Lydopptakene og koblingsnøklene blir destruert i henhold til NSDs regler ved datoen for prosjektslutt. Slik sett vil jeg si at personvernet og det etiske perspektivet ved forskningen er overholdt.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn i datamaterialet, som jeg har kommet fram til gjennom analyseprosessen som ble beskrevet tidligere. Jeg har valgt å presentere funnene etter rekkefølgen i intervjuet. Det er disse funnene som i det følgende vil danne grunnlaget for min diskusjon, og for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Jeg vil i dette kapitlet referere til mine informanter som *informant 1*, *informant 2* osv. Fordi dette kan virke forvirrende i en lengere lesning som denne, vil jeg kort presentere mine informanter under. Informantens kjønn, antall år i læreryrket og undervisningsfag vil ikke være av relevans for oppgavens videre omfang. Dette er kun gjort for at leseren skal kunne danne seg et bilde av informantene, om ønskelig, slik at det blir enklere å skille de og holde oversikt i den videre analysen og drøftingen.

Anonymisert navn	Kjønn*	Antall år i læreryrket
Informant 1	Mann	3 år
Informant 2	Kvinne	4 år
Informant 3	Mann	5 år
Informant 4	Mann	15 år

*Dikotomi synliggjøres ofte i tabellformer, og går derfor mot oppgavens prinsipper hva gjelder kategorisering av kjønn på denne måten.

4.1 Lærernes forståelse av sentrale begreper

Tidlig i intervjuet fikk lærerne spørsmål om hva begrepene kjønn, kjønnsidentitet og kjønns mangfold betydde for dem, eller hvordan de ville forklare begrepene. Jeg brukte denne inngangen til intervjuet for å få et lite innblikk i lærernes kunnskaper, men også for å få innsikt i deres forståelser av og syn på kjønn. For å få en dypere forståelse av deres svar på spørsmål som i stor grad omhandler begrepene videre, og for å forsøke å trekke koblinger og se mulige forklaringer på ting, var dette viktig. Jeg vil i det videre gjengi deres forståelse av begrepene, slik jeg tolker deres forklaringer.

Hvordan lærerne ville beskrive kjønn, kjønnsidentitet og kjønns mangfold var egentlig tre separate spørsmål. Likevel var det flere av lærerne som pratet om alle tre begrepene sammenhengende. Flere av lærerne presiserte at de opplever begrepene nært beslektet til hverandre, og at det derfor var vanskelig å totalt skille og forklare de uavhengig av hverandre.

Det som fremkommer i analysen er hvordan alle lærerne tar utgangspunkt i det biologiske aspektet når de skal forklare begrepet kjønn, her presentert gjennom informant 1 sitt svar på hva kjønn betyr for han:

”Du kan jo si at du har alt det her med det biologiske aspektet sant, også har du jo det her med identitet og det som kommer inn under samfunnsfaget. Og på skolen har vi jo egentlig fokus på begge tingene. Altså at det finnes noen biologiske ting som definerer kjønn, men også at det handler om identitet og hva man identifiserer seg selv som.”

Alle informantene starter med å referere til kjønn som de biologiske kategoriene, eller det grunnleggende og tradisjonelle, gutt og jente. Videre er alle informantene, i likhet med informant 1, raske til å trekke inn identitet som en sentral del av kjønn. Det gjøres dermed et skille mellom det biologiske og det som går på identitet. Dette virker for informantene til å være to likeverdige komponenter i kjønn. Informant 4 trekker også inn hen som et begrep kjønn favner om:

”Ja, det er jo sånn tradisjonelt sett gutt og jente, og hen. Det er jo liksom det jeg tenker på når jeg hører begrepet kjønn da”.

Selv om alle de andre informantene legger til identitet som en sentral del av begrepet kjønn, er informant 4 den eneste som bevisst nevner hen inkludert i kjønn. Det er likevel verdt å merke seg at informant 4 sier tradisjonelt sett gutt og jente, og hen. Om det da menes at tradisjonen er gutt og jente, og hen er noe utenom tradisjonen, eller om gutt, jente og hen er tradisjonen, kan være vanskelig å tolke i denne sammenhengen. Når informant 4 senere skal beskrive kjønns mangfold sier informant 4 at *”og når det gjelder kjønns mangfold så finnes det jo mer enn gutt og jente, som liksom er tradisjon”*. Og jeg tolker det derfor dithen at informant 4, når den skal forklare kjønn, mener at tradisjonen er gutt og jente, og at hen derfor blir en markør for et tredje kjønn. Jeg synes likevel det er verdt å merke seg at dette er den eneste gangen en slik markør for mangfold blir nevnt eksplisitt i definisjonen av begrepet kjønn.

Jeg viste tidligere til hvordan informant 1 forklarer kjønn ved å vise til det biologiske aspektet, og kjønnsidentitet til hva man identifiserer seg selv som. De resterende informantene inkluderer alle ordet følelse når de skal beskrive kjønnsidentitet. Informant 2 beskriver kjønnsidentitet slik:

"[...] Men så har vi dette med kjønnsidentitet som blir det interessante. Hva er det du føler deg som. Og her er det jo mye. Du kan være gutt og føle deg som jente eller motsatt. Eller ja. Det er liksom det man føler seg som da".

I likhet med informant 2 beskriver også informant 4 kjønnsidentitet som *"den følelsen du har for din egen person"*, og viser til et sammenfallende eksempel som informant 2 over gjør med å være jente, men føle seg som en gutt. Informant 3 legger også til at kjønnsidentitet dreier seg om oppfatningen av seg selv, og forklarer kjønnsidentitet slik:

"Sånn jeg ser det henger det jo litt sammen mye av de der tingene. Og det er klart at kjønnsidentitet, da kobler vi jo inn identitet som vi bruker mye tid på her på skolen. [...] Men altså det er jo liksom hvordan du oppfatter deg, om du, på en måte, oppfatninger og følelser om hvilket kjønn du er".

Felles for alle informantene er at de virker til å forstå kjønnsidentitet som noe som kommer fra en persons indre, og dens egne opplevelse av hvilket kjønn den er og ønsker å bli oppfattet som.

Når vi går over til å snakke om kjønns mangfold spriker forklaringene til informantene mer enn ved de to begrepene diskutert tidligere. Felles for alle informantene er likevel at de viser til kjønns mangfold med at det finnes noe "mer". To av informantene forklarer at det finnes noe mer enn gutt og jente, her gjengitt i informant 3 sin formulering:

"Kjønns mangfold så tenker jeg at det er mer enn gutt og jente, det er litt samme bolken som det da. Det finnes jo noen som hverken føler seg som gutt eller jente. [...] Men at, liksom, det er lov med alt, ingenting er feil".

Her viser informant 2 til et eksempel der en hverken føler seg som gutt eller jente. Informant 2 viser også til at kjønns mangfold inkluderer at det finnes noe mer, men tar utgangspunkt i de biologiske kjønn når hun beskriver det:

”Mangfold er jo at det finnes forskjellige ting tenker jeg. Vi har jo de to kjønnene, men så, det kan jo være mye innenfor det. Du kan jo være jente og føle deg som jente, men at du har interesser som går utover de stereotypiene. Hvis man kan kalle det for det. [...] Det er ikke noe sånn, regler, på hva som er det ene og det andre. Hvis man ser på det biologiske da.”

Informanten trekker her inn stereotyper som grunnlag for mangfold. Informant 1 virker til å ha et mer generelt blikk når kjønns mangfold skal forklares:

”Snakke om kjønns mangfold tenker jeg på det her med, si aksept, og det her med å skjønne at det finnes spekter og at det finnes flere ting, og ja.”

Selv om informantene varierer i sine forklaringer av kjønns mangfold, er en felles faktor at informantene legger vekt på at ingenting er rett og galt når det kommer til kjønn. I dette virker de til å legge forståelse for at det finnes det informantene definerer som noe ”mer” og aksept og toleranse for dette.

Informantene fikk også spørsmål om dette var tema de hadde dyptgående kunnskaper om. To av informantene var klare på at det hadde de ikke. En informant mener at hvis det skulle jobbes med som et utforskende tema ville kunnskapen informanten innehar være tilstrekkelig, fordi informanten har kunnskaper om at dette er noe som eksisterer i samfunnet. En annen informant mener at hvis innholdet skulle dreid seg rundt kjønnsidentitet og kjønns mangfold virker det som overkommelige tema å sette seg inn i før en undervisningsøkt.

Jeg spurte også informantene om de følte det var en mangel at de ikke hadde dyptgående kunnskaper innenfor dette emnet. Også her varierer svarene. Informantene som svarte klart nei til at de hadde dyptgående kunnskaper om dette, svarer også at det er en mangel at de ikke har det. Senere i intervjuet trekker informant 3 fram kunnskaper igjen, og sier:

”Men kanskje det kan være greit å få mere kunnskap om det, rett og slett. Sånn at man videre kan gi litt mere kunnskap. Hvis jeg kan gjøre det lettere for noen i fremtiden som opplever de følelsene, og hvis vi kan undervise på en måte som gir mer rom for det, så tenker jeg absolutt.”

Informantene som var mer usikre på om de hadde dyptgående kunnskaper er også mer usikker på om de ser på det som en mangel. En av informantene mener at dette er ting alle har en del kunnskaper om, både lærere og elever. Den andre informanten mener at det er vanskelig for

informanten, som ikke forstår hvordan det føles, å sette seg inn i slike tema like godt som eksterne forelesere kan. Begge disse informantene viser til eksterne forelesere, og at det kan hende at slike forelesere gir et bedre tilbud til elevene enn de selv kan. Behovet for dyptgående kunnskap oppleves derfor ikke som en mangel her, som for de to informantene over.

4.2 Fagfornyelsens mulighetsrom for kjønn

På veien mot å forsøke å finne svar på problemstillingen min anså jeg det som essensielt å få svar på hvordan lærere forstår læreplanen, og særlig samfunnsfagets ansvar, for elevers identitetsutvikling og mangfoldkompetanse knyttet til kjønn. Læreplanen er bakgrunn for aktiviteten som foregår i skolen, og hvordan lærerne tolker denne var derfor viktig for å få innsikt i hvorfor arbeidet med kjønn, identitet og mangfold er slik det er.

Jeg stilte først åpne spørsmål om hva lærerne mente identitetsutvikling var, og hva mangfold innebar, slik de leste læreplanen. Fokuset var rettet mot samfunnsfagets ansvar for dette, men det ble også naturlig å se på læreplanen som en helhet med overordnet del. Videre spurte jeg hvilken plass kjønn hadde i identitetsutvikling og mangfold. Til slutt snakket vi om kritisk tenkning som ressurs.

At kjønn er en naturlig del av identitetsutviklingen er alle lærerne enige om. Hvor tydelig det kommer frem i læreplanen er de likevel usikre på. På spørsmål om identitetsutvikling i læreplanen også skal inkludere kjønnsidentitet svarer informant 1 slik:

”Ja. Altså, korte svaret, ja absolutt at det er en del av det. Men så er det jo sånn med de her begrepene da og kjerneelementene og sånne ting at det er store begreper, ikke sant, som omfatter veldig vidt. Og jeg tenker at når det er så vidt som det er, så må man selvfølgelig ta med alle tingene det innebærer da. Og identitet handler jo først og fremst om hvem er vi. Hvem er jeg, hvem er du? Og kjønn er jo en stor del av det. Det vet vi jo.”

Videre påpeker informanten at samfunnsfag er et relativt lite fag i skolen, og at formuleringene i læreplanen legger opp til at man kan inkludere mye. Det blir derfor også et spørsmål om tid til å inkludere alt en i teorien kan inkludere. Likevel er det ikke tvil om at kjønn har en sentral plass i identitetsutviklingen.

Informant 3 understreker også at tydeligere formuleringer kunne vært hensiktsmessig for å fremme muligheten for å inkludere kjønnsidentitet: *"[...] Så at kjønn og identitet henger sammen det er helt sikkert, og det kunne nok ha kommet tydeligere frem sånn som jeg har sett det til nå hvertfall."*

Informantene ble også spurt om det var mulig å inkludere kjønn mer i identitetsbegrepet i læreplanen, enn det de gjør i dag. Også her var det enighet om at det var mulig. Noen viser til handlingsrommet vi har som lærer, og at vi må ta høyde for at det er rom for å inkludere kjønn mer i identitetsbegrepet. En annen informant mener at vi alltid kan bli bedre på det aller meste, og at vi derfor kan bli bedre på å inkludere kjønn og kjønnsidentitet, på samme måte som vi kan bli bedre på å inkludere geografi. Informant 2 mener også at man kan bli flinkere å inkludere kjønn, men at det handler om å bli oppmerksom på det:

"Det er jo det å bli, liksom, oppmerksom på at man kan inkludere det mer. For det var jo liksom det at når jeg så på identitetsutvikling først så var det jo liksom, okei hvem er jeg som person og hvem er du. Men så når jeg har fått denne intervjuguiden så tenker jeg jo at herregud man kunne jo i mye større grad ha inkludert kjønn i opplæringen om identitetsutvikling. Men det er jo liksom bare det å bli oppmerksom på det."

Jeg sitter derfor igjen med et inntrykk av at informantene mener at kjønn både kan og bør være en del av identitetsutviklingen i læreplanen. Samtidig mener alle også at det er rom for å inkludere kjønn mer enn det de gjør i dag. Utfordringen ligger i store formuleringer og få presiseringer, og det handler derfor om å bli bevisst på muligheten til å inkludere kjønn mer.

Når vi snakker om å inkludere kjønn i det som står om mangfold i læreplanen er informantene enige om at dette også kan inkluderes. Jeg tolker det likevel slik at der mine informanter mener at identitetsutvikling kan og bør inkludere kjønn, blir ordlyden vagere når vi snakker om mangfold og kjønn. Etter en del resonnering kommer informant 3 frem til at:

"Det blir egentlig litt sånn samme, at man kan, det føler jeg også at man kan koble... men det blir jo et stort begrep. Du har på en måte, du har legning, kan du ha, hvordan nasjonalitet, hudfarge, religion... Du har på en måte alt som kan gå i det, så det blir på en måte veldig stort. Det blir det jo. Men at kjønn passer inn der i mangfold, det tenker jeg absolutt."

Informanten sier riktignok at kjønn absolutt passer inn i mangfold. Likevel sier han at det passer inn, fremfor at det henger sammen, slik han forklarte identitet og kjønn. Informant 2 sier at hun ikke umiddelbart tenker på kjønns mangfold som en del av mangfold, men at når en analyserer ordet mer så er det selvfølgelig mulig. Andre sier at vi burde og kan inkludere kjønn i mangfold. Når informantene snakker om kjønn og identitet er de presise og klare i svarene sine. Når vi snakker om kjønn og mangfold blir svarene vagere. Jeg får derfor inntrykk av at kjønn og identitet har en klarere sammenheng for informantene, enn kjønn og mangfold har.

Når jeg spør om muligheten for å inkludere kjønn mer i mangfoldsbegrepet i læreplanen, kommer igjen formuleringer og begreper opp som et tema blant flere av informantene. Informant 1 sier:

”Jeg tror nok at læreplanen, eller at mange lærere, ikke tenker på det. Og det, jeg vet sannelig ikke om jeg hadde tenkt på det selv, sant. Det er lett å si ja når man får spørsmål, men når man sitter der og skal planlegge undervisning, så er det det man faller på eller ikke. Så det er klart at det kunne nok vært nevnt i større grad i generell del eller som et stikkord eller begrep i noen av målene eller sånn.”

Han sier videre at han tror den gjennomsnittlige lærer tenker på det flerkulturelle samfunnet, religioner og det som står i media når de ser begrepet mangfold. Han legger også til at dette er forståelig, fordi skolen ønsker å være aktuell og relevant.

Selv om jeg får inntrykk av at informantene har et mer ubevisst forhold til kjønns mangfold enn kjønnsidentitet, er de likevel samstemte i at det er muligheter for å inkludere det mer enn de gjør i dag. Det virker igjen til å dreie seg om bevisstgjøring når en leser læreplanen, kanskje i enda større grad enn når en snakker om kjønn og identitet.

Fordi kritisk tenkning vil være en sentral ferdighet i det mangfoldsarbeidet jeg i denne sammenhengen vil argumentere for, spør jeg informantene om hva de legger i kritisk tenkning i samfunnsfaget og om dette er noe de mener kan være en ressurs i arbeid med slike tema.

Informant 1 forklarer kritisk tenkning slik:

”Kritisk tenkning er jo kanskje noe at det største, altså det er jo viktig i alle mulige sammenhenger. Det er liksom helt fra kildekritikk til, som liksom er det banale da, hehe, til det å være kritisk i forhold til valg og ja. [...] Det legges stor vekt på refleksjon. Og å

vise elevene at det er mulig å være kritisk, hvis man gjør det på rett måte, til det aller, aller meste.”

Refleksjon er en nøkkel som går igjen hos alle informantene. I tillegg til dette nevnes også å vurdere, analysere og gjøre seg opp sine egne tanker på bakgrunn av den informasjonen du møter, og å forstå at ulike aktører har forskjellige mål med måten de opererer på. Informant 3 viser til et eksempel fra undervisning der kritisk tenkning har vært sentralt:

”Vi bruker av og til å ha sånn, hvordan ser dukkene på H&M og Cubus ut? Hvordan fremstilles kropp? Og da er vi jo på kropp, men kropp ikke sant, det blir også litt sånn.. Er det slik at alle menn har sixpack og alle damer er slank og tynn i midjen? Det er jo ikke sånn. Så hvorfor gjør de det sånn? Er det grunner til at de gjør det sånn?”

Informantene er enige om at kritisk tenkning både kan og bør brukes som en ressurs i arbeid med tema som kjønn, identitet og mangfold.

4.3 Kjønnets plass i undervisning om identitet og mangfold

På spørsmål om hvilke tematikker informantene bruker å ta opp når tema er identitet er svarene flere. Noen av lærerne er opptatt av å få elevene til å tenke over hvem de er, og hvem de ønsker å bli husket som blant de andre elevene. Stikkord her er refleksjon og bevisstgjøring. Hvilke interesser elevene har blir også nevnt av flere informanter.

Undervisning om mangfold virker i all hovedsak blant informantene å dreie seg om at vi er forskjellige. Det snakkes her om religioner, bakgrunn, kultur, væremåte, tradisjoner, språk, interesser, utseende. Her handler det om å være åpen og skape forståelse, toleranse og aksept for at vi er forskjellige.

Jeg spør informantene om kjønn er et tema de kjenner igjen fra egen samfunnsfagundervisning, og alle informantene svarer at de til en viss grad gjør det. Informant 2 sier:

”Vi har jo snakket litt om det her med identitet og hvem er du, men kanskje ikke så veldig mye inn på det her med kjønn sånn, men liksom det her med den biten av at det skal være akseptabelt med hvem man er. Så vi har snakket om det litt mer sånn generelt da. At det skal være en toleranse for uansett hvem man er.”

Og at kjønn ikke har vært fokus i undervisningen om identitet og mangfold går igjen hos de andre informantene også. På lik linje med informant 2, snakker de andre informantene også om en mer generell undervisning der målet er å bli trygg på seg selv og å vise aksept og toleranse ovenfor andre og hverandre. Når informantene sier at delvis kjenner igjen kjønnsidentitet og kjønns mangfold fra undervisningen, virker det som de referer til en mer generell undervisning om holdninger og verdier som også bør gjelde i møte med tema som kjønn. Igjen kan det virke som kjønn får et nærmere forhold til identitet enn mangfold.

Informant 3 sier at:

”Den kjønnsbiten kommer ikke så ofte inn i mangfold. Det er kanskje hvis, men som sagt er de jo tett på hverandre, men hvis du prøver å skille kjønn og identitet, så er ofte kjønn nærmere identitetsbiten enn mangfoldsbiten.”

Selv om kjønn sjelden er tema i undervisning, er det ikke sjeldent at det bringes inn i andre tema. I denne forbindelsen bruker informantene som nevner dette mest mulig tid på det de kaller å rive ned veggene mellom kjønnene. Informant 3 sier:

”Det er ikke bare kvinner som kan jobbe som sykepleiere, og det er ikke bare menn som kan være elektrikere, jobbe på bilverksted, sånne type ting. Det er kanskje ikke sånn spot on type kjønn, men det er innenfor kjønn, og er med å bygge ned det her at de skal føle at de må passe inn i en bås. Vi setter jo bås innenfor hvordan kjønn vi er, og vi prøver veldig mye å rive ned disse veggene.”

Andre informanter legger til at de sjeldent bruker tid på å definere og forklare forskjellene på kjønn, men heller forsøker å drepe normer og stereotypier knyttet til kjønnsroller.

Flere av informantene viser til en sjargong mellom elevene som ofte er ufin, og ikke sjeldent inkluderer skjellsord som går på bekostning av kjønn og seksuell orientering. Dette er en sjargong som finner sted både innenfor og utenfor undervisning. Flere av informantene sier at de har nulltoleranse mot slik bruk av ord forbundet med kjønn og seksualitet, og slår hardt ned på det når de hører bruk av slike skjellsord. Informantene påpeker at skjellsord av denne typen nok ofte blir brukt ubevisst av elevene. Informant 1 mener det er viktig å sette av tid til å ta en diskusjon og bevisstgjøre elevene på eget språkbruk. Informant 1 forklarer det slik:

”Jeg tenker at det viktigste er ordlyden. Ikke sant, hvordan kommuniserer vi? Hva sier vi når vi snakker til elevene? Hva sier elevene seg i mellom? Gjøre de bevisst på

kommunikasjon, gjøre de bevisst på å skjønne at nå er du over streken, sant, sånn her må du snakke i stedet. Og å forstå hvorfor. [...] Ta seg tiden til den diskusjonen da.”

Lærerne som får oppfølgingsspørsmål om det sier også at de har en ekstra bevissthet rundt hvordan de selv ordlegger seg når de kommer inn på slike tema, dette fordi de ikke ønsker å bidra til at noen føler seg ekskludert.

4.4 Behov for endring i undervisning?

Til tross for at alle informantene konkluderte med at det er mulig å inkludere kjønn i identitets- og mangfoldsbegrepet i læreplanen, skjer det sjeldent i praksis. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hvordan de oppfatter behovet for endring av undervisningspraksis om tema.

På spørsmål om det er behov for endring i undervisning om tema i skolen var informantene sprikende i sine svar. Informant 1 mener at behovet for endring er både og, og fortsetter:

”Jeg tenker at stort sett, nå snakker jeg ut fra den boblen jeg jobber i, så tenker jeg at samfunnsfaglærere er lærere som holder seg oppdatert og er relevant til virkeligheten. Så i takt med virkeligheten så kommer den, hvertfall her, til å bli en naturlig del av det, av undervisningen.”

Informant 3 svarer ikke konkret på om endring i skolen er nødvendig, men tenker også at det på sikt vil bli mer og mer aktuelt å undervise om tema, fordi det normaliseres mer i samfunnet. Videre sier han at:

”Å få det opp og fram på en god og fornuftig måte, det tror jeg kommer til å bli mer og mer aktuelt egentlig.”

Informant 2 mener at en endring i undervisning om tema ikke nødvendigvis er løsningen. Informanten viser til en undervisning som tar for seg et større og mer helhetlig bilde der aksept og toleranse er nøkler.

”Altså jeg tenker jo at hvis man på en måte klarer å undervise på den måten at elevene skaper en toleranse for at det finnes et mangfold i identiteter så tror jeg at du har gjort en ganske god jobb, selv om ikke fokuset har vært kjønn eller kjønnsidentitet. Men at du på en måte klarer å få elevene med på at vi er forskjellige og at det er en aksept for det”.

Informanten mener at hvis en lykkes med å gjennomføre en slik undervisning, kan det skape holdninger og verdier hos elevene de kan ta med seg i møte med tema som kjønn, uten at det undervises om dette som eksplisitt tema i skolen. Om en ikke lykkes med å gjennomføre en slik undervisning sier informanten at det kanskje vil være hensiktsmessig å jobbe med kjønn i klassen for å skape aksept for kjønns mangfoldet.

Informant 4 svarer heller ikke direkte på om endring i undervisning er nødvendig.

Informanten understreker først at skolen må være veldig åpen når det kommer til utvikling, og at bevissthet rundt hvordan man ønsker å ta opp slike tema er viktig. Informanten sier videre:

”Jeg innser det bare mer og mer ettersom vi har snakket om det her, fordi det var litt sånn, jeg var kanskje ikke helt bevisst på hvordan dette temaet var, når jeg så disse spørsmålene, men etterhvert som vi har snakket om det her så er jeg veldig trygg på at, og veldig sikker på at, det her temaet må mer opp i skolehverdagen og i undervisninga. Jeg tror det vil være med på å trygge ungdommen enda litt mer i sin identitetsutvikling på ungdomsskolen.”

Informantene er med dette splittet i sine meninger om det er behov for endringer i undervisningen. De er likevel alle enige om at det er mulighet for å inkludere kjønn mer i undervisningen enn de gjør i dag, fordi det har hjemmel i identitetsutvikling og mangfold i læreplanen. Informantene presiserer flere ganger gjennom intervjuene at læreplanen inneholder mange store og åpne begreper som blir åpen for tolkning, og at en presisering av disse ville vært en fordel for å bli oppmerksom på tema som kjønn. Lærere leser læreplaner på forskjellige måter, og det blir derfor opp til den enkelte lærer å oppfatte at dette også kan inkluderes i de vide formuleringene. Informant 4 sier:

”Det er klart det er et vidt spekter av muligheter, for det står jo på den overordnede delen at det er rom for det. Så det er jo egentlig opp til den enkelte del å ta tak i det. Og jeg tenker at man forsømmer noe dersom man ikke snakker om det her. Fordi det er kjempeviktig.”

Og at det er et viktig tema er også informantene enige om. Informant 1 påpeker:

”Det er jo fordi det handler om identitet og mangfold, som er... altså, vi ønsker jo å skape mennesker, i hovedsak, mennesker som får det greit og mennesker som klarer seg. Og hvis de skal klare det så må de forstå seg selv på ett eller annet vis.”

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg ta med meg funnene jeg la fram i forrige kapitel, og drøfte de i lys av mitt teoretiske rammeverk som ble presentert i *kapittel 2 Teoretisk rammeverk*.

Jeg vil i drøftingen ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, som skal være en veiledning til å besvare den overordnede problemstillingen min. Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- Hvilke(t) syn har samfunnsfaglærere på kjønn?
- Hvordan åpner samfunnsfaglærere opp for kjønnsperformativitet gjennom handlinger og diskurser i undervisning?
- Hvordan arbeider lærere med kjønns mangfold, og hva skal til for å muliggjøre kritisk mangfoldskompetanse?

5.1 Samfunnsfaglærerens syn på kjønn

Overordnet i analysen kom det fram at informantene mener kjønn både kan og bør inkluderes i begrepene identitetsutvikling og mangfold i læreplanen. Selv om det er enighet om inkludering av kjønn, skjer det et skifte i ordlyden når vi flytter fokus fra å snakke om identitet og over til mangfold. Slik jeg tolker informantenes utsagn virker det som en felles enighet at identitet er mer nærliggende kjønn enn mangfold er, og at det for informantene derfor er mer naturlig å inkludere kjønn i identitets- enn i mangfoldsbegrepet. Flere av informantene uttrykker også dette eksplisitt. Informant 3 sier eksempelvis at kjønn ikke så ofte kommer inn i mangfold, og at hvis en skal plassere begrepet kjønn så havner det ofte nærmere identitet enn mangfold. Informant 2 sier at hun ikke umiddelbart tenkte på kjønn som en del av mangfold, men når hun analyserer ordet ser hun at det er rom for kjønn som en del av begrepet. Informant 1 mener at mange lærere nok ikke tenker på kjønn som en del av mangfold, og er ærlig om at det er lett å svare ja når man får spørsmål, men om han selv hadde inkludert det i praksis er han ikke sikker på. Han tror den gjennomsnittlige lærer knytter mangfoldsbegrepet opp mot det flerkulturelle samfunnet. Jeg opplever på ingen måte informantene som uenig i at kjønn kan og bør ha en relasjon til mangfold, det er bare at denne sammenhengen krever en dypere analyse av mangfoldsbegrepet.

I mitt arbeid har elevers mulighetsrom vært en overordnet faktor. For å øke dette mulighetsrommet, mener jeg at en skole som er åpen for mangfold i kjønn er avgjørende

moment. Det er derfor viktig for meg å forsøke å finne en forklaring på hvorfor koblingen mellom kjønn og mangfold ikke faller naturlig, slik den gjør mellom kjønn og identitet.

Smal og bred forståelse av mangfoldsbegrepet

Det kan med det første virke som informantene har det Jammeh (2019, s. 43) definerer som en smal forståelse av mangfold. Denne forståelsen av mangfold kjennetegnes ved et fokus på kulturelt og etnisk mangfold, og preges av synlige forskjeller og kulturforståelser, gjerne basert på skolen og elevmassen. Flerkulturelt, multikulturelt og etnisk mangfold blir derfor nærliggende begreper til en smal forståelse av mangfold (Jammeh, 2019, s. 43). Mitt utvalg av informanter sier at mangfoldsundervisning på overordnet plan handler om at vi er forskjellige. En smal tilnærming til mangfold setter nettopp forskjeller i fokus. Det understrekes likevel at formålet med denne kategoriseringen ikke er å ha en reduksjonistisk tilnærming til mangfold, men snarere uttrykker det en forståelse av mangfold som preger den offentlige diskursen (Jammeh, 2019, s. 43). Dette samstemmer med informant 1 sine antakelser om at den gjennomsnittlige lærer trekker til det flerkulturelle samfunnet og det som står i media, når de leser begrepet mangfold i læreplanen. Han legger også til at dette er forståelige, fordi skolen ønsker å være relevant. Det som omtales i media og er relevant i tiden er med på å prege den offentlige diskursen. Dette er derfor i overensstemmelse med den smale forståelsen av mangfold.

Likevel trekker informantene på flere former for forskjellighet når de ramser opp tematikk i forbindelse med mangfoldsundervisning. I tillegg til kultur og etnisitet, nevnes også religioner, bakgrunn, væremåte, tradisjoner, språk, interesser og utseende. Det er også viktig for informantene å etablere toleranse, aksept og forståelse for at vi er ulike blant elevene. Denne formen for pluralisme kjennetegner en bred forståelse av mangfold. Mangfold er i en slik tilnærming ikke redusert til å omhandle kun kulturelle forhold, men virker som et altomfattende begrep som rommer alle former for forskjeller og uttrykksformer. Det vektlegges også at det skal være plass til alle former for mangfold (Jammeh, 2019, s. 47). Fordi informantene i mitt utvalgt rommer mer enn kun kulturelle og etniske forutsetninger som en del av mangfoldsbegrepet, og fordi de ikke utelukkende fokuserer på forskjeller, men også er opptatt av å utvikle holdninger og verdier som aksept, toleranse og forståelse hos elevene i møte med mangfold, vil jeg argumentere for at mine informanter har det Jammeh (2019, s. 47) betegner som en bred forståelse for mangfold. Hadde informantene hatt en smal forståelse av mangfold hadde det dessuten vært rimelig å anta at de ikke hadde sett muligheter

for å inkludere kjønn i mangfoldsbegrepet. Jeg mener derfor at den diffuse koblingen mellom kjønn og mangfold ikke grunner i informantenes forståelse av mangfold.

Kjønnsbegrepet og syn på kjønn

Jeg flytter derfor lupen fra å se på lærernes forståelse av mangfold til å se på lærernes forståelse av kjønn, for å undersøke om den diffuse koblingen mellom kjønn og mangfold kan bunne her. For å undersøke dette velger jeg å gå tilbake til informantenes forklaring av begrepet kjønns mangfold. Gjennomgående her var at alle informantene viste til kjønns mangfold som noe ”mer”, både innenfor og utover de biologiske kjønn.

I forrige kapittel så vi hvordan informant 3 eksemplifiserte kjønns mangfold som at noen hverken føler seg som gutt eller jente. Informant 4 brukte også begrepet hen til å vise til, slik jeg tolker det, et tredje kjønn. Informant 2 viser til at man kan være jente og føle seg som jente, men ha interesser som går bort i fra interessene som stereotypisk sett tilhører jenter. Slik jeg tolker det viser informant 3 og 4 til et mangfold *utover* de biologiske kjønn. At det finnes noe ”mer”, virker her til å representere ”noe mer enn kun to biologiske kjønn”. Informant 2 viser derimot til mangfold innenfor de biologiske kjønnene. Eksemplet informanten bruker til å skissere dette, kan sees i sammenheng med Butlers (2007) tanker om feminitet og maskulinitet. Dersom biologisk kjønn og sosialt kjønn ikke er avspeilinger om hverandre, blir det sosiale kjønn flytende og dynamisk. Feminitet trenger derfor ikke å tilhøre en kvinnekropp, og maskulinitet trenger ikke å tilhøre en mannskropp (Butler, 2007, s. 9). Informanten bruker riktignok ordet interesser i sitt eksempel, og hva hun legger i dette kan jo være så mangt. Når en tenker på feminitet og maskulinitet i forbindelse med kjønn, er det nærliggende å tenke på de kjønnstrekk vi kan se på et menneske. Langt hår, smal midje og et sminket ansikt er kanskje det vi tenker på som feminint, mens store muskler, skjegg og bart blir forbundet med maskulinitet. Det er likevel viktig å påpeke at det er mer enn bare det vi kan se med det blåtte øye som representerer feminitet og maskulinitet. Væremåte og yrker er også ting vi ofte forbinder med feminitet og maskulinitet, og det er interesser også. Når informanten sier at en jente kan oppfatte seg selv som jente, men ha interesser som går ut over det som er stereotypisk for jenter, tolker jeg det slik at hun tenker på jenter som har interessert som er stereotypisk for gutter.

Alle informantene tar likevel utgangspunkt i det biologiske, eller det tradisjonelle, gutt og jente, både når de skal forklare kjønns mangfold og generelt gjennom intervjuet. Her kommer

det tydelig frem en forestilling om biologiske kjønn fremstilles i diskursen, vist gjennom informant 1s svar på hva kjønn betyr for han:

”Du kan jo si at du har alt dette med det biologiske aspektet sant, også har du jo det her med identitet og det som kommer inn under samfunnsfaget. [...] Altså det finnes noen biologiske ting som definerer kjønn, men også at det handler om identitet og hva man identifiserer seg selv som.”

Det er tydelig at informanten gjør et skille mellom biologiske og sosiale faktorer som ligger til grunn for kjønn, samt at han mener at begge disse faktorene er en vesentlig del av kjønn. Han presiserer også at identitet, som jeg forstår slik at knyttes til det sosiale kjønn, er den delen som hører inn under samfunnsfaget. Det vil være nærliggende å anta at informanten mener at det biologiske aspektet ved kjønn hører til under naturfaget, og dreier seg om de kroppslige aspektene knyttet til først og fremst reproduksjon. Det er viktig å understreke at det ikke kun er informant 1 som ordlegger seg på denne måten. Dette eksemplet ble kun valgt ut fordi det tydeliggjorde en tendens som går igjen hos alle informantene.

Om informantenes bruk av begrepet biologisk kjønn er bevisst eller ubevisst er vanskelig å si noe sikkert om. Det kan selvfølgelig være at informantene mine er av et tankesett som motstrider med mitt teoretiske rammeverk, og dermed mener at kjønn er gitt og ikke skapt. Det kan også være at mine informanter har et mer ubevisst forhold til begrepet, og er påvirket og formet av diskursen i samfunnet til å oppfatte kjønn som biologisk. I så måte kan også bruken av begrepet være bevisst, men denne bevisstheten er produsert av de diskursene informantene omgis av. Dette kan forklares i Butlers tanker om forholdet mellom diskurser og makt. Diskursen er ikke bare en regulerende makt i samfunnet, den har også en produktiv makt. Den produktive makten fungerer best der den er mest skjult, i ”sannhetene” som virker mest opplagte og selvsagte (Mortensen et al., 2008, s. 75). Informantene kan derfor være påvirket av denne ”sannheten” i sitt syn på kjønn som tydelig betinget i også biologiske faktorer.

Hadde informantene mine vært av den formening at kjønn kun var avhengig av biologiske faktorer, kunne det vært en forklaring på hvorfor koblingen av kjønn og mangfold er diffus. Etter å ha tilbragt tid med informantene gjennom intervjuet, og hørt de svare på og analysert svarene av spørsmål jeg har stilt, sitter jeg ikke igjen med den formening at informantene har et syn på kjønn som motstrider med mitt teoretiske rammeverk. Informantene referer ofte til

de biologiske faktorer som definerer kjønn, men de er også svært klare på at det finnes en side av kjønn som er knyttet til identitet og hva en selv oppfatter seg som, som jeg trekker mot det sosiale kjønn. Jeg har derfor inntrykk at informantene ikke forstår kjønn som to fullstendig motsatte og gjensidig utelukkende kategorier, slik det framgår av den heteroseksuelle matrise (Mortensen et al., 2008, s. 75). Informantene viser til en forståelse for, og anerkjenner, at det finnes identiteter utover og innenfor de to kjønnene.

Jeg vil derfor argumentere for at informantene opererer innenfor det Espseth (2017, s. 43) definerer som identitetsdiskursen. De tilhører ikke biologi/medisin/juss-diskursen, fordi de gjennom gjentakende utsagn åpner opp for en eksistens av mer enn to kjønn. Det gjør ikke denne diskursen (Espseth, 2017, s. 41). De tilhører likevel ikke en kjønns mangfoldsdiskurs, fordi de delvis tar utgangspunkt i kropp (det biologiske aspekt) som grunnlag for kjønn. Det gjør ikke kjønns mangfoldsdiskursen (Espseth, 2017, s. 46). Informantene gjør kjønn mangfoldig fordi de åpner opp for en eksistens av mer enn to kjønn, og for et større mangfold innenfor de rådende kjønnsnormene mann og kvinne. ”De som trekker på denne diskursen ender ofte opp med binære kategorier, samt ”mellomkategorier” og språk som er ment å betegne eller beskrive disse” (Espseth, 2017, s. 44). Et eksempel på dette er hen og tredje kjønn, som flere av mine informanter har betegnet. Informant 4 bruker begrepet hen, mens flere av de andre informantene viser til mennesker som hverken føler seg som gutt eller jente. Jeg tror ikke mine informanter med disse eksemplene mener at mennesker kan være ”kjønnsløse”, og derfor refererer til et tredje kjønn. Denne diskursen kan derfor ikke sees på som utfordrende til de rådende normene for kjønn, men mer som en nyansering og en måte å lage rom for ”mer” og ”fler” (Espseth, 2017, s. 44).

Jeg lander derfor på at en mulig forklaring på hvorfor informantene ser en tydeligere kobling mellom kjønn og identitet, enn kjønn og mangfold, er fordi de opererer innenfor identitetsdiskursen. Hadde deres diskurser sammenfalt med kjønns mangfoldsdiskursen hadde det vært mer naturlig for dem å se kjønn og mangfold som mer nærliggende.

Mangel på kunnskap

Som nevnt tidligere er det vanskelig, for ikke å si umulig, for meg å si noe sikkert om diskursen informantene mine opererer med er bevisste eller ubevisste. Om diskursene er ubevisste kan dette ha sammenheng med kunnskaper om tema å gjøre. Uten kunnskaper og bevissthet er det enkelt å havne i det ubevisste mønster av diskurser, uten å være oppmerksom

på det selv. Det er i følge Butler her diskursen har den største makten, i de skjulte ”sannheter” som virker mest opplagte og selvsagte. Det er også her den produktive makten fungerer best (Mortensen et al., 2008, s. 75). Uten kunnskap om og bevissthet på diskursen, reproduseres diskursen .

På spørsmål om informantene har dyptgående kunnskaper om tema svarer to av informantene klart nei. To av informantene ser spørsmålet i sammenheng med undervisning. Den ene mener at den kunne klart å skape et godt undervisningsopplegg ut av begrepene kjønnsidentitet og kjønns mangfold. I dette ligger det et krav om forarbeid. Den siste informanten mener at om tilnærmingen i undervisningen hadde vært utforskende, hadde det gått greit. Jeg tolker det derfor slik at informantene ikke har dyptgående kunnskaper om tema.

I det mangfoldige samfunnet vi lever i i dag er det betryggende å se at mine informanter representerer lærere som virker til å ha en bred forståelse av mangfold og ser muligheter til å inkludere kjønn i mangfoldet. Det er likevel verdt å merke seg at informantene mine representerer lærere som ikke har dyptgående kunnskaper om kjønn. Dette er uheldig, fordi det kan gi diskursen makt til å reprodusere seg. Skolen kan dermed bli bidragsyter i å reprodusere og befeste stereotyper, som den, sett i forhold til sentrale verdier og prinsipper, bør problematisere.

Hvor dyptgående kunnskaper lærere har om kjønn vil også påvirke undervisningen elevene får. I læreplanen vil det alltid være rom for tolkning (Imsen, 2016, s. 277). Hvordan skoler og lærere leser læreplanen vil være påvirket av deres kunnskaper, verdier og erfaringer. En lærer som er særlig opptatt av kjønn, og å gi elevene en nyansert og relevant undervisning, vil lese læreplanen på en annen måte enn en lærer som ikke er like opptatt av eller bevisst på dette. Uten dyptgående kunnskaper om kjønn kan læreren også være formet av heteronormativiteten, og dermed lese et begrep som likestilling på en annen måte enn en som er bevisst på diskursens makt.

Mangel på dyptgående kunnskaper blir derfor uheldig. Både fordi dette kan ha innvirkning på omfanget kjønn får i undervisningen, men også i den forstand at perspektiver i undervisning om kjønn kan komme til å bli mer eller mindre tilfeldige. Lærere kan derfor komme i skade for å reprodusere en kjønnsdiskurs som kan bidra til ekskludering og diskriminering.

5.2 Kjønnspersformative handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisning

I analysen kom det fram at lærerne er av den oppfatning at kjønn både kan og bør inkluderes i identitet og mangfold i overordnet del av læreplanen og samfunnsfaget. Til tross for dette undervises det sjeldent og aldri om kjønn. Dette speiler på mange måter en generell svakhet som Koritzinsky (2020) påpeker i fagfornyelsen. Sentrale og overordnede verdier, prinsipper og temaer skisseres i overordnet del og i samfunnsfagets kjerneelementer, men følges lite systematisk opp i fagplanens kompetansemål. Dette er problematisk fordi kompetansemålene ofte er det mest konkrete og styrende utgangspunktet når lokale læreplaner lages på kommune-, skole- og klassenivå (Koritzinsky, 2020, s. 99).

Når jeg sier at informantenes tolkning av læreplanen og den faktiske praksisen som skjer i undervisningen speiler en svakhet i læreplanen, viser jeg til at informantene ser mulighet til å inkludere kjønn i overordnet del av læreplanen og samfunnsfaget, men at dette sjeldent skjer i praksis. Under intervjuet forholdt vi oss ikke til kompetansemål. Selv om praksisen som skjer i skolen ikke kun skal bygge på kompetansemål i fagene, men læreplanen som en helhet, er det nærliggende å ta utgangspunkt i kompetansemålene når en planlegger undervisning, slik Kortizinsky (2020, s. 99) påpeker. Når kompetansemålene i samfunnsfaget da ikke greier å nå ut med de samme, gode verdiene, prinsippene og temaene som overordnet del gjør, er det ikke unaturlig at disse vil falle i fra i undervisningssituasjonen. Når informantene mine da ser muligheter for å inkludere kjønn i overordnet del av fagfornyelsen og samfunnsfaget som fag, men disse mulighetene i liten grad gjenspeiles i kompetansemålene, kan dette forklare hvorfor skjønn sjeldent eller aldri er tema i undervisningen.

Informantene uttrykker også en felles enighet om at formuleringene i læreplanen er store, vide og åpne. Dette gir i stor grad rom for tolkning, slik Imsen (2016, s 277) påpeker. I dette tolkningsrommet blir det dermed opp til den enkelte lærer å bli oppmerksom og bevisst på at og hvordan kjønn kan og bør inkluderes. Her kan det også vises til en kobling mellom informantenes mangel på dypgående kunnskaper om kjønn, som vist tidligere. Har ikke læreren dette bevisste blikket for kjønn når den leser kompetansemålene, er sjansen for at kjønn ikke blir inkludert større.

Diskurser og handlinger

Selv om det sjeldent undervises om tema knyttet til kjønn, forteller informantene om en skolehverdag der kjønn stadig er aktuell i diskursen. Dette skjer både i undervisningssituasjoner knyttet til andre tema og utenfor undervisningssituasjon.

Informant 3 forteller at kjønn ikke sjeldent blir dratt inn i undervisningen. Fokuset blir ofte her på forskjeller mellom gutter og jenter, hva de kan gjøre, hvilke interesser og yrker de kan ha, basert på kjønn. Det blir ofte satt opp en vegg mellom kjønnene, og mulighetene blir tilknyttet det biologiske kjønn. Informanten er her opptatt av å bryte ned denne veggen, forskjellene og stereotypene. Dette kan sees på som et forsøk på å bryte opp i diskursen. Informanten sier at han istedenfor å opprettholde og videreføre disse stereotypene heller forsøker å vise elevene hvordan de har de samme mulighetene, uansett hvilke kjønn de er. Dette kan sees på som et forsøk på å skape en ny diskurs.

Informantene forteller også om en sjargong som går mellom elevene, som informantene opplever som svært ugreit. Det går mye i skjellsord, der også ord basert på kjønn og seksualitet blir inkludert. Flere av informantene sier at de er opptatt av å slå hardt ned på denne sjargongen, og opererer med nulltoleranse.

Siden kjønn sjeldent er tema i undervisning vil jeg i det følgende kapitlet se hvordan en kan møte situasjonene beskrevet over med kritisk mangfoldskompetanse.

5.3 Mulighetsrom for kritisk mangfoldskompetanse

Jeg vil i det videre se på mulighetene for å inkludere kritisk mangfoldskompetanse i arbeid med kjønn og kjønns mangfold. Det er likevel viktig for meg å understreke at kritisk mangfoldskompetanse både kan og bør være en inngang til arbeid med andre typer mangfold.

Utfordringer i læreplanen

For å muliggjøre arbeidet med kritisk mangfoldskompetanse koblet opp mot kjønn i skolen vil en, og kompetansemål som presiserer tematikk rettet mot kjønn mer spesifikt, være en fordel. Skolen ønsker i sitt virke å være samfunnsaktuell. Dette blir også påpekt av mine informanter, som mener at tema som kjønns mangfold kommer til å bli mer og mer aktuell i den fremtidige skole. Dette understreker at informantene ser viktigheten av tema og relevans i dagens samfunn. Informant 4 sier at han er sikker på at det er viktig at tema kommer opp på en god og fornuftig måte. Her ser informanten ikke bare relevansen av tema i skolen, men kommenterer også at det er viktig at tema tas opp på en hensiktsmessig måte. Dette er et

viktig utgangspunkt for å kunne drive en kritisk mangfoldskompetanse. Uten et kritisk blikk på hvordan tema skal tas opp, kan man ende opp med de undervisningspraksiser som Kumashiro (2002) definerer som undervisning for ”de andre” og om ”de andre”. Disse kan være uheldige da de kan bidra til å muliggjøre et skille mellom ”oss” og ”de andre” (Røthing, 2020, s. 43).

Dybdelæring og overføringsverdi fra andre tema

På spørsmål til informantene om de mener at det er behov for endring i undervisning av tema kjønn, svarer informant 2 sier at om en lykkes med å lære eleven å ha aksept og toleranse for hverandre på et generelt plan, vil det ikke nødvendigvis være behov for endring i undervisning av tema. Aksept og toleranse er kjerneelementer i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Å kunne anvende disse kjerneelementene er derfor sentralt for at elevene skal kunne oppnå dybdelæring, som innebærer å lære noe så godt at en forstår sammenhenger og kan bruke det en har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informantens mening om undervisningen er i så måte i tråd med prinsippet om dybdelæring.

Hvis verdiene og prinsippene fra dybdelæringsprosessene skal kunne anvendes i møte med kjønn, vil det forutsette at elevene har kunnskaper nok om kjønn til å skjønne at det de kan har overføringsbetydning, også i møte med kjønn. Røthing (2020) argumenterer for at kritisk mangfoldskompetanse krever en utfyllende undervisning med ”tykke” og komplekse beskrivelser (Røthing, 2020, s. 22). Dette tar oss tilbake til utfordringene i læreplanen. Hvis det skal forutsettes at elevene kan bruke sine dybdelæringskunnskaper fra nærliggende tema, og disse skal få en overføringsverdi i møte med kjønns mangfold, må dette også innebære at elevene vet at kjønn er et tema som det kan overføres til.

Spørsmålet blir om implisitt undervisning i kjerneelementer og dybdelæringsprosesser er tilstrekkelig, eller om eksplisitt undervisning i tillegg er nødvendig for å utvikle en kritisk mangfoldskompetanse i møte med kjønn.

Kritisk tenkning som inngang

Kritisk tenkning er ikke bare en sentral komponent i dybdelæring (Røthing, 2020, s. 25), men også i kritisk mangfoldskompetanse. Alle mine informanter er av den oppfatning at kritisk tenkning ikke bare kan, men bør brukes i arbeid med kjønn, identitet og mangfold. Lærerne er

også av den oppfatning at kritisk tenkning skal inneholde mer enn kildekritikk, og lister opp både å kunne vurdere, reflektere å gjøre seg opp sine egne meninger. En slik forståelse av kritisk tenkning vil være avgjørende for å trekke paralleller til kritisk mangfoldskompetanse. I en slik forståelse av kritisk tenkning, og med en oppfatning av at dette er en innfallsvinkel lærerne ønsker å bruke i tema som kjønn, er mulighetene for kritisk mangfoldskompetanse til stede. Når kjønn sjeldent eller aldri er tema i undervisningen, er det viktig at læreren har en kritisk tilnærming til de møter med kjønn den har i andre sammenhenger i skolen.

Daglige diskurser og når tema kommer opp

Som nevnt i forrige kapittel er det ikke sjeldent at kjønn blir del av i undervisning eller utenfor undervisning, selv om dette ikke er tema. I møte med slike situasjoner er informantene opptatte av å bryte ned veggen mellom kjønnene og stereotypier elevene har knyttet til kjønn og muligheter. Ved å arbeide slik mener jeg at informantene har en liten fot innenfor kritisk mangfoldskompetanse, fordi informantene er tydelig opptatte av å ikke bidra til å videreføre stereotypier mellom kjønn, og forsøker her å skape en brytning i diskursen. Det jeg savner er det maktkritiske perspektivet, og oppmerksomheten mot hva som skjer i relasjoner og prosesser som bidrar til å holde livet i disse stereotypiene (Røthing, 2020, s. 22).

Stereotypiene blir ofte forsøkt brutt, men blir, slik jeg ser det, sjeldent problematisert. Ved en problematisering får elevene mulighet til å utvikle evner de kan ta med seg videre, og dermed utvikle ferdigheter som er sentrale i dybdelæring.

Problematisering kan åpne opp for å se på maktrelasjoner mellom majoriteter og minoriteter, og prosessene som opprettholder disse forholdene. Problematisering krever også at elevene reflekterer over disse forholdene og prosessene. Refleksjon er sentralt i både kritisk tenkning og samfunnsfagets kjerneelementer. Slik sett blir kritisk mangfoldskompetanse også en bidragsyter til å trene elevene opp i dybdelæringsprosesser. Problematisering bidrar derfor ikke bare til å utfordre og bryte diskurser, men også til å skape nye.

Skjellsord og sjargong

Flere av informantene refererer også til en sjargong som er blitt vanlig blant unge, der skjellsord som går på bekostning av blant annet kjønn blir brukt. Det blir ikke vist til noen eksempler av ord, men det vil være rimelig å trekke paralleller til nyhetsartikkelen jeg viste til innledningsvis, der ”hore” har blitt en del av den daglige diskursen blant ungdom.

Informantene mener at elevene selv ikke nødvendigvis har til hensikt å være ondsinnede, men

at sjargongen, diskursen, har blitt slik blant ungdom. Informantene sier selv at de har nulltoleranse for slikt, og er opptatt av å slå hardt ned på det.

Røthing (2020) viser til et sammenfallende eksempel, der ordet ”homo” blir brukt som skjellsord. Når elevene bruker slike ord som skjellsord er det viktig å stoppe opp og gripe fatt i det, fordi det kan vitne om nedlatende holdninger. I stedet for å operere med nulltoleranse ovenfor dette, kan det være fruktbart å invitere elevene med på en diskusjon om hva begrepet refererer til og hvorfor det fungerer som et skjellsord (Røthing, 2020, s. 119-120). En slik tilnærming til kjønnsrelaterte skjellsord i skolen kan være en fruktbar inngang til kritisk mangfoldskompetanse, også utenfor klasserommet. I stedet for å kun slå ned på kommentarene til elevene, kan man møte slike skjellsord og sjargonger med en dialog som krever at elevene reflekterer over seg selv og sine meninger, og skjellsordene de bruker og hvorfor de gjør dette. Dette kan bli en mulighet til å sette lys på hvordan maktforhold opprettholdes og reproduseres i samfunnet.

Informant 1 er inne på dette når han sier at ordlyden er det viktigste i arbeid med slike tema:

”Jeg tenker at det viktigste er ordlyden. Ikke sant, hvordan kommuniserer vi? Hva sier vi når vi snakker til elevene? Hva sier elevene seg i mellom? Gjøre de bevisst på kommunikasjon, gjøre de bevisst på å skjønne at nå er du over streken, sant, sånn her må du snakke i stedet. Og å forstå hvorfor. [...] Ta seg tiden til den diskusjonen da.”

Informanten sier flere her ting her som er nyttig hvis en skal bruke kritisk mangfoldskompetanse i møte med skjellsord og sjargonger. Som nevnt tidligere er det ikke sikkert at elevene er bevisste på sitt språkbruk og konsekvenser slik språkbruk kan medføre, fordi det er blitt en del av diskursen blant unge. Informanten understreker her at å gjøre elevene bevisste på hva de egentlig kaller hverandre er viktig, samt å legge til rette for å prøve å få de til å forstå hvorfor slik språkbruk ikke er greit. Å sette av tid til å ta diskusjonene vil kunne åpne opp for en kritisk refleksjon hos elevene, og kan derfor tilføre mer til elevene enn nulltoleranse kan. Det kan ikke bare bidra til å bryte diskursen, det kan også bidra til å skape nye diskurser. Et slikt møte med sjargonger og skjellsord er derfor også en inngang til kritisk mangfoldskompetanse i den daglige praksisen.

6 Utgang

Målet med denne studien har vært å svare på problemstillingen:

Kjønnsperformative handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisningen, hva er mulighetspotensialet for kritisk mangfoldskompetanse?

Dette har jeg forsøkt å gjøre ved hjelp av tre forskningsspørsmål, og diskusjonene disse har skapt når datamateriale møtte det teoretiske bakteppet for denne studien.

Basert på mine informanters beretninger, har jeg i denne studien kommet fram til at lærerne har et bredt syn på mangfold, men virker til å operere innenfor identitetsdiskursen. Denne diskursen åpner opp for både et biologisk og et sosialt aspekt på kjønn, men er mer nyanserende enn utfordrende i møte med kjønnsnormer. Dette må ikke forankres i et bevisst valg av syn på kjønn, men kan også forklares av diskursens makt og mangel på kunnskap. Mangel på kunnskap blir uheldig i flere sammenhenger. Ikke bare blir dette avgjørende på perspektivene som inkluderes i undervisning om kjønn, det avgjør også hvordan lærere leser læreplanen, og muligheten for å romme kjønn i undervisningen. Presiseringer om å romme kjønn i undervisning om for eksempel identitet og mangfold, eller kjønns mangfold som prinsipp i overordnede verdier som likestilling og likeverd, ville vært en fordel. Likevel har hverken jeg eller mine informanter råderett over læreplanen. Til tross for dette opptrer kjønn i de daglige diskurser i skolen, både innenfor og utenfor klasserommet. Lærerne har gode intensjoner i sitt arbeid med å forsøke avkrefte og bryte opp i stereotyper. Med en kritisk tilnærming og reflekterende spørsmål om maktrelasjoner, ville dette i større grad kunne bidratt til ikke bare å bryte diskursen, men også å etablere nye diskurser.

Slik jeg tolker det kjønnsperformative begrepet, handler det om at mennesker skal få mulighet til å utøve, gjøre, det kjønn de ønsker, uavhengig av det som blir tatt for å være naturlig gjennom diskursive normer. Å gjøre kjønn til en performative kategori åpner derfor opp for et mangfold av måter å gjøre kjønn på. Selv om kjønn sjeldent er tema i samfunnsfaget, dukker det stadig opp handlinger og diskurser knyttet til kjønn. Kjønnsperformative handlinger og diskurser finner sted, fordi lærerne aktivt forsøker å bryte opp i stereotype kjønnsnormer, og dermed skape plass for mangfold. Mulighetspotensialet for kritisk mangfoldskompetanse ligger her, og det handler derfor om å invitere de stereotype kjønnsnormene og elevene med inn i en kritisk diskusjon.

Jeg tror på ingen måte lærere er mennesker med dårlige intensjoner. Jeg tror tvert i mot at lærere er mennesker som ønsker å lykkes med sitt virke, og at elevene skal lykkes på lik linje. Det er derfor en kritisk mangfoldskompetanse blir avgjørende, fordi en tvinges til å ta et kritisk utenfra blikk på seg selv og sin egen praksis. Uten dette blikket er faren for å reproducere stereotype tankemønstre mye større. Stereotype tankemønstre er, i første omgang, nødt til å bli utfordret hvis endring i diskursen og videre i samfunnet skal skje. En slik endring vil ikke bare øke mulighetsrommet til kjønns mangfoldige elever, men alle elever. Som en av informantene mine sier: *”vi ønsker jo å skape mennesker, i hovedsak, mennesker som får det greit og mennesker som klarer seg”*. Ved å øke kunnskapen blant lærere, og benytte seg av en tilnærming som kan bidra til å øke elevens mulighetsrom, mener jeg at sjansen for å lykkes med dette også er større.

Jeg skriver meg nå inn i avslutningen på dette prosjektet, og føler på mange måter at jeg er kommet til veis ende. Det er derfor vanskelig for meg, akkurat der jeg er nå, å forespeile meg en vei videre, fordi akkurat dette kapitlet snart skal lukkes. Er det likevel en ting jeg har lært gjennom dette prosjektet, er det at dette kapitlet aldri kan lukkes. Vi kan ikke slutte å stille spørsmål, være kritiske og problematisere forhold som er så grunnleggende, og samtidig så avgjørende, for barn og unges mulighetsrom, som kjønn.

I lys av mine teoretiske perspektiver kan en argumentere for at alle tilnærmingene er på søken etter en endring av undervisningspraksiser, elever og samfunnet forøvrig. Gjennom dette prosjektet har jeg også søkt etter svar på om endring er nødvendig. Det mener jeg at det er. Veien videre vil derfor være et mål om å få dette temaet ut av skyggen diskursen presser det inn i, og opp og fram i flere lys. Dette er nødvendig for at endring skal kunne skje. Jeg forventer ikke at min masteroppgave skal skape noen form for endring. Oppgaven er ingenting mer enn en indikasjon på sannsynlige forhold i skolen. Likevel starter all endring i det små.

Veien videre for min egen del blir å ta med meg alt dette prosjektet har lært meg, slik at jeg kan møte elever i skolen med kunnskap og bevissthet. Videre må jeg bruke kunnskapen og bevisstheten, slik at elevene får mulighetsrom og sjansen til å finne sin egen vei. Som Judith Butler sier helt i starten av oppgaven, undervisning i kjønn skal ikke være indoktrinering, og dermed blir den heller ikke destruktiv.

Litteraturliste

Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 42-62). Universitetsforlaget.

Bufdir. (2015, 12. mars). *Heteronormativitet*.

https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/H/Heteronormativitet/

Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Eie, L. G., Sommerset, T. & Olsen, K. (2021, 13. mars). Ble undervist om kjønnnet ”hen” – tok barna ut av skolen. NRK. <https://www.nrk.no/sorlandet/holder-barna-hjemme--laerte-om-hen--pa-skolen-1.15416135>

Eng, H. (2006). Homo- og queerforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 136-149). Universitetsforlaget.

Espseth, L. D. (2017). *Kjønn og andre kjønn: Et forslag til lesning: offentlige diskursers konsekvenser for u/muligheter i folks liv*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO UiO. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57136/1/Master-Espseth.pdf>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (5. utg). Universitetsforlaget.

Jammeh, B-V. (2019). *Mangfoldskompetanse i samfunnsfag: Læreres forståelse og erfaringer med mangfold og mangfoldskompetanse*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO UiO. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70149/Masteroppgave-Binta-Victoria-Jammeh-Duo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Karlsen, S. S. & Kvidal-Røvik, T. (2021, 7. mai). ”Jævla hore, sett deg ned på kne”... Mener vi at jenter må finne seg i å bli kalt hore? *Altaposten*. <https://www.altaposten.no/meninger/2021/05/07/«Jævla-hore-sett-deg-ned-på-kne»...-Mener-vi-at-jenter-må-finne-seg-i-å-bli-kalt-hore-23929229.ece>

Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressiv Pedagogy*. RoutledgeFalmer.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg.). Gyldendal Akademisk.

Midttun, B. H. (2008). *Kvinnereisen: Møter med feminisismens tenkere*. Humanist Forlag.

Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Gyldendal Akademisk.

Mostad, A. (2021, 20. mars). Advarer om skoleteater om å føle seg født i feil kropp: – Foreldre bør vurdere om det er bra for barna å se dette. *Norge IDAG*.

<https://idag.no/nyheter/samfunn/foreldre-bor-vurdere-om-det-er-bra-for-barna-a-se-dette/19.35672>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet.

NOU 2019:19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Ligestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Pettersen, T. (2011). *Filosofiens annet kjønn*. Pax Forlag.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. Utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis* (2. Utg.). Gyldendal Akademisk.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. Utg.). Fagbokforlaget.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (5. utg). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen. (2018, 26. juni). *Fornyser innholdet i skolen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyser-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606067>

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldkompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen – Køn: Koder og konstruksjoner blandt unge voksne i akademika*. Museum Tusulanums Forlag.

Universitetet i Oslo. (2021, 9. mars). *Fire premisser for dybdeløring*. UiO.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/dybdeløring/fire-premisses-for-dybdeløring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdeløring*. Udir. <https://www.udir.no/løring-og-trivsel/dybdeløring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Løreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kjønnsidentitet og kjønns mangfold i samfunnsfag

Referansenummer

435394

Registrert

25.01.2021 av Ragna Hansine Bjøru - rbj029@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torun Granstrøm Ekeland, torun.g.ekeland@uit.no, tlf: 78450185

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ragna Hansine Bjøru, rbj029@post.uit.no, tlf: 95072771

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

17.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

17.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

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

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen NSD V/Anne Marie Try Laundal Tlf.
Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Kjønn, identitet og mangfold i samfunnsfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det undervises om kjønnsidentitet og kjønnsmangfold i samfunnsfag, samt muligheter for endring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår læreplanen og underviser om kjønnsidentitet og kjønnsmangfold i samfunnsfaget, samt muligheten for endring i forståelse og undervisning. Problemstillingen jeg tar for meg er følgende:

Kjønnsperformative handlinger og diskurser i samfunnsfagundervisningen, hva er mulighetspotensialet for kritisk mangfoldskompetanse?

Forskningsprosjektet er min avsluttende mastergradsavhandling på grunnskolelærerutdanning 5.-10- trinn ved Universitetet i Tromsø.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Torun Granstrøm Ekeland ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk campus Alta er min veileder under prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på mitt prosjekt fordi du er en aktuell kandidat, og grunnet din interesse for å delta som har kommet fram i korrespondanse mellom deg og meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju med varighet på omtrent 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til tema kjønn, identitet og

mangfold, og vil i hovedsak handle om læreplanen, undervisning, erfaringer og mulighet for endring. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet, samt notater underveis.

Dersom det er ønskelig å få mer informasjon om intervjuet før det finner sted, kan du få dette ved å kontakte meg. Kontaktinformasjon finner du på siste side av dette skjemaet.

Det er frivillig å delta

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

Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg til meg direkte, eller til min veileder ved Universitetet i Tromsø.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er Torun Granstrøm Ekeland (veileder) og Ragna Hansine Bjøru (undertegnede student). Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamling, slik at ingen er gjenkjennbare i masteravhandlingen.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil for øvrig bli lagret trygt og innlåst, med passordbeskyttelse på oppbevaringsenheten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. Mai 2021. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Torun Granstrøm Ekeland, Telefon: 784 50 185, E-post: torun.g.ekeland@uit.no.
- Student: Ragna Hansine Bjøru, Telefon: 950 72 771, E-post: r bj029@post.uit.no.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 915 78, E-post: personvernombud@uit.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Torun Granstrøm Ekeland

(Veileder)

Ragna Hansine Bjøru

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kjønnssidentitet og kjønns mangfold i samfunnsfag, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15. Mai 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledningsvis	<p>Hvilken bakgrunn har du?</p> <ul style="list-style-type: none">• Utdanning, lang tid i læreryrket, trinn, fag? <p>Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?</p> <p>Hvorfor ville du bli lærer (i samfunnsfag)?</p>
Kjerneelementer og dypkunnskaper	<p>Hva betyr følgende begreper for deg (hvordan vil du forklare):</p> <ul style="list-style-type: none">• Kjønn• Kjønnsideitet• Kjønnsmangfold <p>Er dette tema du kjenner igjen fra egen samfunnsfagundervisning?</p> <p>Føler du selv at du har dypkunnskap til å undervise om overnevnte tema?</p>
Fagfornyelsen – forståelse av innholdet A) Overordnet del og samfunnsfaget	<p>I overordnet del av læreplanen er elevers identitetsutvikling et gjennomgående tema. Dette går også igjen i samfunnsfag, der blant annet <i>Identitetsutvikling og fellesskap</i> er blitt et nytt kjerneelement.</p> <p>Slik du forstår identitetsutvikling i ulike deler av læreplanen, inkluderer dette også kjønnsideitet?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan/hvordan ikke? Eksempler.• Mulighet for å inkludere kjønn mer i identitetsbegrepet i læreplanen?

<p>B) Tverrfaglige tema</p>	<p>Mangfold er også et tema som går igjen i læreplanen, både i overordnet del og i samfunnsfaget.</p> <p>Slik du forstår mangfold i ulike deler av læreplanen, inkluderer mangfold også kjønns mangfold?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan/hvordan ikke? Eksempler. • Mulighet for å inkludere mangfold i kjønn og identiteter mer i mangfoldsbegrepet i læreplanen? <p>Kritisk tenkning i samfunnsfag, hva innebærer det?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan man bruke kritisk tenkning i tema kjønn, identitet og mangfold? <p>I det nye tverrfaglige temaet <i>Folkehelse og livsmestring</i> i samfunnsfag kommer elevers identitetsutvikling og forståelse, respekt og toleranse for mangfold igjen frem.</p> <p>Forstår du folkehelse og livsmestring i samfunnsfaget slik at det også skal romme kjønnsidentitet og kjønns mangfold?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan/hvordan ikke? Eksempler. • Mulighet for å inkludere det mer?
<p>Identitet og mangfold som tema i samfunnsfaget</p>	<p>Når tema i samfunnsfag er identitet og mangfold, hva prater dere om da?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tematikker. • Hvis ikke kjønn knyttet til identitet og mangfold, hvorfor ikke?

	<ul style="list-style-type: none"> • Mulighet for å inkludere kjønn mer i undervisning?
<p>Handling i undervisning om kjønn og identitet</p>	<p>Sist gang du underviste om kjønn og identitet. Hvordan gjorde du det, og hvilke ressurser ble brukt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innhold, metode, ressurser. <p>Har du eksempler på andre måter du har undervist om tema på?</p> <p>Hvilke tilnærminger til kjønn har du i din undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forklarer du kjønn? <p>Hvordan forsøker du å fremme mangfold i kjønn og identiteter i din undervisning?</p> <p>Har du eksempler på hvordan du forsøker å drive antidiskriminerende undervisning når tema er kjønn og identitet, og mangfold i dette?</p>
<p>Ubehag – hindringer og ressurser</p>	<p>Syns du dette er tema det kan være ubehagelig å undervise om?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan og hvorfor? Eksempler. • Når oppstår det? • Hvem tilhører ubehaget? <p>Har du noen gang, bevisst eller ubevisst, undervist på en spesiell måte om tema for å unngå ubehag?</p> <p>Har ubehag, eller frykten for ubehag, noen gang hindret deg fra å, eller fått deg til å</p>

	<p>endre, tenkt undervisning om kjønn, identitet og mangfold?</p> <p>Kan ubehag være en ressurs i undervisning om tema? Hvordan?</p>
<p>Mulighet for endring</p>	<p>Etter å ha sett på <i>mulighetene</i> for å inkludere kjønn mer i identitet og mangfold i læreplanen, tenker du at det <i>bør</i> gjøres mer i praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke? • Hvordan kan dette gjøres? <p>Er det behov for endringer i undervisningen om tema?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke? • Hvilke endringer? <p>Hvordan er mulighetene for endring?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan kan endring skje? • Hva hindrer endring?
<p>Avslutningsvis</p>	<p>Er dette tema du mener er viktig for elever på ungdomsskolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke? <p>Har du noen erfaringer fra undervisning i tema, eller andre opplevelser/tanker om tema du ønsker å dele?</p> <p>Noe annet du ønsker å tilføye?</p>

