



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Kjønn, likestilling og seksualitet i en
objektiv KRLE-undervisning

Kaja Eugenie Hartmann Bjørndalen

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Veileder: Jon Vegard Hugaas

3. juni 2019

Antall ord: 9432

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Denne bacheloroppgaven er en del av grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, og inngår i faget *Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode*. Skriveprosessen har vært utfordrende, men mest av alt spennende og utrolig lærerik. Temaet er fremdeles noe jeg syntes er veldig spennende og kommer til å ta med meg videre i arbeidslivet.

Tusen takk til veileder Jon Vegard Hugaas for kloke tanker og god veiledning gjennom hele arbeidsprosessen. Jeg vil også rette en stor takk til lærerne som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer og refleksjoner med meg.

Kaja E. H. Bjørndalen

Bergen

28. mai 2019

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en del av grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Oppgaven har til hensikt å presentere og drøfte læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til undervisning om kjønn, seksualitet og likestilling. I oppgavens teoridel vil det bli presentert aktuell teori om fagdidaktiske perspektiv, normative føringer, samt kjønn, likestilling og seksualitet i religiøst og faglig perspektiv. Globalisering og migrasjon har bidratt til å sette religion og livssyn på dagsorden, og til å gjøre religiøsitet mer synlig og fremtredende i samfunnet. Dette er også med på å forme det religiøse og kulturelle mangfoldet samfunnet og skolen representerer, hvilket gjør det didaktiske forarbeidet til læreren viktig, spesielt når en skal undervise i KRLE.

Det empiriske materialet er samlet inn ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer gjennomført våren 2019, der søkelyset ligger på hvilke utfordringer og muligheter som er knyttet til undervisning i nevnte tema, samt hva læreren som den profesjonelle part må tenke spesielt på i samtale om etikk om ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og seksualitet. Funnene i undersøkelsene viser at elever generelt stort sett har et positivt syn på den variasjon og kompleksiteten vi finner i dagens samfunn hva gjelder kjønn, seksualitet, likestilling og familieformer. Men, i klasser med stort religiøst mangfold er utfordringene større enn i heterogene klasser. De utfordringer som blir trukket frem går hovedsakelig ut på at skolens verdisyn kolliderer med det verdisettede elevene har med seg hjemmefra. Likeledes fremkommer det av funnene at dette kan være holdninger en ser hos ungdommer generelt, og som ikke nødvendigvis er forankret i religion. Resultatene peker videre på at det er av stor betydning at KRLE-lærere besitter interkulturell kompetanse, og faglig kunnskap, både hva gjelder religionenes normative syn på kjønn, seksualitet og likestilling, og nevnte tema i et faglig deskriptivt perspektiv.

Abstract

This bachelor thesis is a part of the teacher education at Western Norway University of Applied Sciences. The aim of the thesis is to examine the findings from a qualitative study about teachers' experiences and reflections on education about gender, sexuality and gender equality. In addition to making religion more visible and prominent in society, globalization through migration and increased contact between the continents has contributed to putting religion and religious beliefs on the agenda of public conversation. This has increased religious and cultural diversity of our society and our schools. Due to the increased diversity in the Norwegian school the last couple of decades, there are more religious and cultural inequalities in the Norwegian classrooms than ever before. Thus, the teachers' didactic preparations are of immense importance, especially when teaching KRLE. (KRLE – Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics).

Relevant literature on subject didactic perspectives, normative guidelines and gender, gender equality and sexuality in religious and academic perspectives is presented in the theoretical part of the thesis. Following the theoretical part, the thesis examines which experiences teachers have and what reflections they make about these topics when teaching KRLE. The empirical material has been collected using qualitative research interviews conducted in the spring of 2019. The interviewees talked relatively freely about challenges and opportunities associated with teaching the topics at hand, and what the teacher has to consider as the professional part in classroom conversations about ethics in connection with different family forms, the relationship between the sexes, different gender identity and sexuality.

The findings show that pupils generally have a positive view of the variety and complexity we find in today's society regarding gender, sexuality, gender equality and family forms. However, in classes with large religious diversity, there challenges are larger than in heterogeneous classes. The stakes are higher when the school's values collide with the value set the pupils bring from home. Likewise, it appears from the findings that the pupils' value sets can be attitudes one sees in young people in general, and which are not necessarily rooted in religion or family background. The findings further suggest that it is of great importance that KRLE teachers possess intercultural competence, and academic knowledge, both with regard to the normative views of religions on gender, sexuality and gender equality, and the mentioned theme in a professionally descriptive perspective.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	6
1.1 PRESENTASJON OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	6
1.2 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	7
1.3 EKSISTERENDE FORSKNINGSLANDSKAP	7
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING OG AVGRENSNING	8
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	8
2.1 NORMATIVE FØRINGER	8
2.2 FAGDIDAKTISK PERSPEKTIV – ETISKE EMNER I KRLE.....	9
2.2.1 Kunnskapsmål vs. holdningsmål.....	11
2.2.2 Samtalen som arbeidsmetode	12
2.3 KJØNN, LIKESTILLING OG SEKSUALITET I RELIGIØST OG FAGLIG PERSPEKTIV	13
2.3.1 Kjønn, likestilling og seksualitet i et faglig deskriptivt perspektiv.....	13
2.3.2 Religionenes normative syn på kjønn, likestilling og seksualitet.....	15
3.0 METODISK TILNÆRMING	16
3.1 VALG AV METODE	16
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU	16
3.2.1 Metodiske utfordringer	16
3.2.2 Etiske betraktninger.....	17
3.3 INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	17
3.3.1 Valg av informanter og begrunnelse for utvalg.....	18
3.3.2 Forberedelse og gjennomføring	19
3.4 VURDERING AV KVALITET.....	19
4.0 ANALYSE, TOLKNING OG DRØFTING AV FUNN	20
4.1 UTFORDRINGER OG MULIGHETER KNYTTET TIL UNDERVISNING	21
4.2 ELEVPERSPEKTIVET	24
4.2.1 Seksualitet og kjønnsidentitet	24
4.2.2 Likestilling og familieformer	25
4.3 FORELDREPERSPEKTIVET	26
4.4 OBJEKTIV UNDERVISNING	28
5.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	29
LITTERATURLISTE	31
VEDLEGG: INTERVJUGUIDE	34

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon og begrunnelse for valg av tema

Globalisering gjennom migrasjon og økt kontakt mellom kontinentene har bidratt til å sette religion og livssyn på dagsorden i den offentlige samtalen, og til å gjøre religiøsitet mer synlig og fremtredende i samfunnet. Dette er med på å forme det religiøse og kulturelle mangfoldet i samfunnet og skolen representerer, hvilket gjør det didaktiske forarbeidet til læreren viktig, spesielt når en skal undervise i KRLE. KRLE-faget er en svært god møteplass for elevene, der ulike trosspørsmål, virkelighetsoppfatninger og verdier kan drøftes på en likeverdig måte. Til dette trenger lærere kunnskap om ulike religioner og livssyn, og deres syn på blant annet kjønn, seksualitet, familiemønster, likestilling og kjønnsroller. Nevnte temaer er sentrale punkter i alle religioner og livssyn, og representerer et stort mangfold, både inter- og intrareligiøst. Det er viktig at en som lærer gjør seg tanker og refleksjoner om hvordan en kan tilnærme seg disse temaene på best mulig måte, innenfor de rammer og retningslinjer som er satt for faget. Norsk religionsdidaktikk har i all hovedsak et mangfoldsperspektiv som utgangspunkt for undervisning og læring om religioner og livssyn, hvilket gjør at mangfoldet ikke blir behandlet som et spesialfelt, men som en normalsituasjon (Skeie, 2018, s. 41).

Religions- og livssynsmangfoldet vi ser i dagens samfunn bærer med seg uenighet knyttet til flere etiske spørsmål, eksempelvis om samliv mellom mennesker av samme kjønn er etisk akseptabelt, hvorvidt kvinner og menn skal være likestilt og om vi trenger mer enn to kjønn. Allerede som barn lærer vi å lese mennesker som *enten* kvinne *eller* mann, men det er mye som tyder på at de som uttrykker kjønn på måter som utfordrer kjønnsstereotyper er spesielt utsatt for vold og trakassering (Zethrin, 2010, s. 10). Også homofile, bifile og transseksuelle blir ifølge Zethrin (2010) utsatt for betydelig mer trakassering og vold enn heterofile. På bakgrunn av dette er det viktig at skolens tematisering av kjønn og seksualitet bidrar til å skape økt aksept, toleranse og respekt for mangfoldet og kompleksiteten i samfunnet og representerer.

Formålet med oppgaven er å se nærmere på og undersøke hvilke erfaringer og refleksjoner lærere gjør seg i undervisning om temaene kjønn, kjønnsroller, likestilling og seksualitet i KRLE. Jeg ønsker å finne ut hvilke hensyn og tilpasninger lærere eventuelt rapporterer at de gjør når det er elever som representerer ulike religioner og livssyn samlet i én klasse, der synet på disse emnene er ulike, og kanskje motstridende.

1.2 Oppgavens problemstilling

Med bakgrunn i de overnevnte anliggender lyder problemstillingen som følger: *Hvilke erfaringer og refleksjoner gjør lærere seg i tilknytning til undervisning i KRLE i temaet kjønn, likestilling og seksualitet?*

For å gjøre analysen og fremstillingen mer oversiktlig, vil oppgaven også besvare følgende delspørsmål:

1. Hvilke utfordringer og muligheter er knyttet til undervisning i nevnte tema?
2. Hva må læreren som den profesjonelle part tenke spesielt på, i samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og seksualitet?
3. Hvilke hensyn og tilpasninger gjør lærere når det er elever som representerer ulike religioner og livssyn samlet i én klasse?

1.3 Eksisterende forskningslandskap

Forskning om religiøs påvirkning på ungdom og deres holdninger kan ha didaktisk verdi. Det er ikke gjort større forskningsarbeid innen læreres erfaringer knyttet til undervisning om kjønn, seksualitet og likestilling, men det finnes imidlertid noe forskning som beskriver læreres erfaringer knyttet til etikkdelen av KRLE-faget. Hagesæther, Sandsmark og Bleka (2000) tar for seg foreldres, elevers og læreres erfaringer med faget, men belyser ikke erfaringer knyttet til spesifikke underemner. Temaet ungdom og religion er relativt nytt i forskning, men Ida Marie Høeg undersøker i sin bok *Religion og ungdom* (2017) hvilken status religion har i unges liv, hvordan ungdom aktivt bruker religion for å finne mening og svar, samt hvordan ungdom utfordrer religionen i de sammenhengene de inngår i. Høeg (2017, s. 25) presenterer i innledningen i boka en statistikk som viser at unge mennesker er mindre religiøse enn eldre. Dette gjelder dog i størst grad ungdommer med norske foreldre. Flere ungdommer med innvandrerbakgrunn ser på seg selv som religiøse. Høeg (2017) viser videre til flere studier som antyder at blant ungdom som oppgir tilhørighet til en religion, er religionen betydelig viktigere for ungdom med innvandrerbakgrunn enn for dem uten.

Fribergs Fafo-rapport fra 2016 peker på flere av de samme tingene som Høeg, i tillegg til at han ved hjelp av spørreundersøkelser har sett på hvorvidt barn og unge er påvirket av foreldrenes holdninger til eksempelvis homofili og likestilling.

1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensning

I oppgavens kapittel 2 vil det bli redegjort for teoretiske perspektiver knyttet til oppgavens problemstilling. Hovedfokuset er lagt til fagdidaktiske perspektiv, normative føringer, samt kjønn, likestilling og seksualitet i religiøst og faglig perspektiv. Sentrale begreper vil bli definert fortløpende ved førstegangsbruk. I kapittel 3 vil den metodiske tilnærmingen som er brukt for innsamling av materiale bli presentert. Forskningsetiske utfordringer knyttet til kvalitativ forskning vil fremkomme. Videre vil det foreligge en vurdering av validitet og reliabilitet. I kapittel 4 vil det empiriske materialet bli presentert og drøftet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring. Det er viktig å påpeke at informantene som er intervjuet er lærere, og at det er deres subjektive erfaringer og refleksjoner som blir fremmet. Ved ytterligere forskning vil det derfor kunne være interessant å intervjuer elever om hvordan *de* opplever undervisningen knyttet til kjønn, seksualitet og likestilling. I kapittel 5 vil det foreligge avsluttende refleksjoner knyttet til problemstillingen med utgangspunkt i de funn som fremkommer av forskningen.

2.0 Teoretiske perspektiver

2.1 Normative føringer

De viktigste formelle rammene rundt KRLE-faget finner vi i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringsloven) og Utdanningsdirektoratets læreplanverk. Skolen og læreren forplikter seg gjennom samfunnsmandatet til å formidle bestemte holdninger fra verdigrunnlaget som regnes som samfunnets og skolens holdninger. Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, §1-1) åpner med å fastslå at opplæringen i den norske skolen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Disse blir presisert til å være respekt for menneskeverd og natur, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Dette er grunnleggende verdier vi også finner i andre religioner og livssyn, og som er forankret i menneskerettighetene. Det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, men gjennom skolegangen skal skolen sørge for et samarbeid med hjemmet som gir elevene historisk og kulturell innsikt. Videre forplikter

skolen seg til å respektere elevenes og foreldrenes livssyn og overbevisning. Følgelig skal skolen respektere foreldremandatet som blant annet innebærer retten til å velge religion og livssyn for sine barn. Opplæringsloven (1998) § 2-4 handler om undervisning i KRLE, som er det eneste faget i grunnskolen som har fått egen paragraf i opplæringsloven. KRLE-faget skal ifølge opplæringsloven fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike tros- og livssynsoppfatning. Alle religioner og livssyn skal presenteres på en nøytral, objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Faget skal bidra til ny innsikt og gi rom for dialog, samt «være en møteplass for elever med ulike bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Når det gjelder forholdet mellom etikk på den ene siden og religion og livssyn på den andre, sier planverket følgende: «Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning står sentralt i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Undervisningen må belyse og begrunne etiske prinsipper og regler, noe som krever en viss integrering mellom undervisning i etikk og undervisning i religioner og livssyn. Didaktisk er utfordringene blandet. På den ene siden skal en KRLE-lærer formidle et korrekt og deskriptivt bilde av de ulike religionenes (inkludert kristendom) virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk på en objektiv måte. På den annen side skal en også undervise i allmenn etikk ut fra de verdier og normer som er nevnt i både opplæringsloven og læreplanene, som toleranse, respekt og likestilling.

2.2 Fagdidaktisk perspektiv – etiske emner i KRLE

Religions- og livssynsmangfoldet i skolen og samfunnet generelt blir stadig større og mer komplekst. Dette tydeliggjør viktigheten av at lærere har interkulturell kompetanse for å møte elevenes evner og behov. Med interkulturell kompetanse menes handling som er basert på innsikt i og kunnskap om kulturelt mangfold (Hauge, 2014, s. 48). Portea (referert i Solbue, 2016, s. 69) hevder at en for å mestre relasjoner med mennesker med ulike religiøs og kulturell bakgrunn, må besitte en interkulturell kompetanse bestående av ferdigheter, holdninger og kunnskap. Skeie (2018) peker på at *interkulturell opplæring* innebærer å erkjenne at de ulikhetene og uenighetene vi finner mellom mennesker som lever sammen i et samfunn, ikke kan knyttes til individer og deres preferanser alene, men må ses som en del av en større sammenheng. Johannessen (2010, s. 119) sier at jo større kulturelt og religiøst mangfold, desto større bevissthet og planlegging kreves for å tilrettelegge en god undervisning. Dette

gjelder naturligvis også for etikkundervisningen. Andreassen (2016) tar for seg problemstillinger knyttet til mangel på en tydelig etikkdidaktikk, men han tydeliggjør samtidig viktigheten av verdiformidling som en del av KRLE-undervisningen.

Læreplanmålene for faget tematiserer forholdet mellom religion og etikk på flere måter. På mellomtrinnet skal etikk knyttes til de ulike religionene og livssynenes «livstolkning», samt «aktuelle etiske utfordringer» innenfor den aktuelle religion (Utdanningsdirektoratet, 2015). I KRLE-faget er seksualitet og likestilling knyttet til hovedområdet 'filosofi og etikk'. I arbeid med ulike religioner og livssyn i skolen er det ikke lagt opp til at elevene skal lære om religionenes syn på ulike seksuelle praksiser, men det er tematikk som dukker opp gjennom flere av læreplanmålene.

Vi skiller mellom *deskriptiv* og *normativ etikk*, som igjen skaper et skille mellom deskriptiv og normativ etikkundervisning. Andreassen (2016, s. 163) vektlegger at i en deskriptiv etikkundervisning formidles kunnskap om etikk og etiske spørsmål, samt hvordan ulikt verdigrunnlag preger etikk og moral. Elevene tar dog selv stilling til hva de mener er rett og galt. Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen (2014, s. 163) hevder at normativ etikkundervisning oppleves som mer utfordrende for elevene da de på bakgrunn av tenking om hva som er rett og galt må velge mellom ulike handlingsalternativer. Normativ etikkundervisning som har som mål å formidle verdier. Læreplanverket for skolen har gjennom opplæringsloven en del etiske mål som er normative, ved at eleven skal lære å være tolerante og vise respekt. I læreplanen for KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2015) heter det at fagområdet etikk skal behandle «sammenhenger mellom etikk, religion og livssyn». Etikkundervisningen skal på ett vis være deskriptiv og legge til rette for bevisstgjøring ved at elevene blir presentert ulike etiske problemstillinger, samtidig som den offentlige skolen i Norge er en viktig formidler av fellesverdier. Dermed er ikke skolen nøytral, og læreplanverket er tydelig på hvilke verdier som skal formidles. Følgelig vil også etikkdelen av KRLE-faget gjenspeile enkelte av disse emnene.

I møte med elever og familier som tror og tenker på en annen måte enn skolen legger opp til må læreren som den profesjonelle part, huske at skolen representerer den norske stat som skal påse at religionsfrihet og menneskerettigheter blir respektert. Selv om skolen så langt som mulig skal være livssynsnøytral, skal den ikke være verdinøytral. Storting og regjering har vedtatt at de verdiene skolen skal formidle er verdier hentet fra kristendom og humanisme. Læreren må være klar over hvor vanskelig det er å kombinere formidling av felles verdier

med idealet om religionsfrihet. Winje (2013) peker på at flere foreldre og foresatte kan oppleve skolen som for sekulær eller moderne, mens andre vil synes den er for tradisjonell og gammeldags. Konflikter kan oppstå i møte mellom elever og foreldre hvis verdier trekker i ulike retninger. Et prinsipielt problem religion- og livssynpluralisme skaper for etikkundervisningen er i hvilken grad undervisningen bør ta hensyn til ulike syn på seksualitet, kjønn og likestilling. Flere foreldre med bakgrunn i andre kulturer og religioner kan ikke forestille seg skolen som livssynsnøytral, da de i stedet opplever at den formidler holdninger og verdier som kolliderer med det verdisettet de selv har, for eksempel hva gjelder likestilling mellom kjønnene og synet på seksualitet.

2.2.1 Kunnskapsmål vs. holdningsmål

Føringene opplæringsloven legger for KRLE-faget må ses i sammenheng med læreplanens formålsbeskrivelse og kompetansemål. Jamfør §2-4 skal elevene gjennom faget få kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn, samt etiske og filosofiske emner. Videre skal KRLE-faget fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik trosoppfatning. Kjennskap til religioner, etikk og filosofi kan hovedsakelig karakteriseres som kunnskapsmål, mens det siste målet er et holdningsmål. Noe av særpreget ved KRLE-faget er at det skal være holdningsskapende, da holdningsformidling er en vesentlig del av, og en viktig oppgave for religionsfaget i skolen. Dette kan dreie seg om generelle etiske holdninger, og om holdninger til andre menneskers tro og ulikheter. Hauge (2014, s. 105) viser til *trekomponentmodellen*, som er basert på en forståelse av at en holdning er satt sammen av tre komponenter, følgelig affektive (følelsesmessige), konative (handlingsrettede) og kognitive reaksjoner. Kunnskaps- og holdningsdelen av faget henger tett sammen, og skal på flere måter utfylle hverandre. Hodne (2009, s. 80) peker på at kunnskap ofte vil føre til at holdninger endres, noe Andreassen støtter oppunder:

Et bredt spekter av kunnskaper om religioner og livssyn kan gi kunnskaper om mennesker som lever i det norske samfunnet i dag. Et viktig premiss for religionsfagene er dermed at kunnskap kan bidra til å bygge ned fremmedfrykt og risikoen for misforståelser – og i stedet bidra til å skape toleranse og respekt. (Andreassen, 2016, s. 16)

Eidhamar (2009, s. 106) beskriver begrepet *toleranse* på følgende måte: «Toleranse vil si å tåle, eller bære over med noe man selv ikke er enig i. Hvis man er enig om alt, er toleranse

unødvendig. Jo større uenighet, jo større behov for toleranse.» Toleranse innebærer at en tilkjenner De Andre de samme rettigheter som en selv gjør krav på, da selve begrepet innbefatter elementer både av en viss distanse og en viss anerkjennelse. *Respekt* er derimot et kraftigere uttrykk enn toleranse. «Å ha respekt for en trostradisjon, vil si å ha en positiv grunnstilling til den. Man innser at troen er verdifull for De Andre, at den gir deres liv mening og innhold.» (Eidhamar, 2009, s. 106). Noen vil skille mellom holdningen til et menneske og holdningen til en tro. Eidhamar (2009, s. 106) hevder at en kan ha respekt for mennesket, uten å ha respekt for livssynet, og sier følgende «Livssynet tolererer man, mennesket respekterer man». Mot dette kan det argumenteres for at en manglende respekt for menneskes tro, også kan oppleves som en manglende respekt overfor mennesket selv, noe som gjør lærerens oppgave viktig. Opplæringsloven understreker at ulike religioner og livssyn skal presenteres på en nøytral, objektiv, kritisk og pluralistisk måte, hvilket kan gi utfordringer for religionsundervisningen og religionsdidaktikken. Peder Gravem (2005, s. 84) hevder at KRLE-faget «bør være objektivt i den forstand at det behandler lærestoffet på en faglig og saklig måte, og lær religioner og livssyn komme til orde ut fra sin egenart og selvforståelse».

Læreren skal forsøke å kombinere to hensyn, der undervisningen på den ene siden bør være preget av nettopp toleranse og respekt for ulike religioner og livssyn. På denne måten formidler en også respekt for de menneskene som tror. På den andre siden skal ikke opplæringen i skolen være verdinøytral. Utfordringen her er dersom elementer i et livssyn strider mot de grunnleggende verdiene skolen skal formidle gjennom sitt samfunnsmandat. Eksempler på det kan være likestilling mellom kjønnene og holdninger knyttet til samliv mellom likekjønnede partnere. Videre kan utfordringen ligge ved at elever i en læringssituasjon kan ha affektive sperrer mot å motta informasjon som kan endre holdningene deres. Som nevnt har holdningsmålene i opplæringsloven betydningsfull plass i KRLE-faget, og et naturlig spørsmål med henblikk på toleranse og respekt, er hvor langt en skal strekke seg. Hvor grensen bør gå er et krevende spørsmål, men Hodne (2009) er tydelig på at en som lærer må si ifra og, om mulig, korrigere elevene dersom deres holdninger står i direkte motsetning til skolens verdigrunnlag.

2.2.2 Samtalen som arbeidsmetode

På bakgrunn av uenighet om etiske spørsmål, vil spenninger, både mellom ulike religioner og livssyn, men også innad i den enkelte religionen, være et særtrekk for KRLE-faget. Vinkling av stoffet, arbeidsmåter og tilpasset opplæring blir da spesielt viktig i

religionsundervisningen. Repstad og Tallaksen (2014) hevder at den beste kilden til barn og unges etiske tankeverden er samtalen i klasserommet der læreren lytter nøye, stiller spørsmål og åpner for samtale og diskusjoner. Slik kan etikkundervisningen bli en plattform for viktige etiske spørsmål, hvor elevene ser hverandre når de diskuterer. Repstad og Tallaksen (2014) peker videre på at kombinasjonen av klasserommet som ramme og nærheten til medelever kan bidra til ulike synspunkter og nye måter å snakke sammen på. Lars Østnor (1995) problematiserer på sin side hvorvidt vi kan ta vår egen etikk på alvor, samtidig som en skal etablere dialog og samhandling med den Andre. Som vi har sett skal KRLE-faget bidra til forståelse, respekt og evne til dialog. Forståelse og respekt er to viktige forutsetninger for dialogen, samtidig som dialogen kan være med på å skape forståelse og respekt. Dersom en arbeider med dialog som metode, er det viktig å være bevisst at dialogen ikke har som mål å skape enighet, men at elevene «gjennom dialogen skal vinne ny innsikt og kunnskap om hverandre» (Hodne, 2009, s. 80).

2.3 Kjønn, likestilling og seksualitet i religiøst og faglig perspektiv

Zethrin (2010) hevder at unge med religions- eller livssynstilknytning er mindre tolerante ovenfor homofile. Røthing (2014) peker på viktigheten av å ta høyde for variasjon og kompleksitet i undervisning om kjønn og kjønnsidentitet, da undervisning som vektlegger kompleksitet framfor enkle forestillinger om kjønn, seksualitet og familieformer vil ikke bare skape økt selvspekt hos elevene, men også bidra til å skape økt respekt for andre. Oppgaven vil i det følgende kapitlet presentere kjønn, likestilling og seksualitet sett fra et faglig deskriptivt og religiøst normativt syn.

2.3.1 Kjønn, likestilling og seksualitet i et faglig deskriptivt perspektiv

Begrepet *seksuell legning* henspiller på en antakelse om at menneskers seksuelle begjærsretning er stabil og selvsagt (Røthing, 2011, s. 221). Begrepet *seksuell orientering* antyder derimot at «folk orienterer seg seksuelt mot noe eller noen, fremfor å si at folk har en fast og gitt seksualitet» (Røthing, 2011, s. 221). Skolens undervisning må bidra til å etterspørre og rette oppmerksomheten mot mangfold innen seksualitet og kjønnsidentitet slik at elevene og samfunnet for øvrig ikke deles inn i to enkle atskilte grupper. Elevene må kjenne til den variasjon, individualitet og kompleksitet vi finner på dette området. De fleste opplever at det kulturelle og biologiske kjønn samsvarer, men kjønnsidentiteten kan være ulik. Med kjønnsidentitet menes «individets personlige og subjektive opplevelse av seg selv

som henholdsvis gutt eller jente, mann eller kvinne, trans eller intersex, eller noe annet» (Almås 2018). van der Ros & Benestad (2018) påpeker at opplevelsen av kjønn er subjektiv og ikke nødvendigvis i samsvar med kroppens ytre anatomi, eller med andres oppfatning av hvilket eller hvilke kjønn en selv er. I noen kulturer er det store ulikheter, og forskjellige kjønn lever hver sine liv med lite kontakt innbyrdes, mens de andre steder glir over i hverandre og preges av fleksibilitet i stor grad (Almås, 2018).

Religion alene er ikke tilstrekkelig for å forklare den etiske og moralske pluralismen oppgaven viser til. Seksualiteten er både påvirket av og inkludert i biologi, psykologi, jus, politikk, kultur, historie og etikk i tillegg til religion. Dermed vil det ikke nødvendigvis være et totalt sammenfall mellom samfunnets og skolens syn, og enkelte elever og deres foreldres syn. Seksualitet, kjønn og likestilling skaper et spenningsforhold mellom samfunns- og foreldremandatet som lærere må forholde seg til. Røthing (2011, s. 225) påpeker at undervisning knyttet til disse temaene krever en faglig kompetanse som blant annet innebærer «kjennskap til ulike teoretiske forståelser av kjønn og seksualitet, innsikt i hvordan kjønn og seksualitet samspiller med andre identitetskomponenter som kultur, religion, alder og sosial bakgrunn (...)».

For å strukturere diskusjonen om seksualundervisning kan vi ifølge Bøyum (2014) skille mellom to fundamentalt ulike syn på seksualitet, følgelig liberalt og konservativt. Det liberale synet regner alle seksuelle praksiser som moralsk akseptable så lenge de skjer mellom samtykkende voksne, i alle fall i private rom og uten skade på tredjepart. Det konservative synet regner seksualitet noe som hører ekteskapet til, forstått som en relasjon mellom mann og kvinne. Seksualitet utenfor denne rammen, eksempelvis homofili og transseksualitet, er moralsk uakseptabelt eller i det minste moralsk problematisk. I enkelte tilfeller vil alle seksuelle aktiviteter som fjerner seg fra 'det naturlige', dvs. fra det som er knyttet til reproduksjon innenfor ekteskapet, bli regnet som galt. Den liberale og den konservative seksualmoralen springer ut fra ulike livssyn, hvilket fører til at vi har å gjøre med en livssynspluralisme også på det seksuelle området. Dette skaper en utfordring for undervisningen i disse temaene. På den ene siden skal skolen bygge på samlende verdier, respektere samfunns- og foreldremandatet og ikke diskriminere religioner eller livssyn. På den andre siden gjør den seksualmoraliske pluralismen det vanskelig å se hva disse samlede verdiene skal være.

2.3.2 Religionenes normative syn på kjønn, likestilling og seksualitet

Det er flere grunner til ulikhetene i synet på etiske spørsmål, men én åpenbar grunn er ulike religiøse og livsynsmessige forskjeller. Seksualitet, kjønn og likestilling knyttes regelmessig sammen med religion, både i det offentlige og private rom, og følgelig er det interessant å se nærmere på hvordan sentrale etiske spørsmål knyttet til dette vurderes innenfor de ulike religionene. Det er store interne forskjeller innad de livssyn som trekkes frem i denne oppgaven. Ulikheter internt i religioner bør forstås i sammenheng med ulike vektlegginger og ulike fortolkninger.

Samlivsspørsmålet er en omdiskutert del av etikken der det finnes store variasjoner både interreligiøst og intrareligiøst. Felles for de fem største religionene er at de «legger vekt på at seksualiteten må utfolde seg innen visse grenser som skal hindre utskeielser og overgrep» (Heiene, 2006, s. 330), og da gjerne innenfor ekteskapet. Ekteskapet, det livslange, trofaste og offentlig regulerte samlivet mellom mann og kvinne regnes som det etiske idealet. Koranen åpner riktignok for polygami, selv om det kun er menn som kan ha flere partnere, og antall hustruer begrenses til fire (sure 4,3). Det overordnede målet med både ekteskap og seksualitet er ifølge de fleste religioner forplantning og videreføring av slekten. Heiene (2006) peker likevel på nære sammenkoblinger mellom religion og seksuelle riter, eksempelvis i hinduismen og buddhismen.

Nyere kristen seksualetikk understreker betydningen av relasjonen mellom mann og kvinne og kjærlighetens fundamentale betydning for den seksuelle relasjonen, samtidig som kritikk mot den tradisjonelle patriarkalske holdningen har preget kristendommens historie. Heiene (2006, s. 330) understreker at «konfesjonelle ulikheter i synet på seksualiteten bidrar ytterligere til å komplisere bildet av kristendommens syn på kjønn og seksualitet». Til tross for at deler av Den norske kirke og andre kristne trossamfunn betrakter seksuelt samliv mellom homofile som synd (Benestad, Artzen & Almås, 2018), har det skjedd en holdningsendring da det etter årevis med debatt i Den norske kirke i 2016 ble vedtatt at likekjønnede ekteskap også skulle være mulig i kirken.

Gunnar Heiene (2006) peker på nyere forestillinger om kjønn og seksualitet som en av de viktigste utfordringene for religioner i nyere tid. Den viktigste oppgaven for en kvinne er ifølge muslimske tradisjoner å være mor og ta vare på hjemmet, mens mannen skal forsørge familien og gi økonomisk trygghet (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen, 2007, s. 110). Lena

Lybæk (2017) påpeker at denne måten å forstå kvinners rolle på, ikke er forenelig med menneskerettighetenes ideal om kjønnslikestilling. Winje (2017) peker på at prestens pålagte sølibat og manglende likestilling mellom kjønnene i den katolske kirken er førmoderne forestillinger som harmonerer dårlig med de humanistiske verdiene skolen er forpliktet å formidle.

3.0 Metodisk tilnærming

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig metode brukes for å belyse antakelser og problemstillinger om eller i den sosiale virkeligheten, og det dreier seg om å samle inn data som en senere tolker og analyserer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Underveis i forskningsprosessen må en vurdere ulike muligheter, og velge hvordan en vil gå frem for å få svar på den aktuelle problemstillingen.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Metodeinnsamling kan gjøres på flere måter, men vi skiller i samfunnsvitenskapelig metode primært mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Både kvalitative og kvantitative metoder bidrar på ulike måter til en bredere forståelse av samfunnet, men hovedforskjellen mellom disse metodene er grad av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvantitative metoder er generelt lite fleksible, mens kvalitative metoder tillater spontanitet og tilpasning i større grad. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å avdekke kvaliteter ved et fenomen (Dalland, 2012, s. 153). Dette prosjektet vil ha som mål å finne mangfold i data gjennom læreres subjektive erfaringer og reaksjoner knyttet til kjønn, seksualitet og likestilling i en objektiv KRLE-undervisning. Følgelig vil kvalitativ metode, gjennom dybdeintervjuer, være en formålstjenlig forskningsmetode for dette bachelorprosjektet.

3.2.1 Metodiske utfordringer

I arbeid med forskningsmetode er det viktig å være bevisst den aktuelle metodens fordeler og ulemper. Ved å sette seg inn i dette på forhånd vil en kunne forhindre potensielle fallgruver. En klar fordel ved intervju som datainnsamlingsmetode er at det er stor mulighet for å gå i dybden ved å blant annet stille oppfølgingsspørsmål, samt be informanten om å utdype svaret

dersom noe er uklart. I de fleste intervjuer møter intervjueren informantene ansikt til ansikt, og en kan da være oppmerksom på stemmebruk, kroppsspråk og mimikk i tillegg til svarene som blir gitt. En etisk metodisk utfordring ved kvalitative intervjuer kan være faren for stigmatisering. Dette er dog en større utfordring dersom informantene tilhører en synlig minoritet, noe KRLE-lærere ikke gjør. En annen fare ved kvalitative forskningsintervju er den såkalte *intervjueffekten*, som «vil si at intervjuerens tilstedeværelse skaper spesielle resultater» (Jacobsen, 2010, s. 111). Måten spørsmålene blir stilt på, og reaksjonene på respondentens svar kan føre til at informanten svarer det en tror intervjueren vil høre.

3.2.2 Etiske betraktninger

I et hvert forskningsprosjekt, uavhengig av størrelse, må forskeren forholde seg til en rekke forskningsetiske prinsipper og retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt flere forskningsetiske retningslinjer. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) sammenfatter disse retningslinjene i tre hensyn en forsker må tenke gjennom: (1) informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade. Under forskningsundersøkelsene dette prosjektet bygger på, har det blitt lagt stor vekt på å følge retningslinjene vedtatt av NESH. Det har vært viktig å ha informantene i fokus, og fremstille deres refleksjoner, erfaringer og synspunkt så korrekt som mulig. Gjennom informasjonsskriv utsendt i forkant, og under gjennomføring av intervjuene, har informantene blitt informert om at det er frivillig å delta, og at en på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra prosjektet. Videre er informantene gitt full anonymitet. Viktig var også bevissthet rundt forskers subjektivitet, slik at egen forforståelse ikke ville påvirke analysen og tolkningen av funnene gjort underveis. Religion og seksuell orientering er personlig og spørsmål rundt dette må omhandles varsomt. Det er ikke av betydning for oppgaven å diskutere informantenes personlige tro, legning og virkelighetsoppfatning, men informantene har fått spørsmål om, og eventuell i hvilken grad, eget ståsted og egne verdier påvirker undervisningen.

3.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

For å best mulig kunne svare på oppgavens problemstilling er det nødvendig å samle inn tilstrekkelig med data som gjenspeiler den virkeligheten som undersøkes. Intervju som datainnsamlingsmetode kan være mer eller mindre strukturert og tilrettelagt på forhånd.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) presenterer et kontinuum av struktur på forskningsintervjuer, der valgt metode for dette prosjektet er semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens tema, spørsmål og rekkefølge gjerne varierer. Intervjuformen tillater respondentene å svare utfyllende, og intervjueren å gjøre forandringer underveis.

3.3.1 Valg av informanter og begrunnelse for utvalg

Ved kvalitative intervjuer velges informantene ut ved strategisk utvelgelse, der utgangspunktet er hensiktsmessighet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 50). Det er flere måter å sette sammen strategisk utvalg på, men jeg har valgt en kriteriebasert utvelgelse, da jeg har valgt informanter som oppfyller spesielle kriterier. I henhold til oppgavens problemstilling var det av betydning for meg at informantene (1) jobber som lærer, og (2) underviser i KRLE. Når det gjelder valg av informanter, er det slik jeg ser det, viktigere med dybde enn bredde for å kunne besvare denne oppgavens problemstilling.

3.3.1.1 Presentasjon av informanter

Informantene er fire lærere som jobber på ulike skoler i Bergen kommune, henholdsvis tre på ungdomstrinnet og én på mellomtrinnet. Lærerne har noe ulik faglig bakgrunn, men alle har didaktiske og faglige kunnskaper i religionsfaget. De har alle et religions- og/eller kulturmangfold i elevgruppen, dog i ulik grad. Informantene representerer ikke en større populasjon, men har likevel de nødvendige forutsetningene for å formidle innsikt i forskningsspørsmålene. Denne bacheloroppgaven har ikke som mål å komme fram til resultater som kan generalisere tendenser og gjelde for hele populasjonen av KRLE-lærere. I det følgende vil oppgaven presentere informantene. For å bevare informantenes anonymitet, vil de bli omtalt med pseudonymer.

Informant 1 – «Ingrid»

Har jobbet som lærer i syv år, og jobber nå på en barneskole sentralt i Bergen. Blant hennes 29 elever er det religiøse mangfoldet stort. Slik hun oppfatter det, er de fleste elevene ikke-troende, men det er flere praktiserende kristne, både katolikker og evangelister, noen muslimer og én jødisk elev. Ingrid er åpen med elevene sine om at hun er homofil. Underviser i KRLE på sjettetrinn.

Informant 2 – «Herman»

Jobber som miljøarbeider og migrasjonspedagog i en velkomstklasse på en ungdomsskole i Bergen. I denne klassen er det elever som representerer ulike religioner og livssyn. Sterkest representert er islam, buddhisme og kristendommen. Underviser i temafag som inneholder kompetansemål fra KRLE-faget.

Informant 3 – «Nina»

Har jobbet som lærer i 16 år, både på mellom- og ungdomstrinnet. Jobber i dag på en sentrumsnær ungdomsskole i Bergen, der religions- og livssynsmangfoldet er stort. Majoriteten av elevene i klassene hennes er muslimer, men både kristendommen, livssynshumanismen, sikhismen og hinduismen er representert. Underviser i KRLE på åttende og tiende trinn.

Informant 4 – «Eivind»

Har jobbet som lærer i to år. Jobber på en ungdomsskole utenfor Bergen sentrum, der elevgruppen er svært homogen. Størsteparten av elevene er etnisk norske og er medlemmer av Den norske kirke eller humanetisk forbund. Underviser i KRLE på åttende trinn.

3.3.2 Forberedelse og gjennomføring

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket. Informantene ble kontaktet via e-post, der informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeskjema ble vedlagt. Intervjuene ble gjennomførte på de respektive skolene. Spørsmålene som ble stilt var åpne, og skulle føre til dialog mellom informant og forsker. For å oppnå en god dialog ble det valgt ikke å ta notater underveis, da det kan gå ut over blikkontakt, mimikk og kroppsspråk. Intervjuet ble tatt opp slik at det var mulig å transkribere. Transkripsjonene ble sendt til informantene for gjennomlesing.

3.4 Vurdering av kvalitet

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* blir i forskningslitteraturen brukt som en indikator på hvor god kvaliteten på forskningsprosjektet er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Et sentralt spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. Dette betegnes som reliabilitet og omhandler nøyaktigheten av undersøkelsens data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Jeg ønsket å undersøke hvordan lærere rapporterer, eller oppfatter egen undervisning om et bestemt tema i skolen. Min valgte metode gir grunnlag for å si noe om dette, da kvalitativt materiale som dette gir grunnlag for å drøfte lærernes subjektive erfaringer og refleksjoner. Samsvaret mellom informantenes svar kunne sett annerledes ut med flere eller andre informanter. Dersom dette hadde vært et større forskningsprosjekt ville det trolig vært hensiktsmessig å se på et utvalg med større variasjon hva gjelder religion, kultur, bosted, yrkeserfaring og alder, for å se om responsen ville vært mer variert. Forventing om variert respons kunne, men ville ikke nødvendigvis ha blitt møtt. Informantene i dette bachelorprosjektet representerer perspektiver, erfaringer og refleksjoner som er til stede blant lærere, men det er uvisst hvor representativt dette er for alle KRLE-lærere. En kan ikke se på informantenes svar som representativt for alle lærere, men jeg synes likevel det er berikende innspill fra lærere som arbeider med emnet i praksis.

Ved siden av reliabilitet står spørsmålet om validitet svært sentralt i forskning. Validitet handler om gyldighet, og hvor godt, eller relevant, data representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Da jeg har brukt kvalitative intervjuer som forskningsmetode kan jeg si at mitt bachelorprosjekt har indre validitet, da resultatet er basert på dialog mellom meg som intervjuer og informantene. Synspunktene og refleksjonene som kom fram i intervjuene er subjektive og sanne for de aktuelle lærerne som deltok i prosjektet. Deres gjennomlesning av transkriberte intervjuer sikrer at de er korrekt gjengitt i mine notater. Ettersom utvalg av informanter er relativt lite vil ikke funnene kunne generaliseres og gjøres gyldig for alle lærere, og oppgaven har dermed ikke ytre validitet (Jacobsen, 2010, s. 142).

4.0 Analyse, tolkning og drøfting av funn

I det følgende kapittelet vil oppgaven presentere, analysere og drøfte de empiriske funn som fremkommer av intervjuene med de fire aktuelle lærerne. Funnene og drøftingen knyttet til dem er strukturert etter ulike underemner der problemstillingens delspørsmål vil bli besvart. Informantene ble blant annet spurt om hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til undervisning om seksualitet, kjønn og likestilling, hva læreren må tenke spesielt på, samt hvilke hensyn og tilpasninger lærere gjør.

4.1 utfordringer og muligheter knyttet til undervisning

De didaktiske utfordringene i etikkundervisning er blant annet knyttet til undervisning om kjønn, likestilling og seksualitet. En skal som lærer formidle et korrekt og deskriptivt bilde av de ulike religionenes virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk, og samtidig undervise i allmenn etikk ut fra de verdier og normer som er nevnt i skolens styringsdokumenter. En utfordring KRLE-læreren står overfor, er dersom elementer i livssyn strider mot de verdiene skolen skal formidle gjennom sitt samfunnsmandat, og det utvikles fordommer og negative holdninger. Denne problematikken var kjent for mine informanter, og de hadde i varierende grad opplevd utfordringer knyttet til dette. Nina og Eivind trekker frem et faglig og sosialt trygt klassemiljø som en faktor som kan motvirke fordommer og negative holdninger.

«Jeg merker veldig stor forskjell på klasser som har klart å utvikle et trygt og godt klassemiljø og de klassene som ikke har klart det. Når man i åttende klasse skal tøffe seg litt og vise seg frem, da blir det slengt litt kommentarer og fordommene kommer opp på overflaten. Men i den tiendeklassen jeg er i nå, der har vi jobbet aktivt for et godt klassemiljø der alle skal respektere hverandre, så der er du ikke så innmari kul hvis du mener kjipe ting.» - Nina

Lærernes refleksjoner rundt klassemiljøet samsvarer med hva Sødal & Eidhamar (2009) poengterer om viktigheten av å jobbe aktivt med et fungerende klassemiljø som oppleves trygt for elevene. Det må være aksept for å tro noe annet enn majoriteten, og en skal behandle alle med respekt.

På spørsmål om hvordan informantene møter eventuelle holdninger som strider imot det verdisynet skolen er pålagt å fremme, svarer samtlige lærere at fagkunnskap er avgjørende. Dette underbygger Andreassens (2016) syn på hvordan kunnskap kan bidra til å bygge ned fremmedfrykt. Informantene opplevde at dersom de kunne «svare på fordommer med fakta» og henviser til hva de ulike religionene faktisk sier, eller ikke sier, om for eksempel seksualitet og likestilling, ville de lettere skape toleranse, respekt og i noen tilfeller forståelse. I de situasjonene der dette blir vanskelig forteller samtlige at de legger menneskerettighetene til grunn.

«Da pleier jeg å forholde meg til menneskerettighetene. Menneskerettighetene er et lovverk. Så må man bare si at.. her er det ulikt det som står i bibelen for eksempel,

men.. nå lever vi i et land som følger menneskerettighetene, så da forholder vi oss til det.» - Ingrid

«Det er viktig for meg å få frem at alle kan mene nesten hva man vil, men vi må tåle at vi er uenige.. Vi trenger ikke være enig med hinduismens syn på skilsmisse, men vi skal respektere at det er sånn de tenker. Men igjen så har vi jo et sett med lover og regler i Norge som vi alle sammen må følge, være seg muslimer, nordmenn, homofile og så videre. Menneskerettighetene kommer faktisk over sharia, og det har vi snakket litt om». – Nina

Dette er naturligvis krevende for flere, ettersom flere religioner har tekster og tradisjoner som forsøker å heve dem over statens lover. Videre peker to av lærene på at en må tørre å ta tak i situasjonene som oppstår.

«En må ta høyde for mulige spørsmål, ulike kommentarer og reaksjoner som kan komme.. og litt hvordan du tenker å takle det. For enten så kan du velge å overse det, eller så kan du slå ned på det og si at «sånn skal vi ikke ha det i denne klassen». Men det er ikke noe vits i å lage en big-deal ut av alt heller». - Eivind

«Jeg er en person som gjerne tar det. Jeg hadde for eksempel noen elever som, da snakket vi om religion da, som lurte på hvilken religion som kappet av penisen på barnet. Så det å ta sånne ting før det blir morsomt er med på at det blir litt ufarliggjort.» - Ingrid

Slik jeg tolker lærerne er det ikke bare faglig kunnskap som skal til for å kunne møte holdninger som strider imot det verdisynet skolen skal fremme, men interkulturell kompetanse spiller også en avgjørende rolle. Nina forteller blant annet at hun har forsøkt å «sette seg inn i og forstå» bakgrunnen for de negative holdningene, og at dersom de behandles riktig, kan de være med på å «berike undervisningen». Disse uttalelsene går langt i å støtte oppunder hva Hauge (2014) og Skeie (2018) sier om viktigheten av å ha et ressursorientert syn på det flerkulturelle mangfoldet i klassen. Lærerne jeg har intervjuet oppfatter religiøst mangfold, på linje med annet elevmangfold, som en ressurs for læring, noe Hauge (2014) trekker frem som en forutsetning for en likeverdig undervisning.

Hans Hodne (2009) peker på holdningsformidling som en vesentlig del av, og en viktig oppgave for religionsfaget i skolen, noe mine informanter støtter. Både Nina, Eivind og Herman trekker frem at det å bidra til å endre elevenes holdninger er en positiv følge av undervisningen. Herman peker på sin side på at han selv ikke opplever at han har lyktes med holdningsendring, med tanke på at han opplever at «homo» blir brukt som et skjellsord i klassen, og at noen elever føler behov for å uttrykke homonegativisme. Det kan tenkes at dette henger sammen med at majoriteten av elevene i denne klassen føler sterk religions- og livssynstilknytning, men det kan også ha sammenheng med flere andre ting. Herman uttalte at han i flere tilfeller tok «de tingene mest på sparket» fordi «du kan liksom ikke forutse hva de skal si». Basert på Johannessens (2010, s. 119) utsagn om at jo mer sammensatt elevgruppen er hva gjelder verdier og holdninger, desto større bevissthet og planlegging kreves, er det nærliggende å tro at Herman ville oppleve holdningsendringen som mer vellykket dersom han var mer bevisst de utfordringene som kan dukke opp. I motsetning til Herman er dette noe Ingrid har brukt mye tid på.

«Husker første gang jeg viste den «Mann uten penis»-dokumentaren (P3-dokumentar om transseksualitet) for elevene mine.. Da satt jeg meg ned i forkant og skrev ned alle mulige spørsmål jeg kunne tenke meg at jeg fikk, sånn at jeg var forberedt og kunne svare på dem. Men så fikk jeg ingen. Da ble jeg positivt overrasket.» - Ingrid

Ser vi dette i lys av Repstad og Tallaksens teori om samtalen som arbeidsmetode kan det tolkes at lærerne opplever stor gevinst av å snakke med elevene om denne tematikken, enten i en klasseromssamtale eller gjennom elevsamtaler. I en samtale har en mulighet til å korrigere misforståelse og feiltolkninger, noe etikkundervisningen klart åpner for.

Som vi har sett i kapittel 2 begrunnes religionsfagene både i læreplaner og politiske styringsdokumenter med at de kan bidra med viktig kunnskap for et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, og da gjerne gjennom dialog som arbeidsmetode. Repstad og Tallaksen (2014, s. 163) hevder på sin side at normativ undervisning som dette oppleves som utfordrende for elevene, hvilket i liten grad samsvarer med mine informanters opplevelse. Det at elevene blir bevisst ulike handlingsalternativer og må ta stilling til hva som er rett og galt i ulike situasjoner opplevdes positivt hos lærerne som deltok i dette forskningsprosjektet.

4.2 Elevperspektivet

For å best mulig kunne forstå bakgrunnen for KRLE-læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til undervisning om kjønn, seksualitet og likestilling, er det av stor betydning å undersøke hvordan lærerne oppfatter elevenes holdninger knyttet til disse temaene. Elevenes holdninger og verdier kan ha stor innvirkning på undervisningen, uavhengig om de er liberale eller konservative. I Norge står både kjønnslikestilling og homofiles rettigheter sterkt. Sammenliknet med de fleste andre land har befolkningen i Norge tydelig liberale holdninger til seksuelle minoriteter og likestilling (Benestad, Arntzen & Almås, 2018).

4.2.1 Seksualitet og kjønnsidentitet

Holdninger til homofili utgjør en av de mest markerte verdimotsetningene mellom og innad i befolkninger i ulike deler av verden i dag. Store deler av den vestlige verden har i løpet av relativt kort tid gjennomgått holdningsendringer i retning av økt toleranse og respekt, mens befolkningene i andre deler av verden gjennomgående er svært negativt innstilt til seksuell praksis og kjønnsidentitet som strider imot det heteronormative. Men hvordan er holdningene hos den oppvoksende generasjonen, og hvilken grad spiller de inn på undervisningen i KRLE? Alle de fire lærerne jeg intervjuet opplevde at elevene generelt sett var aksepterende til homofili, men at elever med religions- eller livssynstilknytning var mindre tolerante ovenfor homofili. Både Zethrins (2010) rapport for *Ungdomsstyrelsen* og Fribergs (2016) rapport for Fafo underbygger lærernes oppfatning. Friberg knyttet dog ikke sine funn opp mot religion, men mot opprinnelsesland. Han peker samtidig på funn som tilsier at unge som vokser opp i Norge i dag, inklusive unge med tilknytning til en religion eller et livssyn, stort sett har et positivt syn på homofile. Eivind forklarte denne tendensen med at elevene i større grad enn før blir «eksponert for det mangfoldet samfunnet representerer» hva gjelder for eksempel seksualitet.

«Veldig mange av de profilene de ser i sosiale medier, på tv-serier og sånn er homofile, og da får det et forhold til det på en måte. Vi har sett litt på SKAM her på skolen, og snakket om det at homofile ikke er en ensartet gruppe, men at det er mange forskjellige folk som er det.. så.. de er rett og slett eksponert for annerledeshet og det tror jeg er døds viktig.» - Eivind

Samtlige av lærerne støtter oppunder Eivinds påstand, og pekte på forbilder som en viktig faktor. Gjennom TV, film og sosiale medier blir elevene kjent med den variasjon og kompleksiteten vi finner i dagens samfunn hva gjelder kjønn, seksualitet og familieformer. Slik jeg tolket mine informanter var det viktig for dem å fremme dette i undervisningen. Slik oppgaven trakk frem i kapittel 2.3 vil dette være med på å fremme økt respekt og toleranse.

«Veldig mange vet at for eksempel homofili og transseksualitet er helt greit og de aksepterer det, men dersom de ikke kjenner noen som er åpent homofil eller ikke blir presentert for forbilder så er det vanskelig å si hva de egentlig mener om det i praksis». - Eivind

Homofili i eget nettverk er dog ikke noe som oppleves utelukkende positivt for alle. Både Herman og Nina, som begge jobber i klasser med stort religiøst mangfold, hadde erfaringer med at dersom tematikken ble personlig, ble det vanskelig for flere av dem. På den ene siden blir de på skolen lært opp til at en skal respektere alle uansett legning, mens de på den andre siden kommer fra hjem der for eksempel homofili ikke er akseptabelt. Nina fortalte at hun for noen år siden hadde hatt en elev som «ikke taklet å høre om, snakke om eller i det hele tatt å forholde seg til homofili». Det var vanskelig for Nina som lærer å nærme seg seksualitet som tema uten at det ble «fullstendig kaos».

«Men så kom det frem at hans bror var homofil.. og for han som var muslim ble det veldig vanskelig å takle nettopp fordi han følte på den verdikonflikten så veldig tett på seg selv og sin familie». - Nina

4.2.2 Likestilling og familieformer

På spørsmål om hvordan lærerne oppfatter elevenes holdninger til likestilling er svarene variert. Elevene i Hermans klasse har vært i Norge i under to år, og har med seg «forestillinger om at kvinner ikke har like sterk *standing* som menn», noe han merker godt i undervisningen. Familieformer er derimot noe han opplever er knyttet til kultur, og slik han forstår sine elever har de forståelse for at kulturer er ulike.

«Flere tenker den gang da i Kamerun, den gang da i Afghanistan eller den gang da i Syria når det for eksempel gjelder ekteskap. I muslimske kulturer har en mann lov til å ha fire koner, men det er ikke lov her». – Herman

En mulig forklaring på forståelsen Herman viser til kan være at han og teamet han jobber i fokuserer mye på å vise kompleksiteten i samfunnet hva gjelder familieformer, noe Ingrid også trekker frem. Hun påpeker at det er ulike familieformer innad i klassen, og bruker ofte seg selv som et eksempel. Ingrid er åpen med elevene sine at hun er homofil, og snakker mye med elevene sine om at hennes familie er like mye en familie som alle andres. Nina trekker frem mye av det samme som Ingrid.

«Alle familier er jo forskjellige.. og vi må kanskje legge de frem på en likeverdig måte. Det er ikke mer riktig med én mor og én far enn med to av hver eller kanskje ingen. Ja, noe er mer vanlig enn noe annet, men det er ikke mer riktig. Vi må la elevene bli kjent med hele spekteret, og det innebærer vesentlig mye mer enn det som står i lærebøkene deres». - Nina

Den positive holdningen til ulike familieformer kan slik jeg tolker mine informanter ha flere årsaker. Et sentralt moment er aktiv holdningsendring fra skolen og lærernes side, der respekt og toleranse blir vektlagt, men en annen mulig forklaring kan være at elevene ikke er så mye hjemme hos hverandre og ser bakgrunnen for de faktiske ulikhetene.

«De (elevene) vet at mammaen til «Pia» ikke jobber fordi pappaen hennes tjener godt, og da er det ingen som tenker over hvorfor mammaen til «Ali» ikke jobber heller. Om det handler om kultur, økonomi eller sykdom er det ingen som vet eller bryr seg noe om.» - Eivind

På den annen side har dagens ungdommer vokst opp i et betydelig mer likestilt samfunn med større kompleksitet enn tidligere, og de blir tidlig eksponert for både sammensatte og til tider motsetningsfylte bilder av kjønn og seksualitet. Nielsen (2014, s. 193) peker på at denne eksponeringen skjer gjennom en rekke ulike institusjoner som i hjemmet, på skolen og gjennom medier og populærkultur. Dette vil ifølge henne føre til at variasjonen i hva kjønn, likestilling og «normal» familie betyr, har blitt betydelig større.

4.3 Foreldreperspektivet

I sammenheng med at skolen ifølge opplæringsloven (1998, §1-1) forplikter seg til å respektere foreldrenes livssyn og overbevisning, er det av stor betydning å se nærmere på

hvilke refleksjoner og erfaringer lærere rapporterer at de gjør seg rundt foreldreperspektivet. Som vi ser av kapittel 2.2 peker Winje (2013, s. 146) på at flere foresatte opplever at skolen formidler holdninger og verdier som kolliderer med eget verdisett, eksempelvis hva gjelder likestilling og seksualitet. På spørsmål om hvordan lærerne opplever foreldrenes holdninger, og i hvilken grad elevene påvirkes av sine foreldre er svarene komplekse. Ingrid forteller at hun forsøker å ikke gjøre egen legning til et poeng, og dermed ikke opplever at foreldregruppen er negative til seksualitet.

«Jeg gir de (foreldrene) egentlig ikke noen mulighet til å føle noe rundt det. Jeg har bare valgt at det ikke er et problem, i hvert fall ikke mitt.» - Ingrid

Når det gjelder kjønn og seksualitet derimot, forteller Ingrid at hun på tidligere arbeidsplasser har opplevd stor motgang fra foreldre når det blir snakket om sex på skolen. Flere foreldre uttrykte misnøye med at skolen snakket om sex på en måte som ikke alene var knyttet til reproduksjon innenfor ekteskapet, noe som samsvarer med Bøyums beskrivelse av det konservative synet på seksualitet. Dette konservative synet er ifølge Zethrin (2010) særlig typisk for elever og foreldre med religions- eller livssynstilknytning. Røthing og Svendsen (2009, s 142) hevder at alle verdensreligioner i utgangspunktet er preget av patriarkalske forståelsesmåter som medfører at menn ses på som overordnet kvinner, og poengterer at dette er holdninger som kan legge til rette for kvinneundertrykkelse. De påpeker at lokale forhold kan ha innvirkning på dette, noe som kommer tydelig frem i klassen til Herman. De lokale variasjonene i denne klassen er store, men han opplever at majoriteten av elevene tar med seg holdninger hjemmefra.

«Men det er jo ikke så rart.. sitter mamma og pappa og sier at homofili ikke er greit så er det jo det du tror på. Og så er det jo mange av elevene i klassen jeg er i som kommer fra en kultur der du faktisk blir drept hvis du er homo, så da tenker man kanskje at det er fasiten». - Herman

Det verdisettede elevene har med seg hjemmefra er én mulig forklaring på homonegativisme og konservativt syn på kjønn og seksualitet. Herman påpeker at dette kan være «holdninger en ser hos ungdommer generelt, og som ikke nødvendigvis handler om kultur eller religion». Det verdisystemet ungdommen i Norge konsumerer, det er det vestlige verdisystemet, men det er ikke det verdisettede alle har i ryggsekken. Nina ser på sin side tendenser til at elevene synes

foreldrenes holdninger er «gammeldagse», og at ungdommen er flinke til å oppsøke og hente inn informasjon fra andre kanaler enn hjemmet.

«Elevene tenker at foreldre ikke vet hva det vil si å være transseksuell eller bifil, og at deres holdninger dermed ikke er til å stole på». – Nina

Tendensen Nina og Eivind ser hos sine elever er noe som er i tråd med funnene Friberg (2016) gjorde, da majoriteten av ungdommene i undersøkelsen oppga at de selv er mer liberale enn sine foreldre i synet på homofili og likestilling. Likeledes hadde Ingrid opplevd at elever fra praktiserende kristne hjem takket henne for at hun tok opp homofili.

«Noen sa de var glad for at de hadde meg som lærer så de lærte om det.» - Ingrid

4.4 Objektiv undervisning

Kravet om objektiv undervisning står sterkt i styringsdokumentene for opplæringen i skolen, og det er særs viktig at KRLE-faget ikke er en arena for forkynnelse. På spørsmål om hva informantene legger i begrepet 'objektiv undervisning' var svarene vage og diffuse, noe som vitner om at begrepet er vidt og kan ha flere mulige definisjoner. Herman og Nina mente at «så lenge en ikke tar parti med noen» var undervisningen tilstrekkelig objektiv, mens Ingrid synes det var vanskelig å etterstrebe en fullstendig objektiv undervisning. Av konkrete tiltak er hun opptatt av å presentere de ulike religionene ut fra de samme hovedområdene, og var av den oppfatning om at det var formålstjenlig med et utenfraperspektiv. Denne oppfatningen deler Ingrid med Eivind og Nina, som begge ga uttrykk for at «det er sånn det må gjøres». Når det er sagt, svarte samtlige av informantene at undervisningen til en viss grad alltid vil være farget av eget ståsted og egne verdier. Peder Gravem (2005, s. 84) peker på at kravet om objektivitet legger klare begrensninger på lærernes rett til å la egne religiøse og livssynsmessige overbevisninger styre undervisningen, men dette var noe lærerne opplevde som vanskelig å gjennomføre i praksis.

«Hvis jeg skal undervise om homofili vil det jo være basert på meg på en måte. Så.. ja. Det vil nok påvirke uansett, tenker jeg. Er du vegetarianer og har mat og helse vil det også påvirke noe. Vi er jo bare folk vi òg.» – Ingrid

«Jeg føler selv at jeg er veldig liberal, og tenker at jeg tåler mye og aksepterer det meste, noe som kan påvirke meg og min undervisning i den forstand at jeg kanskje ikke har et så åpent og positivt syn på de som er veldig konservative.. Så da er jeg kanskje ikke så aksepterende mot alt like vel.» - Eivind

Johannessen (2010) hevder at samfunnet som 'oppdragsgiver' bør stille seg kritisk til nettopp dette, i hvilken grad, og på hvilken måte KRLE-faget er farget av forholdet mellom faglighet og lærernes personlige livssyn og verdier. Respekten for foreldrenes oppdragermandat og hensynet til elevenes livssyn må ligge til grunn, men lærere er også subjektive vesener. Hauge (2014) er dog tydelig på at læreren må være bevisst skillet mellom eksplisitte og implisitte holdninger, noe Ingrid og Nina støtter oppunder.

Som beskrevet ovenfor er verdien av et trygt og godt klassemiljø stor, og dersom en som lærer har klart å etablere et velfungerende miljø med rom for ulikheter der respekt og toleranse står høyt, behøver det ikke være negativt at elevene kjenner til lærerens ståsted. Sødal og Eidhamar (2009) påpeker at det tas forbehold om at religioner og livssyn må legges frem på en måte som ikke virker forkynnende. Ingrid er klar på at hensikten med å være åpen er å styrke relasjonen til elevene, og ikke forkynnelse. Det viser seg at det å være objektiv kan synes å være en vanskelig oppgave med henblikk på lærerens allsidige oppgave. En lærer er subjektive vesen, og er dermed mer enn en distributør av fakta. Det vil også være nytteløst å skjule holdninger fullstendig – selv om en skulle klare det med ord, så er det stemme, kroppsspråk, mimikk og reaksjoner i andre sammenhenger enn i KRLE-timen – det er tusen «arenaer» holdninger kan komme til uttrykk. En lærer vil alltid ha med seg sitt verdisyn, men Nina uttalte «er det avgjørende hvorvidt du lar egne verdier påvirke undervisningen og elevene».

5.0 Avsluttende refleksjoner

Formålet med oppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer og refleksjoner lærere gjør seg i KRLE-undervisning om temaene kjønn, kjønnsroller, likestilling og seksualitet. Det var ønskelig å finne ut hvilke eventuelle hensyn og tilpasninger lærere rapporterer at de gjør når det er elever som representerer ulike religioner og livssyn samlet i én klasse, der synet på disse emnene er ulike, og kanskje motstridende, samt hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til undervisning i nevnte tema. Resultatene som fremkommer av forskningen peker

hovedsakelig i retning av at unge som vokser opp i Norge i dag, inklusive unge med tilknytning til en religion eller et livssyn, stort sett har et positivt syn på den variasjon og kompleksiteten vi finner i dagens samfunn hva gjelder kjønn, seksualitet, likestilling og familieformer. Disse funnene bekreftes samtidig av den teori og forskning som oppgaven har lagt til grunn, eksempelvis Zethrins rapport for Ungdomsstyrelsen (2010) og Fribergs rapport for Fafo (2016). Når det er sagt, har samtlige av informantene i dette prosjektet gjort seg erfaringer tilknyttet utfordringer de selv har møtt på i undervisning om nevnte tema.

Utfordringene som blir trukket frem går hovedsakelig ut på at skolens verdisyn kolliderer med det verdisettede elevene har med seg hjemmefra. Holdninger en har med seg hjemmefra er én mulig forklaring på homonegativisme og konservativt syn på kjønn og seksualitet, men som det fremkommer av funnene i oppgaven kan dette være holdninger en ser hos ungdommer generelt, og som ikke nødvendigvis er forankret i kultur eller religion. Homofile og transseksuelle har tradisjonelt vært utsatte minoriteter – og i likhet med andre minoriteter blir de lett offer for mobbing og hets fra andre som forsøker å styrke sin egen posisjon, noe som tydeliggjør viktigheten av lærerens didaktiske arbeid.

Slik det fremkommer av oppgavens teoretiske forankring og funn gjort i forskningsintervjuene, er det av stor betydning at KRLE-lærere besitter interkulturell kompetanse, og faglig kunnskap, både hva gjelder religionenes normative syn på kjønn, seksualitet og likestilling, og nevnte tema i et faglig deskriptivt perspektiv. Dette blir av informantene begrunnet ut fra kravet om en nøytral, objektiv, kritisk og pluralistisk fremstilling av religioner og livssyn, som vil kunne skape didaktiske utfordringer.

Både i læreplaner og politiske styringsdokumenter begrunnes religionsfagene i dag med at de kan bidra med viktig kunnskap for et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, noe funnene i prosjektet også viser til. Samtlige av lærerne trekker frem holdningsendring som en betydningsfull del av KRLE-faget. At skolen bruker tid og ressurser på å formidle variasjon og kompleksitet innenfor kjønn, seksualitet, likestilling og familieformer vil følgelig være av stor betydning. Det vil eksempelvis innebære å gjøre elevene kjent med forbilder som representerer seksualpluralismen dagens samfunn har. Når det er sagt har dagens ungdommer vokst opp i et betydelig mer likestilt samfunn med større kompleksitet enn tidligere, og de blir tidlig eksponert for både sammensatte og til tider motsetningsfylte bilder av kjønn og seksualitet, som har ført til at variasjonen i hva kjønn, likestilling og «normal» familie betyr, har blitt betydelig større.

Litteraturliste

- Andreassen, B-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Almås, E. & Grünfeld, B. (2018). Seksualitet. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/seksualitet>
- Benestad, E. E. P., Arntzen, J. G. & Almås, E. (2018). Homofili. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/homofili>
- Bøyum, S. (2014) Seksualundervisning og livssynspluralisme. I K. Westerheim og A. Tolo (Red.). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 168-189). Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utgv). De nasjonale forskningsetiske komitéene.
- Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (s. 105-112). (4. utg.). Bergen: Høgskoleforlaget
- Eidhamar, L. G., Leer-Salvesen, P. & Hølen, V. (2007). *Den andre. Etikk og filosofi i skolen*. (2. utg). Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Friberg, J. H. (2016). *Assimilering på norsk. Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn*. (Fafø-rapport 2016:43). Hentet fra: <https://www.fafø.no/images/pub/2016/20605.pdf>
- Hagesæther, G., Sandsmark, S. & Bleka, D-A. (2000). *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. Bergen: NLA-forlaget
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Heiene, G. (2006). Etikk i religionene. Forskjeller og fellesskap. I S. Grande. & G. Neegaard. *Logos og Dharma. Religioner, livssyn og etikk* (s. 323-348). Bergen: Fagbokforlaget
- Hodne, H. (2009) RLE – mål og utfordringer. I H. K. Sødal (Red.), R. Danielsen, L. G.

- Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (s. 77-92). (4. utg.). Bergen: Høyskoleforlaget
- Høeg, I. M (Red.). (2017). *Religion og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gravem, P. (2005). Religions- og livssynsundervisning i skolen innenfor rammene av menneskerettighetene. *Norsk teologisk tidsskrift*, 106, 67-89.
- Jacobsen, D. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, Ø. L. (2010). Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse. I G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. (s. 110-134). Oslo: Universitetsforlaget
- Lybæk, L. (2017). Generelle problemstillinger. I G. Winje (Red.), H. Breidlid, L. Lybæk & Å. Valen-Sendstad. *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. (s. 141-151). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Nielsen, H. B. (2011). Kjønn på ungdomsskolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (red.). *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 193-210). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet og kompleksitet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (red.). *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 211-226). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skeie, G. (2018) Religioner, livssyn og interkulturell opplæring. I Schjetne, E & Skrefsrud, T-A (Red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 39-55). Oslo: Gyldendal akademisk
- Solbue, V. (2016). Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 67-80). Bergen: Fagbokforlaget

- Sødal, H. K. & Eidhamar, L. G. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I H. K. Sødal (Red.), R. Danielsen, L. G. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie & G. Winje. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (s. 27-44). (4. utg.). Bergen: Høyskoleforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE1-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- van der Ros, J. & Benestad, E. E. P. (2018). Kjønnssidentitet. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/kjønnsidentitet>
- Winje, G. (2017). Religioner og livssyn i Norge – en oversikt. I G. Winje (Red.), H. Breidlid, L. Lybæk & Å. Valen-Sendstad. *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. (s. 105-116). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Zethrin, N-O. (2010). Hon hen han. En analys av hälsosituationen för homosexuella och bisexuella ungdomar samt för unga transpersoner. (Ungdomsstyrelsens skrifter 2012:2). Hentet fra: https://www.mucf.se/sites/default/files/publikationer_uploads/hon-hen-han.pdf
- Østnor, L. (1995). *Mange religioner – én etikk?* Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg: Intervjuguide

Bachelorprosjekt om kjønn, likestilling og seksualitet i en objektiv KRLE-undervisning.

1. Presentere meg selv og prosjektet kort
 - Skissere gangen i intervjuet
2. Informanten presenterer seg selv
 - a. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
 - b. Hvor mange år har du undervist i KRLE?
3. Hvordan er religions- og livssynsmangfoldet i den/de klassene du underviser i KRLE?
 - a. Kjenner du til hvilke religioner og livssyn som er representert?
 - b. Vet du noe om hvor vidt elevene er praktiserende eller ikke?
4. Hva legger du i objektiv undervisning? Hva tenker du om det?
 - a. Hvordan tenker du rundt dette - hvilke tiltak gjør du for å etterstrebe dette kravet om en objektiv og nøytral KRLE-undervisning?
 - b. Har du noen konkrete situasjoner der objektiv undervisning har vært vanskelig?
5. Gjør du noen konkrete tiltak eller tilpasninger i forkant av undervisning i disse emnene?
 - a. Hvis ja, opplever du at disse temaene krever mer eller mindre forarbeid eller tilpasning?
6. Hvilke utfordringer ligger i undervisning knyttet til disse emnene?
7. Hvilke muligheter ligger i undervisning knyttet til disse emnene?
8. Hvordan oppfatter du dine elevers holdninger til likestilling og seksualitet?
 - a. Oppfatter du at disse holdningene er representative for barn og ungdom i dag?
9. I hvilken grad opplever du at elevene påvirkes av foreldrenes holdninger?
10. Hvordan møter du eventuelle holdninger som strider imot det verdisynet skolen skal fremme?
11. Hvordan forholder du deg til, og svarer på spørsmål som kommer opp? Spørsmål som kanskje er knyttet til store kulturforskjeller eller som elevene mener er feil i andre religioner.
12. Hva tenker du at en som lærer må tenke spesielt på, i samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og seksualitet?

13. I hvilken grad opplever du at eget ståsted og egne verdier påvirker din undervisning rundt disse temaene?
14. Helt til slutt, er det noe annet du vil legge til?