



MASTEROPPGAVE

Ubehagskompasset

– et verktøy for navigering i elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger

The compass of discomfort

– a tool for navigating in pupils' work on own attitudes to anti-oppression

Anna Lange Moi

Master i grunnskolelærer, fordypning i norsk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veiledere: Eli Bjørhusdal og Eirik Jenssen

16.05.2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan ubehag kan brukes som et konstruktivt middel for antiundertrykkende holdningsarbeid. For å få innsikt i det antiundertrykkende arbeidet med egne holdninger som elevene gjorde, er oppgavens tema avgrenset til seksuelle minoriteter. Som andre minoriteter i samfunnet, kan seksuelle minoriteter bli utsatt for undertrykkelse gjennom språket. Ubegagets pedagogikk fremstår som et relevant pedagogisk rammeverk for elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger, fordi den hviler på en antakelse om at ubehagelige følelser er viktige for å endre dominerende tankesett, sosiale vaner og normative praksiser ved å forsøke å skape empati og forandring.

Studiens problemstilling er: Hvordan kan ubehag brukes i undervisning om seksuelle minoriteter i norskfaget for å fremme elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger? For å svare på denne brukes en kasusstudie med observasjon, loggbok og intervju som datainnsamlingsmetode. Studien tar utgangspunkt i erfaringer fra et undervisningsopplegg som ble gjennomført over to uker i en 10.klasse. Opplegget ble utviklet i samarbeid med læreren og på bakgrunn av teori om ubegagets pedagogikk og antiundertrykkende undervisning. Målet var å undersøke hvordan man kan «bevege» elevene i retning antiundertrykkelse i møte med ubegagets pedagogikk.

Funnene mine viser at for å lykkes med bevegelse i retning antiundertrykkelse, må læreren tørre å slippe frem ubehag i klasserommet, men også invitere elevene til selvrefleksjon. Ubegag kan være knyttet til fordommer elever har om seksuelle minoriteter, men også til elevenes arbeid med å konfrontere egne (eller majoritetens) privilegier i samfunnet. Ved å gi rom for å kunne diskutere følelser og tanker, også de ubehagelige, kan man gi økt forståelse for usynlige strukturer som preger og opprettholder undertrykkelse i samfunnet. Det kan gi elevene verktøy til å håndtere situasjoner knyttet til homonegativisme både i og utenfor klasserommet.

Elevenes reaksjoner og ytringer i forbindelse med sitt antiundertrykkende holdningsarbeid synliggjøres gjennom konseptet «ubegagskompasset» som blir utviklet gjennom studien. Dette konseptet viser at elevenes ytringer og reaksjoner i møte med ubegagets pedagogikk i klasserommet er flertydige. Det betyr at elevenes utsagn og atferd kan ha flere betydninger: Elevene kan skifte ståsted i løpet av undervisningsperioden og ha ulike syn på- og ytringer om seksuelle minoriteter i ulike settinger. Derfor må flertydighet omfavnes som en ressurs når elevene driver antiundertrykkende holdningsarbeid. Ubegagskompasset kan i så måte fungere som et verktøy lærerne kan ta i bruk for å navigere i elevenes ytringer og reaksjoner i undervisningssituasjoner basert på ubegagets pedagogikk.

Abstract

The objective of this master thesis is to investigate how discomfort in the classroom can be used as a pedagogical starting point in anti-oppressive attitude work. To gain insight in how pupils work on their own attitudes to anti-oppression, the study will be delimited to examination of pupils' work on own attitudes to sexual minorities. As other minorities, sexual minorities can experience oppression. I argue that "pedagogy of discomfort" is a relevant pedagogical framework for working against such oppression, since it rests on an assumption that uncomfortable feelings are important to challenge dominant beliefs, social habits and normative practices by creating empathy and attitude transformation.

The research question is "how can discomfort be used in teaching about sexual minorities in the Norwegian subject to promote pupils' work on own attitudes to anti-oppression?" To answer this, I have designed a case-study with logbooks, observations and a qualitative interview as data collecting methods. The data has been collected during a teaching program that lasted for two weeks in a 10th grader and that was developed together with the teacher of the class. The theoretical framework of the program consisted of principles from pedagogy of discomfort and anti-oppressive education. The aim has been to find out whether and how pupils can be "moved" in an anti-oppressive direction through pedagogy of discomfort.

My findings are that to move pupils in anti-oppressive directions, the teacher must dare to let discomfort be a part of the classroom discussions, as well as encouraging them to self-reflection. Discomfort can be linked to prejudices pupils have about sexual minorities, but also to the work they do on confronting their own (or the majority's) social privileges. By allowing discussion about uncomfortable subjects, pupils can get a deeper insight into invisible structures that characterizes and maintain societal oppression. Thus, they are given tools to handle situations where homonegativism appears, inside or outside the classroom.

The pupils' reactions and utterances while working on own attitudes to anti-oppression are presented through "The compass of discomfort", a concept that was developed through the study. The compass demonstrates that these utterances and reactions are ambiguous: The pupils changed their mind several times during the teaching period and uttered different views and statements about sexual minorities in different situations. Therefore, teachers must embrace ambiguousness as a resource in an effort to stimulate pupils to work on their own attitudes to anti-oppression. The compass of discomfort can thus function as a tool for teachers when navigating in the pupils' utterances and reactions during teaching based on pedagogy of discomfort.

Forord

Jeg vil rette den største takken til mine to veiledere Eli Bjørhusdal og Eirik Jenssen for faglige og språklige innspill og for at dere har hatt tro på denne oppgaven. En spesiell takk vil jeg rette til Eli som har fulgt meg de to siste årene av studiet. Din unike evne til å se og lytte til oss studenter, til alltid å være tilgjengelig, gi meg selvtillit og pågangsmot og din faglige og ikke minst språklige kløkt fortjener masse oppmerksomhet og en stor takk.

Videre må jeg rette en hyllest og takk til læreren (og studenten) som deltok i prosjektet, for å la meg komme inn i sitt unike klasserom. Utprøvningsperioden står for meg igjen som to utrolig inspirerende og lærerike uker, som jeg kommer til å ta med meg resten av livet. Takk for at dere tok dere tid før og etter timene til å diskutere med meg, slik at vi sammen kunne utvikle ny kunnskap.

Til sist vil jeg takke mamma som har korrekturlest og deltatt i faglige diskusjoner!

Anna Lange Moi

Sogndal, mai 2022

FIGURER	8
1.0. INNLEDNING	9
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2. INNRAMMING.....	9
1.3. OPPGAVENS OPPBYGGING.....	12
1.4. BEGREPSAVKLARING.....	12
1.5. TIDLIGERE FORSKNING.....	14
1.5.1. Ubehag i klasserommet.....	14
1.5.2 Empati – en fallgruve eller et ønsket resultat av ubehagets pedagogikk?.....	16
2.0 TEORETISK FUNDAMENT	17
2.1. ANTIUNDERTRYKKENDE UNDERVISNING.....	17
2.1.1. Undervisning for «de andre».....	17
2.1.2. Undervisning om «de andre».....	18
2.1.3. Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring.....	19
2.1.4. Undervisning som endrer elever og samfunn.....	21
2.2. UBEHAGETS PEDAGOGIKK.....	22
2.2.1 Empatiens pedagogikk.....	23
2.3. UENIGHETSFELLESSKAP.....	24
2.4. HVORDAN SKAL LÆREREN HÅNDTERE «HOT MOMENTS» I KLASSEROMMET?.....	25
3.0. METODE	25
3.1. KASUSSTUDIE.....	26
3.1.1. Utvalg.....	26
3.2. UTVIKLING AV UNDERVISNINGSOPPLEGGET.....	27
3.3. DATAINNSAMLING	29
3.3.1. Loggbok.....	29
3.3.2. Ikke-deltakende observasjon.....	29
3.3.3. Halvstrukturert intervju.....	30
3.4. ANALYSE AV MATERIALET.....	30
3.4.1. Bearbeiding av data.....	31
3.4.2. Kodegruppering.....	32
3.4.3. Utvikling av konsept (og teori).....	35
3.5. KRITISKE METODEREFLEKSJONER.....	36
3.5.1 Reliabilitet.....	36
3.5.2. Validitet.....	37

3.5.3. Konseptuell generalisering.....	37
3.5.4. Vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	38
3.5.5. Etske implikasjoner	39
4.0. PRESENTASJON AV OVERORDNEDE FUNN.....	42
4.1. KULTURELL DISTANSERING.....	42
4.2. SPRÅKLIG AVSTANDSMARKERING	43
4.3. EMPATI	44
4.4. BEVEGELSE.....	44
4.5. KONSEPT.....	45
5.0. UNDERBYGGING, KONTEKSTUALISERING OG DISKUSJON AV FUNN	45
5.1 KULTURELL DISTANSERING – EN KONSEKVEN AV LÆRERENS KULTURELLE KONTEKSTUALISERING?.....	46
5.1.1. «Derfor blir homofili et annet problem i slike samfunn» – kan kulturell kontekstualisering hindre elevenes selvrefleksjon?.....	46
5.1.2. «Jeg kunne ikke fortalt det hjemme» – når det å hoppe over ubehag fører til distansering	49
5.1.3. Elevenes kulturelle distansering – en konsekvens av lærerens manglende kunnskap om antiundertrykkende undervisning?.....	50
5.2. HOMONEGATIVE YTRINGER – FRA SPRÅKLIG AVSTANDSMARKERING TIL TOLERANSE?.....	51
5.2.1. «Er du homo eller?» – homonegative ytringer sin negative påvirkningskraft	52
5.2.2. «Det er sånn ungdom snakker» – lærerens rådvillhet i møte med homorelaterte skjellsord	53
5.2.3. «En har ikke lyst å bli sett på som homofil» – fra språklig avstandsmarkering til toleranse?.....	55
5.3. EMPATI – ET ØNSKET RESULTAT ELLER EN FORSTERKING AV «OSS OG DEM»?	57
5.3.1. «Jeg visste ikke at det var så vanskelig å være homofil» – elevenes medfølelse med seksuelle minoriteter	58
5.3.2. «Jeg har selvfølgelig lært litt disse timene når det kommer til hva slag synspunkter de muslimene har for homofiler» – er empatifremmende undervisning en forsterking av «oss» og «dem»?.....	60
5.3.3. «Han er sykt spesiell, han har syke tanker» – Felix som representant for «de andre»?	62
5.4. BEVEGELSE – EN MULIGHET FOR FORANDRING?.....	63
5.4.1. «Hva om han va vennen din og han ga deg en klem?» – argumentasjon som strategi for å stå opp mot undertrykkelse	64
5.4.2. «Nei vi vet vel ikke hva alle er» – endre negative assosiasjoner om seksuelle minoriteter	67
5.4.3 «Jeg vil skyte alle homofile» – forby stereotype og hatefulle ytringer.....	71
5.4.4 «Jeg har ikke tenkt så mye som jeg gjorde på en god stund» – selvrefleksjon som pågående holdningsarbeid	74
6.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	78
LITTERATUR	82
VEDLEGG.....	86

VEDLEGG 1: UNDERVISNINGSOPPLEGG.....	86
VEDLEGG 2: EMPIRINÆRE KODER (UTDRAG).....	104
VEDLEGG 3: KODEGRUPPERING (UTDRAG).....	105
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	107

Figurer

Figur 1. Empirinære koder.	31
Figur 2. Kodegruppering elev-lærer.	33
Figur 3. Kodegruppering "bevegelse".	33
Figur 4. Kodegruppering årsaksforklaring.	34
Figur 5. Firefeltstabell (1) hovedkodegrupper.	35
Figur 6. Firefeltstabell (2) konseptets dimensjoner.	36
Figur 7. Konsept «Ubehagskompasset».....	42

1.0. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke denne problemstillingen: *Hvordan kan ubehag brukes i undervisning om seksuelle minoriteter i norskfaget for å fremme elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger?* Idéen bak oppgaven kom fra en interesse for inkludering av minoriteter i skolen som har fulgt meg gjennom lærerutdanningen. Det kan diskuteres hvorvidt elever med minoritetsbakgrunn får mulighet til å finne sin plass i samfunnet og klasserommene på lik linje med majoritetselevne. Derfor vil jeg rette blikket mot usynlige strukturer som skaper ulikheter i samfunnet vårt gjennom samfunnsdiskursen, og dermed også i skolesammenheng.

I en slik kontekst er Åse Røthings artikkel *Ubehagets pedagogikk – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?* (2019) og Lars Laird Iversens bok *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling* (2014) særlig relevante, fordi begge bidrar til å utvide forståelsen av en inkluderende undervisningspraksis. Røthing fokuserer på hvordan ubehag kan brukes som en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. Hun mener at undervisning som bare fokuserer på å skape empati med minoriteter, kan bidra til å forsterke stereotypier om minoritetsgrupper og ikke til å skape forandring for sosial rettferdighet. *Ubehagets pedagogikk* er derimot en undervisningsstrategi som tar sikte på å problematisere etablerte maktforhold eller usynlige strukturer som skaper ulikhet i samfunnet vårt. Iversen peker på sin side på viktigheten av at man i en klasseromssituasjon preget av ubehag og uenighet, fortsatt kan oppleve å være et fellesskap – et *uenighetsfellesskap* – som kan være svært viktig for utviklingen av et demokratisk samfunn. Han mener at vi i diskusjon må ta for gitt at vi møter holdninger vi er uenig i, og dermed må vi lære oss å kommunisere på måter som fokuserer på sak og argument og som behandler meningsmotstanderen likeverdig.

1.2. Innramming

Vi lever i et samfunn preget av rask utvikling, med et større mangfold, høyere grad av kompleksitet og hurtigere endringer enn før. I rapporten *Elevenes læring i fremtidens skole* trekker Ludvigsenutvalget frem at «samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering gir behov for å legge økt vekt på demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn» (NOU 2015: 8, s. 20). Langs samme linje drøfter Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore i *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (2022) at vi lever i en tid preget av krevende sosiale utfordringer. De viser til koronapandemiens synliggjøring av global og sosial ulikhet, at George Floyd ble drept av en politimann i USA og terrorangrepene som har rystet Norge de siste årene.

Derfor er det, som Goldschmidt-Gjerløw mfl. (2022, s. 14) understreker, svært aktuelt å ta opp kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen. Slike tema blir definert som «en samlebetegnelse på tema og problemstillinger som preges av høy emosjonell og politisk intensitet, som kan skape debatt og uenighet og berøre lærernes og elevenes liv og identitet på ulike måter» (Goldschmidt-Gjerløw mfl., 2022, s. 14).

Å diskutere kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema er altså viktig i dagens skole. Det uttrykkes også i opplæringens verdigrunnlag: «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Samtidig legges det vekt på at elevene skal bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes. Nettopp sistnevnte arbeides det for lite med i skolen, ifølge utvalget som stod bak NOU 2015: 2. Som et tiltak i den sammenheng hevder utvalget at *normkritikk* bør innarbeides i relevante læreplaner for fag, og at undervisningsopplegg også bør gjenspeile dette (NOU 2015: 2, s. 19–22). Normkritikk kan bidra til å synliggjøre normer som kan være årsaken til krenkelse, hevder utvalget. Ifølge Goldschmidt-Gjerløw mfl. (2022, s. 174) kan normkritikk forklares slik: «den normkritiske pedagogikkens overordna ambisjon er å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet».

For å omfavne ubehag som en ressurs i undervisningen er *ubehagets pedagogikk* et egnet pedagogisk rammeverk. Ubegagets pedagogikk søker «å engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme på måter som utfordrer deres emosjonelle komfortsoner», ifølge Røthing (2019, s. 44). Å utfordre emosjonelle komfortsoner i undervisning er en tankegang som også finnes hos Goldschmidt-Gjerløw mfl. (2022, s. 19). De mener at følelser, kroppslige uttrykk og reaksjoner alltid er en del av det sosiale landskapet i klasserommet, og har en naturlig og viktig plass i læring. De henviser til at elevers motivasjon henger sammen med deres *emosjonelle investering* i temaene, og at følelser dermed må anses som en ressurs i undervisning. Emosjonenes plass i læring synliggjør sammenhengen mellom læreplanens tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring, ifølge Goldschmidt-Gjerløw mfl. (2022, s. 20), fordi følelser påvirker hvem vi identifiserer oss og føler tilhørighet med og hvem og hva vi forstår som annerledes. Slik kan følelser være tett forbundet med makt og grenser for tilhørighet, fellesskap og utenforskap i klasserommet og samfunnet. Emosjoner utgjør også en viktig del av politisk handling: De er relasjonelle og kan derfor skape et forhold mellom oss og dem. Dermed kan følelser, også ubehagelige følelser, være viktig i arbeidet med å skape varig bevissthet om

samfunnsmessige maktrelasjoner, som Goldschmidt-Gjerløw mlf. (2022, s. 174) definerer som normkritikk.

Norskfaget er relevant for å arbeide med ubehagets pedagogikk på grunn av fagets særlige ansvar for at elevene skal «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål som gjør at de får respekt for menneskeverdet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Videre skal elevene gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norsk, arbeide kritisk med blant annet ytringer for at de skal øve «opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). For å håndtere meningsbrytning er også norskfagets oppgave knyttet til livsmestring et viktig punkt: Elevene skal få gi uttrykk for «egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan også sees i sammenheng med norskfagets ansvar for *identitetsutvikling*, som handler om hvordan vi bruker språket til å forstå oss selv: Identitet skapes og opprettholdes gjennom å se seg selv utenfra og kunne sette seg inn i andres perspektiv (Penne, 2001, s. 35). Identitetsutvikling er også en viktig del av normkritikk, ifølge de Freitas og McAuley (2008, s. 433).

Til tross for overordnet politisk argumentasjon for at det er viktig å drøfte kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen, ser dette ut til å være noe lærere unngår. En undersøkelse fra 2020 viser at mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever (Utdanningsnytt, 2020). Temaene som flest unngikk i frykt for at de kunne støte enkeltelever var religion, seksualitet og rasisme. Det underbygges av annen forskning (Goldschmidt-Gjerløw, 2019; Ragnes og Ravneberg, 2019; Osler og Lindquist, 2018), som viser at det nærmest er total taushet rundt rasisme i norske klasserom og at lærere vegrer seg for å snakke om seksualitet. Seksualitetsundervisningen i den norske skolen i dag er også mangelfull: Så mange som syv av ti oppgir at de ønsker mer seksualitetsundervisning i skolen og knappe tre av ti lærere mener på sin side at kvaliteten på seksualitetsundervisningen er god nok (Sex og samfunn, 2016, s. 4–10). Dette er særlig problematisk ut fra kunnskapen vi har om at unge i dag fortsatt er redde for å være skeive (Egge, 2020). Seks av ti kontaktlærere mener på sin side at tilgang til et tilrettelagt undervisningsopplegg kunne bidratt til en forbedring av seksualundervisningen (Sex og samfunn, 2016, s. 5). Også Johannessen og Røthing (2022, s. 12) skriver at det er behov for økt kunnskap om elevers forståelser av meningsmangfold og ubehag. De mener at dette kan gi lærere større trygghet og bedre handlingsgrunnlag i undervisning om potensielt støtende tema. Det tyder på at det både er viktig og aktuelt å undersøke hvordan ubehag kan brukes i undervisning om seksuelle minoriteter i norskfaget for å fremme elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger.

1.3. Oppgavens oppbygging

I oppgavens første kapittel aktualiserer jeg problemstillingen ved å se på noen sentrale samfunnstrekk som har relevans for dagens skole. Her plasserer jeg bruken av ubehagets pedagogikk i en samfunns- og skolekontekst generelt, og i norskfaget spesielt. Også sentrale perspektiv fra LK20 blir belyst her. Etter innrammingen gjør jeg greie for sentrale begreper og gir en kort presentasjon av tidligere forskning. I kapittel 2 redegjør jeg for det teoretiske fundamentet for oppgaven. Ubahagets pedagogikk, slik Røthing (2019) beskriver det, bygger i stor grad på Kevin Kumashiros (2002) strategier for undervisning mot undertrykkelse, og Zemblays og Papamichael (2017) sine perspektiver på «pedagogy of discomfort». Jeg starter derfor med Kumashiros strategier, før jeg deretter diskuterer ubahagets pedagogikk. Fordi disse teoretiske perspektivene danner grunnlaget for utviklingen av undervisningsopplegget i oppgaven, som i stor grad retter seg mot holdningsskapende og holdningsendrende arbeid, ble det også nødvendig å implementere Iversens (2014) teori om vårt indre – og klassen – som fungerende uenighetsfellesskap. Til slutt i kapittelet belyser jeg også noen pedagogiske strategier læreren bør ha kjennskap til for å kunne ta i bruk ubahagets pedagogikk i praksis. Kapittel 3 er en presentasjon og drøfting av de metodiske valgene jeg har tatt i utformingen av forskningsdesignet. For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kasusstudie med loggbok, observasjon og intervju som innsamlingsmetoder. Dernest begrunner jeg utformingen av undervisningsoppleggene, ser på muligheter og begrensninger ved metodevalget i oppgaven og diskuterer etiske hensyn. Avslutningsvis i metodekapittelet presenterer jeg Aksel Tjoras (2021) stegvis-deduktiv-induktive modell som grunnlag for analyse- og fremgangsmåten i studien. Her redegjør jeg samtidig for egen fremgangsmåte og dermed for analysen som gav de empiriske resultatene. Videre presenterer jeg i kapittel 4 de overordnede funnene mine og konseptet *Ubahagskompasset* som jeg har utviklet på bakgrunn funnene. I kapittel 5 presenteres og kontekstualiseres bakgrunnen for disse funnene grundigere, og drøfter disse i lys av teori og tidligere forskning presentert i kapittel 1 og 2. Til sist presenteres avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning i kapittel 6.

1.4. Begrepsavklaring

Før jeg retter blikket mot tidligere forskning vil jeg redegjøre for sentrale begreper brukt i oppgaven. Jeg forstår begrepet *seksuelle minoriteter* i lys av Bufdir sin definisjon på begrepet:

En samlebetegnelse for ulike grupper i befolkningen som har en seksuell identitet, orientering eller praksis som skiller seg helt eller delvis fra majoriteten i samfunnet.

Eksempler på seksuelle minoriteter er lesbiske, homofile, bifile, transpersoner, bdsm-ere og

fetisjister. Det brukes noen ganger synonymt med «LHBT» uten at de andre gruppene er inkludert.

(Bufdir, 2015)

Videre benytter jeg «de andre» ensbetydende med «seksuelle minoriteter». Dette gjør jeg fordi «den andre» er et begrep brukt for å tydeliggjøre sosiale, psykologiske og symbolske forskjeller i posisjoner og makt, ifølge Faye (2021, s. 186). For å betegne negative (verbale eller kroppslige) kommentarer om og/eller reaksjoner mot seksuelle minoriteter bruker jeg begrepet *homonegative ytringer* eller *homonegativisme*. Jeg er klar over at det er homofobi som ofte er sekkebetegnelse for negative kommentarer om seksuelle minoriteter, men Røthing (2019, s. 28) mener er det både er mer riktig og mer vanlig å bruke dette om vold mot seksuelle minoriteter. I denne masteroppgaven har jeg analysert elevenes ytringer (og kroppslige reaksjoner) og ser derfor at homofobi kan være misvisende.

Det er også behov for å presisere min forståelse av *ubehag* i oppgaven. Det forstår jeg i tråd med Røthing som «et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring» (2019, s. 42). Det er også behov for å forklare min forståelse av elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger. Ifølge Raaheim (2002, s. 81) kan «holdninger» vurderes som sammensatt av tre komponenter; en kognitiv, en affektiv og en atferdsmessig komponent. Den kognitive komponenten dreier seg om tankevirksomhet, den affektive om kroppslige og fysiologiske reaksjoner og den atferdsmessige gjenspeiler det en person gjør. Raaheim (2002, s. 81) hevder at holdninger viser seg i ytringer og atferd. Det betyr at holdninger kan observeres og de vil ha betydning for hvordan elevene behandler seksuelle minoriteter. Derfor bruker jeg begrepet «holdning». Jeg bruker «arbeid med» for å synliggjøre at elevene ikke skal nå en bestemt «antiundertrykkende tilstand» etter endt undervisningsopplegg. Likevel ønsker man med ubehagets pedagogikk at elevene skal bevege seg i retning antiundertrykkelse. Røthing hevder at denne pedagogikken *skal* utfordre menneskers dominerende tankesett, sosiale vaner og normative praksis som bidrar til å opprettholde stereotypier og sosial urettferdighet. Derfor benevner jeg elevenes arbeid med egne holdninger som «antiundertrykkende». I tillegg hevder Røthing at ubehag naturlig nok er ubehagelig, og derfor noe man instinktivt søker bort fra. Det kan skape spenninger i klasserommet, og derfor er det behov for å forklare begrepet «*hot moments*». Disse øyeblikkene oppstår når følelser når et nivå som kan forstyrre undervisning og læring, ofte utløst av en kommentar om et sensitivt tema (Harlap, 2014; Hughes, Huston & Stein, 2010). Jeg forstår derfor «hot moments» som de gangene elev(er) ytrer kommentarer av slik karakter.

1.5. Tidligere forskning

1.5.1. Ubehag i klasserommet

Åse Røthing har forsket mye på mangfold og ubehag i klasserommet, inkludert ubehagets pedagogikk. I en artikkel fra 2019 diskuterer hun hvorvidt ubehagets pedagogikk kan brukes som en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. Basert på intervjuer med lærere ved fire yrkesfaglige studieprogram om hvordan de opplevde undervisning knyttet til mangfold i bred forstand, fant hun at det opplevdes som en *lettelse* for lærerne å kunne snakke positivt om å ha minoritets elever i klassen. Hun kaller dette for framsnakking av positiv annerledeshet (Røthing, 2019, s. 48). Ifølge Røthing er dette en *problematisk lettelse*, fordi det kan føre til å reprodusere stereotypier framfor å fremme kritisk, inkluderende og antiundertrykkende undervisning. Eksempelvis erfarte Røthing (2019, s. 48) i studien at lærerne opplevde et behag av å kunne si at «de fremmedkulturelle elevene» har større respekt for eldre mennesker enn «de norske», og diskuterer om slik respekt ovenfor eldre ikke er anerkjent som «moderne» eller «norske» idealer og dermed kan bidra til å ytterligere forsterke disse elevene som «fremmede» (Røthing, 2019, s. 48). Denne typen framsnakking av positiv annerledeshet kritiseres av Røthing for ikke å behandle utfordringer knyttet til mangfold og rasisme.

I artikkelen «Homonegativisme og homofobi i klasserommet» drøfter Røthing (2007) med utgangspunkt i noen situasjoner knyttet til homoseksualitet i undervisningen hvordan homofobi og homonegativisme kommer til uttrykk i klasserommet. Hun finner blant annet her at enkelte gutter er redd for å gi komplimenter til hverandre i frykt for å bli kalt «homo» (Røthing, 2007, s. 34). Likevel viser forskning at det å bli kalt «homo» er relativt vanlig i guttegjengere. I studien til Slåtten, Andersen og Hetland (2015) fremgår det at 23 prosent av guttene og 9 prosent av jentene oppga at de hadde blitt kalt «homofil», «faggot» eller «lesbisk» månedlig eller oftere av en annen elev. Da elevene deretter ble spurt om de hadde blitt kalt et homorelatert skjellsord siste uken, svarte hele 46 prosent av guttene og 27 prosent av jentene at de hadde det (Slåtten mfl. 2015, s. 711). Et interessant poeng med dette, er at det å kalle hverandre slike ord ikke nødvendigvis er ment som sårende handlinger fra ungdommens perspektiv: Gutter kaller hverandre «homofil» for tull og det ikke trenger å være fiendtlig. Deltakerne rapporterte å bli kalt homorelaterte navn oftere enn de rapporterte å bli mobbet ved å bli kalt homorelaterte navn, og dessuten å bli kalt homorelaterte navn oftere av en venn enn av noen som ikke likte dem. Det tyder på at homorelatert navnekalling er ganske vanlig blant venner.

I forbindelse med undervisning om seksuelle minoriteter i klasserommet finner Røthing (2007, s. 34) at klasserommet ofte «koker over», noe hun hevder understøttes av lignende studier. I disse situasjonene reagerte lærerne i studien hennes ulikt: En ble taus og sa ingenting, en annen uttrykte at dette ikke var tema i den aktuelle timen. Andre igjen unngikk å undervise i seksualitet, fordi de var redde for hvordan noen elever ville reagere og for at de var for «umodne» (Røthing, 2007, s. 44). Hun tolket dette som at lærerne ikke visste hvordan de skulle møte homonegativismen ved flere tilfeller. Hun fant også motstand mot homonegativisme, og at den hovedsakelig kom fra etnisk norske jenter (Røthing, 2007, s. 38). Hun tolker det i tråd med at aksept for homofile oppfattes som kjennetegn ved «det norske» (og paradoksalt nok delvis også «det kristne»), i motsetning til «det muslimske» eller «det afrikanske». Videre fant Røthing at elevene hadde flertydige og skiftende holdninger til homofili: De kunne skifte ståsted i løpet av klasseromsdiskusjonen og ha ulike «fremtoninger» til homoseksualitet i ulike settinger. Eksempelvis gikk enkelte av guttene fra avstandsmarkering mot homofili til å uttrykke aksept gjennom en øvelse knyttet til dramatisering. Dette støttes av annen forskning. Både Nayak og Kehily (1997) og Bäckman (2003) finner at gutters toleranse for homofile ofte kommer til uttrykk først etter at de har markert (språklig) avstand. Røthing hevder derfor at elevers holdninger i undervisning om seksuelle minoriteter ser ut til å være preget av *flertydighet*.

Mange av de samme funnene gjør også Johannessen og Røthing (2022, s. 12) i sin studie av elevenes fortellinger om meningsmangfold og ubehag i klasserommet: Lærerne er lite til stede, uenighet og ubehag er noe de forsøker å unngå og de er usikre og unnvikende i møte med meningsmangfold. I samme studie kommer det også frem at i en av klassene som ble undersøkt fortalte elevene at seksuell orientering ikke var et tema som kunne diskuteres. De tolker dette som at homotoleranse fremstilles som sentrale verdier i Norge og kjennetegn på «norskhet». Det å gi uttrykk for meninger som bryter med disse idealene, mener de kan bli møtt med sterke reaksjoner, irettesettelser og sosial utestenging. Samtidig finner de at dynamikken i klassen og sammensetningen av elever kan ha stor betydning for hvordan meningsmangfold kommer til uttrykk (Johannessen og Røthing, 2022, s. 11).

I en studie om å gi rom for ubehag i klasserommet finner Faye (2021, s. 191) at det å skape avstand til rasisme ved å henvise til noe som bare kan skje et annet sted eller i en annen tid, er en typisk respons i diskusjoner om hva rasisme er. Ubehaget i Faye sin studie var knyttet til det å diskutere om «de andre» (her minoriteter) med minoriteter til stede i klassen, og at majoritetsstudenter skulle reflektere åpent rundt sine egne holdninger knyttet til «de andre» – også de negative. Likevel mener Faye (2021, s. 193) at elevene gjennom dette ubehaget gjorde seg bevisst egen posisjon som majoritet eller minoritet, og at dette påvirker hvilke fordommer man har. Videre hevder hun at

erfaringer fra dem som hadde opplevd rasistiske hendelser, ikke kom frem i så stor grad, men at det skjedde en gang. Da ble forskeren selv utsatt for at det ble «for ubehagelig». I stedet for å bruke ubehaget som en inngang til å diskutere rasisme, slik målet for seminarene var, valgte hun å fortsette undervisningen uten å gå inn i studentens historie (Faye, 2021, s. 194). Faye knytter dette til sin engstelse for at studenten skulle føle seg andregjort ved at hun underviste om «den andre». I etterkant ble denne studenten intervjuet. Studenten ytret da at ubehaget først og fremst kom av å ha vært utsatt for rasisme og *ikke bli tatt på alvor*, ikke av at rasisme som fenomen ble snakket om (Faye, 2021, s. 194). Det tyder på at det ligger en større risiko i unngåelse av «hot moments» og ubehag i skolen enn at minoriteter føler seg andregjort i undervisning knyttet til «de andre».

1.5.2 Empati – en fallgrube eller et ønsket resultat av ubehagets pedagogikk?

Som både Røthing og Fayes studier antyder, ser framsnakking og ønske om å unngå andregjøring ut til å være sterkt hos lærere. Det leder meg inn på begrepet empati. Flere forskere har pekt på at skjønnlitteratur kan fremme empati eller medfølelse med andre. Eksempelvis fant Kidd og Castano (2013) at lesing av skjønnlitteratur økte mentaliseringsevnen og derfor kan endre hvordan mennesker tenker om andre menneskers følelser og mentale tilstander. Videre har Mazza og Pino (2016, s. 1) i sin studie undersøkt hvilken effekt lesing av skjønnlitterære bøker sammenlignet med sakprosa og science fiction har på «empatiske evner». I tråd med Mazza og Pino (2016, s. 2) blir empati i denne studien definert som evnen til å sette seg inn i og føle med andre menneskers fysiologiske og emosjonelle tilstander, og mentalisering som evnen til å forstå hva andre tenker eller føler. Den emosjonelle delingsdimensjonen handler om evnen til å emosjonelt resonere med andre menneskers følelser. I studien til Mazza og Pino (2016, s. 2) skulle 214 deltakere lese en bok som representerte en av de tre overnevnte sjangerne, og de ble vurdert før og etter lesingen ved hjelp av mentaliserings- og følelsesdelingstester. Resultatet var at den gruppen som hadde lest skjønnlitteratur viste bedre mentaliseringsevner, men det var ikke merkbar effekt på emosjonelle dele-evner. Ifølge Mazza og Pino (2016, s. 2) er mentalisering evnen til å forstå hva andre tenker eller føler, mens den emosjonelle delingsdimensjonen handler om evnen til å emosjonelt resonere med andre menneskers følelser. Penne (2001, s. 31) mener også at skjønnlitterære fortellinger gir oss tilgang til andre menneskers tanker og følelser, og at de kan øke forståelsen og empatien for andre. Dette kaller hun for den narrative tenkemåten.

Sett med andre øyne er ikke empati utelukkende positivt. Empati kan innebære en form for ambivalens, spesielt i forbindelse med undervisning om «de andre». Leemhuis (2012, s. 105) fant i sin studie at medfølelse ble ansett som en «passende emosjon» å bruke i samtaler om «den lidende

andre» på. Det kan bidra til å forsterke en følelse av «oss» og «dem» fordi «oss» dermed blir de medfølende, mens «dem» blir de lidende i klassesamtalen (Leemhuis, 2012, s. 119). Også Faye (2020, s. 192) påpeker dette: Å la majoritetslevende oppleve empati er ikke et problem i seg selv, men det kan bli problematisk om empati alene blir det meningsbærende aspektet i rasismeundervisningen. Det kan føre til andregjøring. Hun mener også, i tråd med Kumashiro (2002), at det å føle empati med noen understreker at det er en maktdimensjon der majoriteten er det som fremstår som «det normale». Dette utdyper jeg i teorikapittelet.

2.0 Teoretisk fundament

Det teoretiske fundamentet i denne oppgaven baserer seg i stor grad på fire strategier i antiundertrykkende undervisning, slik de presenteres og diskuteres av Kumashiro i boken *Troubling Education* (2002). I dette kapittelet starter jeg derfor med en gjennomgang av disse. Som en videreføring av Kumashiros strategier har jeg også tatt utgangspunkt i Zemblays og Papamichael (2017), Faye (2022) og Røthing (2019) sine forståelser av «ubehagets pedagogikk». Ubegagets pedagogikk springer ut fra antiundertrykkende og antirasistiske tradisjoner som i hovedsak trekker veksler på postkoloniale, skeive, feministiske og interseksjonelle perspektiver og kritisk raseteori som har til hensikt å bidra til endring. Jeg ser derfor at det kunne vært relevant å trekke inn disse overnevnte perspektivene. Likevel bruker jeg heller «ubehagets pedagogikk» og Kumashiros beskrivelse «antiundertrykkende», ettersom de begge bringer inn perspektiver fra disse retningene.

2.1. Antiundertrykkende undervisning

Kumashiro skisserer i *Troubling Education* (2002) fire måter å jobbe mot undertrykkelse på. Disse bygger på tidligere forskning knyttet til undertrykkelse som Kumashiro mener skiller seg i ulike retninger. Felles for de fire er at de handler om å forstå dynamikken i undertrykkelse og måter å motarbeide det på. Det er enighet innenfor de fire strategiene om at undertrykkelse handler om at noen måter å være på (eller identiteter) er privilegert i samfunnet, mens andre er marginalisert (Kumashiro, 2002, s. 31). De fire strategiene er «undervisning for de andre», «undervisning om de andre», «undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring» og «undervisning som endrer elever og samfunn».

2.1.1. Undervisning for «de andre»

Den første strategien fokuserer på å forbedre opplevelsene til studenter og elever som er «andregjort» eller på noen måte blir undertrykt i eller av samfunnet. Forskerne innenfor denne strategien har, ifølge Kumashiro (2002, s. 33), pekt på at undertrykkelse skjer på to måter i skolen.

Først og fremst har forskning vist at «de andre» kan bli behandlet på negative måter i skolene gjennom for eksempel å bli utsatt for diskriminering, trakassering, fysisk og psykisk vold, ekskludering eller isolasjon. Den andre måten er at forskere har sett på undertrykkelse gjennom antakelser og forventninger til «de andre» spesielt hos lærere, som i sin tur påvirker hvordan «de andre» blir behandlet. Innenfor denne tradisjonen, sier Kumashiro (2002, s. 33), står forskere som mener lærere må anerkjenne og omfavne mangfoldet blant elevene og undervise på «kultursensitive måter». Det kan for eksempel dreie seg om å trekke inn elevenes bakgrunn og kultur i undervisningen. Lærerne må heller ikke «anta» at alle elevene er heteroseksuelle eller «normale», men anerkjenne at disse forskjellene fins og rette undervisningen mot den aktuelle elevgruppen som man har.

Ifølge Kumashiro (2002, s. 37) er fordelene med denne typen undervisning at lærere anerkjenner at det er et stort mangfold i elevgruppen, og enda viktigere, at de anerkjenner at minoriteter blir marginalisert og kan ta skade av ulike former for undertrykkelse i skolen. Likevel har denne tilnærmingen tre begrensninger (Kumashiro, 2002, s. 37–39). Først og fremst kan lærere ved å fokusere på å behandle «de andre» på en god måte, ignorere andre måter som undertrykkelse utfolder seg i skolen på. Det mener Kumashiro impliserer at dersom «de andre» ikke hadde vært i skolen, hadde undertrykkelsen ikke vært til stede. Dermed omgjør man implisitt også minoritetene til «problemet». Samtidig er et annet problem ved undervisning for «de andre» at man må definere grupper som egentlig ikke er definerbare, fordi de består av mennesker med identiteter og grenser som kan være flytende, omstridte og i konstant endring. En implikasjon for «undervisning for de andre» kan da være at å tilrettelegge for elever som eksempelvis blir utsatt for homonegativisme, kan være vanskelig. Alle opplever undertrykkelsen på ulike måter og har ulike behovene. Den tredje utfordringen i «undervisning for de andre» er at dersom en legger til rette for en «gruppe» som blir marginalisert, blir undervisningen basert på én identitet. Elevene kan da bli marginalisert ved at de opplever å ikke ha noe til felles med den aktuelle «gruppen» som blir tatt opp i undervisningen (Kumashiro, 2002, s. 39). Kumashiro argumenterer for at denne strategien fokuserer på hvor viktig det er å jobbe med hvordan minoriteter kan ta skade av undertrykkelse. Likevel vil ikke det å bare hjelpe (og anta at en kjenner) «de andre» være nok for å endre dynamikken i undertrykkelse.

2.1.2. Undervisning om «de andre»

Denne undervisningsstrategien tar for seg hva alle elever – privilegerte og marginaliserte – vet og burde vite om «de andre» (Kumashiro, 2002, s. 39). Det innebærer at man legger vekt på å gi «rett» kunnskap om «de andre», for å hindre et stereotypisk eller skadelig bilde av minoriteter. Innenfor denne tilnærmingen handler «rett kunnskap» først og fremst om hva samfunnet definerer som

«normalt» og «innenfor normen». Både i media og populærkulturen forekommer det fragmenterte og stereotypiske bilder av minoriteter. Det samme mener Kumashiro gjelder for undervisning om minoriteter i skolen: Den er ofte oppstykket og forekommer i temauker eller korte perioder. Det kan igjen gjøre at bildet av minoriteter fremstilles fragmentert, feilrepresentert og/eller stereotypisk. Kumashiro (2002, s. 40) mener at elever lærer lite som utfordrer disse stereotypiene eller feilrepresentasjonene av minoriteter i samfunnet. «Undervisning om de andre» er derfor ment som måter å lære om «de andre» på. Ifølge Kumashiro (2002, s. 41) må dette først og fremst gjøres ved at læreplaner har spesifikke temaer om «de andre» og at dette blir synliggjort gjennom undervisningsopplegg, litteratur, artikler, filmer osv. Læreren må altså inkludere undervisning om «de andre» i mer enn bare korte fragmenter i løpet av året.

En styrke ved denne undervisningsformen er at man kan synliggjøre og berike elevenes forståelser av «andre» måter å leve på. Forskere innenfor denne tradisjonen mener at man ved å lære om forskjeller også kan normalisere ulikheter og «annerledeshet», ifølge Kumashiro (2002, s. 42). Samtidig er tanken at kunnskap kan oppøve elevenes empati for «de andre», noe som vil føre til at man ikke undertrykker (Kumashiro, 2002, s. 42). Likevel har også denne strategien noen ulemper. Først og fremst mener Kumashiro at undervisning om «annerledeshet» kan forsterke bildet av «de andre» som nettopp annerledes enn normen. Dessuten vil denne tilnærmingen til undervisning om minoriteter også kunne gjøre «de andre» til eksperter innenfor denne gruppen ved at de blir bedt om å beskrive sine perspektiv. Dette kan bidra til å forsterke en avstand til det «normale» (Kumashiro, 2002, s. 42). En tredje innvending til denne tilnærmingen er at det er umulig å sette av tid i løpet av et skoleår til å lære om alle kulturer og identiteter innenfor et flerkulturelt samfunn og at det dermed ikke blir mulig å dekke alle aspekter eller opplevelser minoriteter har. Kumashiro (2002, s. 43) mener også at antakelsen om at kunnskap leder til empati, ikke tar høyde for at man ikke kan garantere at elevene føler det som var meningen at de skulle føle, eller at empatien leder til handling. Han mener også at selv om en faktisk «oppnår» empati, kan denne videreføre en oppfattelse av «oss og dem». Det understrekes også av Leemhuis (2012) (se kap. 1.5). Kumashiro (2002, s. 44) mener ikke å hevde at elever ikke skal ha empati for «de andre», men at empati i seg selv ikke fører til strukturell eller systemisk endring. Det gjør i stedet de to neste strategiene som skal presenteres.

2.1.3. Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring

Ifølge Kumashiro (2002, s. 44) mener mange forskere at for å forstå undertrykkelse, må man også se på mer enn behandlingen av og kunnskap om «de andre». Det er det den tredje strategien, «undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring», prøver å ta for seg. I stedet for å bare se

på hvordan noen grupper og identiteter blir andregjort, marginalisert eller nedverdiget i samfunnet, må man også undersøke hvordan noen andre grupper favoriseres, normaliseres og privilegeres. Samtidig må det legges mer vekt på hvordan denne doble prosessen er legitimert og opprettholdt av sosiale strukturer og konkurrerende ideologier. Kumashiro (2002, s. 44) mener at skolen er en del av samfunnet og at undertrykkelse i skolen derfor må sees i sammenheng med andre sosiale instanser og kulturelle ideer. Skal man for eksempel forstå hvordan kvinnelige studenter kan bli marginalisert må man i tillegg til å undersøke sexistiske interaksjoner og kulturer, fokusere på patriarkalske strukturer (som for eksempel mannsdominert administrasjon med en kvinnedominert arbeidsgruppe) og fallosentriske (altså mann- eller maskuliniserte) ideologier i et samfunn. Også skoler kan overføre slike regjerende ideologier og strukturer fra samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 44–45). Forskere innenfor denne tradisjonen mener at lærere må legge opp til arbeidsmåter som kritiserer og transformerer hegemoniske strukturer og ideologier. Elevene må dermed lære om prosesser som leder til privilegier og normalisering og til marginalisering og andregjøring. «Det normale» kan være forkledd i vår egen virkelighetsoppfatning, for eksempel det at heteronormativitet er sett som det normale. Dermed kan denne strategien også innebære å avlære det en tidligere har lært som det «normale» og «normen» (Kumashiro, 2002, s. 46). Det gjør at denne strategien fordrer at elevene i tillegg til å ha kunnskap om undertrykkelse også må kunne tenke kritisk.

Fordelen med denne undervisningsstrategien er at lærerne ikke bare underviser om undertrykkelse, men prøver å endre samfunnet (Kumashiro, 2002, s. 47). Forståelsen elevene kan oppnå ved å ikke bare forstå prosessen med «andregjøring», men også forstå sin egen medvirkning i disse prosessene, kan lede til både empati med «de andre», men også evne og vilje til å stå imot hegemoniske ideologier og til å endre sosiale strukturer. Likevel vil denne strategien medføre noen implikasjoner. Først vil en slik strategi i praksis implisere at undertrykkelse har den samme effekten på alle mennesker og dermed, i likhet med de to forrige strategiene, ikke representere mangfoldet innenfor ulike minoritetsgrupper (Kumashiro, 2002, s. 47). Videre trenger ikke forståelse, kunnskap og kritikk nødvendigvis lede til handling og sosial endring. Læreren kan dermed ikke vite om elevene virkelig lærte det hen prøvde å lære dem, ei heller om eleven vil bli påvirket av det hen lærte. Kumashiro (2002, s. 48 – 49) mener med dette at det å få elevene til å være kritiske er vanskelig å oppnå, fordi det er såpass mye læreren ikke kan vite om hva elevene lærer eller om hva de gjør med det de har lært.

2.1.4. Undervisning som endrer elever og samfunn

Den siste tilnærmingen handler om gjentakelse og supplering som grunnlag for å endre elever og samfunn. Først og fremst mener Kumashiro (2002, s. 50) at undertrykkelse blir reproduisert gjennom diskurser og ytringer. Det betyr at å undervise for eller om «de andre» kan reproducere undertrykkelse gjennom språket, men også repetere den historien av undertrykkelse minoritetsgrupper har opplevd. Kumashiro mener at minoriteter kan ta skade av å leve gjennom den repetisjonen av historien som skjer gjennom samtaler, andre språklige interaksjoner og institusjonelle og økonomiske strukturer. Med andre ord tilsier denne strategien at læreren må forby all bruk av stereotypier eller hatytringer mot minoriteter og lære elevene strategier for å gjøre motstand og utfordre eksisterende strukturer. For å få til dette, må læreren utvikle elevenes kritiske bevissthet om hvordan språket bidrar til å reproducere assosiasjoner, altså den språklig-kulturelle historien. Et viktig poeng er også å lære elevene at ting ikke endrer seg uten at man jobber mot det. Kumashiro (2002, s. 52) mener at for å endre historien, må man fylle ut diskursen ved å snakke om minoriteter som tidligere har blitt karakterisert på en negativ eller potensielt skadelig måte, på en ny (positiv) måte. Dette kaller han supplering.

For å eksemplifisere supplering viser Kumashiro (2002, s. 52) til termen «skeiv». Han hevder at man ofte assosierer særskilte identiteter med spesielle egenskaper, fordi assosiasjonene over tid har blitt repetert og dermed naturliggjort. Heteroseksualitet er for eksempel definert som det normale, mens skeive tidligere ble assosiert med en form for sykdom. Men når mange identiteter innenfor en gruppe bidrar til å supplere meningen som formes om identitetene eller strukturene, altså innenfor diskursen, kan assosiasjonene endres. Det kan gjøre at termen «skeiv» i stedet kan gi en følelse av myndiggjøring eller en sterk selvfølelse (min oversettelse, Kumashiro, 2002, s. 52). I tillegg til den individuelle psykologiske effekten, har denne endringen bidratt til en økende grad av tilbud om skeive studier i høyere utdanning. Med andre ord ført til en faktisk endring i samfunnet. Kumashiro (2002, s. 53) mener altså at antiundertrykkende undervisning i tillegg til å ta opp mangel på kunnskap, også må bygge opp *motstand* mot kunnskap, og da spesielt kunnskap man tror man «har», som for eksempel ligger i normative praksiser og sosiale vaner. Han hevder at dette må skje gjennom et pågående arbeid for å stoppe gjentakelse av kunnskap minoriteter kan ta skade av, særlig stereotypier.

Ifølge Kumashiro (2002, s. 67–68) vil strategien «undervisning som endrer elever og samfunn» innebære at læreren ikke kan planlegge en time som skal ta elevene til et forhåndsbestemt kunnskapsnivå. Man kan derfor heller ikke vurdere om elevene kom dit eller ikke. Med andre ord må også denne strategien innebære usikkerhet og endring. Her kommer også en av innvendingene mot

denne tilnærmingen inn: Antiundertrykkende undervisning innebærer krise (Kumashiro, 2002, s. 68). Med dette mener han at det å avlære sitt eget verdensbilde, kan være opprivende og lammende, og at elevene dermed trenger å jobbe med sine egne følelser og tanker før de går videre med den mer akademiske delen av en undervisningsøkt. Med andre ord må læreren lage plass i undervisningen for at elever skal jobbe seg gjennom kriser, noe som impliserer at denne undervisningstilnærmingen fordrer *selvrefleksjon* (Kumashiro, 2002, s. 63). Men elevene kan ikke bare engasjere seg i selvrefleksjon (der eleven spør hvordan han eller hun er involvert i undertrykkelsens dynamikk), men må også involveres i selvrefleksivitet (der eleven bringer denne kunnskapen til sin egen følelse av selv). For ikke å reproducere normalitet, bør skolene derfor engasjere elevene i prosessen med å vesentlig endre hvordan de ser seg selv og hvem de er, dersom de er en del av en majoritet som undertrykker. Samtidig blir dette problematisert av Kumashiro (2002, s. 64), fordi man ikke kan bidra til en slik prosess hos elever uten at de selv har et ønske om det. Han mener likevel at målet med undervisning ikke er å prøve å flytte til et bedre sted, men «bevege» elevene. Det er, ifølge Kumashiro (2002, s. 68), vanskelig å implementere slike endringer i dagens utdanningsystem. Han mener derfor at lærere må engasjere seg i antiundertrykkende undervisning for å gi elevene en positiv endring.

2.2. Ubehagets pedagogikk

«Ubehagets pedagogikk» ble først utviklet av Boler (1999) og videre av Boler og Zemblays (2003) som et pedagogisk rammeverk for å engasjere studenter og lærere med spørsmål om annerledeshet, rase og sosial rettferdighet ved å utfordre deres «emosjonelle komfortsoner», ifølge Røthing (2019, s. 44). Å gi rom for ubehag er dermed en undervisningsstrategi lærere kan ta i bruk i klasserommet for å håndtere sensitive tema som skaper emosjonell ambivalens hos både lærer og elever. Altså er det en undervisningsstrategi, som tuftes på hvordan ubehag kan forstås som en ressurs innen utdanningsfeltet.

Røthing (2019, s. 44) hevder at det kan være viktig i antiundertrykkende undervisning å omfavne ambivalens og ubehag. Med dette mener hun at «ubehagets pedagogikk» baserer seg på en antakelse om at ubehagelige følelser er sentrale for å utfordre menneskers dominerende tankesett, sosiale vaner og normative praksis, som bidrar til å opprettholde stereotyper og sosial urettferdighet. Som jeg var inne på i begrepsavklaringen (se kap. 1.4.) kan man si at målet med ubehagets pedagogikk er å fremme elevens antiundertrykkende arbeid med egne holdninger. Man forsøker å «avdekke og stille spørsmål ved dypt innebygde, følelsesmessige dimensjoner som rammer og former daglige vaner, rutiner og ubevisst medvirkning til hegemoni» (Røthing, 2019, s.

44). På den måten er dette et pedagogisk rammeverk som i stor grad korresponderer med Kumashiros beskrivelser av «undervisning som endrer elever og samfunn».

Ubehagets pedagogikk berører også sider ved elevenes identitetsutvikling, ettersom det legger opp til et følelsesmessig arbeid med å konfrontere egne privilegier, ifølge de Freitas og McAuley (2008, s. 433). Ubehagets pedagogikk kritiserer undervisning som reproducerer stereotypier om «de andre» – og underforstått også om «oss» – og som ikke behandler og utfordrer maktforhold (Røthing, 2019, s. 45). Det legger også Kumashiro vekt på. I denne prosessen bør ikke læreren unngå ubehag, men omfavne det som en del av et følelsesmessig endringsarbeid. Lærere som problematiserer etablerte forståelsesmåter, risikerer å skape et ubehag både hos eleven og seg selv. Poenget er likevel at det i dette ligger en *mulighet*. Undervisning som bekrefter og reproducerer elevenes vante forestillinger og som utfordrer maktforhold kan skape engasjement og nysgjerrighet, men også aggresjon og kriser for elever (Røthing, 2019, s. 42). Derfor må ubehaget kombineres med pedagogiske perspektiver som «i ulike varianter fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer» (Røthing, 2019, s. 44). Det betyr at fremkalling av reaksjon og provokasjon, som ifølge Kumashiro kreves for å skape forandring, er avhengig av et trygt klassemiljø. Dermed er det relevant å trekke inn «empatiens pedagogikk».

2.2.1 Empatiens pedagogikk

Zemblays og Papamichael (2017, s. 4) mener at en stor utfordring er hvordan en skal koble opplevelsen av ubehag med empati. Med dette mener de både hvordan man utvikler empati hos elevene, og hvordan man viser empati med elevenes synspunkter. Lærere kan også slite med å navigere i sine ubehagelige følelser på produktive måter. Ifølge Zemblays og Papamichael (2017, s. 4) er det tre viktige faktorer for å la elevene føle empati med «de andre» i undervisning. For det første mener de at det innebærer å kunne plassere seg selv i en annens situasjon (her «den andre») og godta at vedkommende har de samme rettighetene som en selv. Det betyr for det andre at empati krever innsats for å bli kjent med «den andre» og hans perspektiver. For det tredje innebærer empati både følelsesmessig og kognitiv åpenhet og at en tåler *ambivalens*. Denne ambivalensen innebærer å se forskjeller som en berikende del av å skape et godt forhold til «de andre». Dermed er det å bli i stand til å føle med den andres erfaringer og fortellinger, en av de mest utfordrende målene for interkulturell og antirasistisk utdanning, ifølge Zemblays og Papamichael (2017, s. 4). «Empatiens pedagogikk» handler derfor om at læreren må være empatisk ovenfor synspunkter hen ikke alltid er enig i og tåle å utforske ubehaget som kan oppstå dersom elevene har ulike meninger. Samtidig må

læren tolerere elevenes ubehag og hjelpe dem til å bruke ubehaget som en ressurs for kritisk å vurdere sin egen virkelighetsoppfatning.

2.3. Uenighetsfellesskap

Iversen skriver i boka *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling* om menneskets indre diskusjoner. Her skiller han mellom «system 1», som er vår autopilot, og «system 2», som er vår bevisste, oppmerksomme tenkning (Iversen, 2014, s. 39). Det er system 1 som er mest dominerende i menneskets hverdag, mens system 2 trer i kraft når vi fokuserer på en oppgave som krever vår oppmerksomhet. System 2 brukes derfor sjeldnere, men når det trer i kraft, er det likevel mer systematisk, grundig og i stand til å være logisk og overprøve feil fra system 1. Noe som er interessant med disse systemene, er at mange av våre beslutninger tas på grunnlag av forenklete logikker som ikke alltid stemmer, ifølge Iversen (2014, s. 39). Han kaller dette for «forutinntatthet», altså at vi ofte har systematiske feilvurderinger av verden rundt oss. Vi legger mer merke til informasjon som passer med det verdensbildet vi allerede har og overdriver forskjeller mellom «de» og «vi» (Iversen, 2014, s. 40). Vi lager da et indre uenighetsfellesskap i møte med verden rundt oss: Først reagerer system 1 med kategorisering (setter ting i «bås»), deretter overprøver system 2 relativt raskt disse automatiske reaksjonene. For eksempel kan vi reagere på at noen har en annen hudfarge enn oss selv, men ganske raskt overprøver system 2 «reaksjonen» og gir oss tilbakeholdenhet og kontroll, ifølge Iversen (2014, s. 43).

Dette er relevant i denne studien fordi det å utfordre etablerte strukturer og tankemåter og slippe frem ubehag i undervisningen, slik jeg gjør i denne undersøkelsen, kan fremprovosere elevenes fordommer og sinne. Da blir Iversens forståelse av system 1 og system 2 viktig. For å endre sinne må elevene trene opp handlingsmønstre i hjernen. Det innebærer at man først lærer å kjenne og akseptere sine egne fordommer og deretter trene på å avvise dem, ifølge Iversen (2014, s. 46–48). Det kan skje gjennom diskusjon. Iversen mener at hvis vi klarer å holde oss fattet i en diskusjon, med fokus på sak og argument, fra likeverdige til likeverdige, kan vi trene opp handlingsmønstre i hjernen og reagere på samme måte i neste situasjon. Det er imidlertid ikke gjort over natten, men krever trening. For å unngå å hisse oss opp i en diskusjon må vi tenke oss om før vi kan føle annerledes om situasjonen – og kanskje bør dette skje når vi er utenfor selve situasjonen. Man kan føle annerledes om en situasjon i ettertid, noe Iversen omtaler som kognitiv restrukturering. Her er, ifølge Iversen (2014, s. 48–49), vårt indre *uenighetsfellesskap* en ressurs som gjør at vi kan forholde oss på en konstruktiv måte til ulike negative sider ved oss selv og tilværelsen. Loggboken i undervisningsopplegget (se vedlegg 1) kan stimulere til slik kognitiv restrukturering. Samtidig kan det

tenkes at elevene får trent opp «sinnemusklene», som Iversen kaller det (altså tilbakeholdenhet mot opphisselse), gjennom språklig argumentasjon i diskusjoner med medelever i undervisningsopplegget. Det kan i sin tur utgjøre en viktig strategi for å stå opp mot undertrykkelse.

2.4. Hvordan skal læreren håndtere «hot moments» i klasserommet?

Å undervise om seksuelle minoriteter kan skape «hot moments» i klasserommet. Derfor er det viktig at lærere har kunnskap om hvordan håndtere slike øyeblikk dersom de oppstår. Lee Warren (2006) har skrevet en artikkel dette, et arbeid som jeg avslutningsvis for dette teorikapittelet ønsker å trekke frem. Han mener læreren aldri må unngå «hot moments» i klasserommet, fordi de åpner muligheter til å utforske ulike meninger om et tema. Da er det først og fremst viktig å hjelpe elevene å snakke om et «hot moment» gjennom å etablere gode diskusjonsnormer tidlig. Når øyeblikket så oppstår, må læreren innta en «metaposisjon» der følelsene blir lagt til side. Til dette siste kommer han med følgende tips: læreren må holde seg rolig, puste dypt, ikke ta kommentarer personlig, tenke på seg selv i *rollen* som lærer og ikke som personen man er, kjenne seg selv og vite sine grenser. Dersom læreren ikke har anledning eller klarer å «roe seg» såpass ned, kan hen svare at dette er viktig tema som må tas opp i en annen time. Da kan også det være lurt, mener Warren (2006), å «fjerne saken fra eleven» ved å for eksempel si: «Mange tenker slik. Hvorfor har de slike synspunkter? Hva er argumentene deres?». Da kan eleven beskyttes samtidig som andre oppmuntres til å forstå et syn de er uenige og dermed argumentere for sitt etterpå. Et annet poeng er å snakke med de elevene som var mest engasjerte i øyeblikket utenfor klasserommet. Warren (2006) mener også at elevene bør skrive om temaet – i en reflekterende form – før en åpner for en mer «rolig» diskusjon enn midt i øyeblikket. Samtidig bør læreren få elevene til å reflektere over det de har lært. Disse prinsippene er viktige for undervisning basert på ubehagets pedagogikk.

3.0. Metode

Denne studien baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming. For å samle inn data til å arbeide med problemstillingen, valgte jeg en *kasusstudie* med tre datainnsamlingsmetoder: loggbok, observasjon og intervju. Nedenfor gjør jeg greie for designet i oppgaven, datainnsamlingsmetodene og analysemetoden som er brukt. Derneft drøfter jeg studiens reliabilitet, validitet og de etiske hensynene og implikasjonene av denne studien.

3.1. Kasusstudie

Kasusstudie utgjør altså forskningsdesignet. Designet henter jeg fra Yin (2014), som har en tosidig definisjon av kasusstudier: For det første undersøker man i en kasusstudie et kasus i dybden innenfor dens virkelige kontekst. For det andre brukes flere datakilder som bevis for argumentasjonen (Yin, 2014, s. 16–17). Kasusstudier egner seg altså som metode når hovedspørsmålet inkluderer «hvordan»- eller «hvorfor»-spørsmål, og når forskeren har lite eller ingen kontroll over hendelsen som skal studeres, ifølge (Yin, 2014, s. 2). Dette virker som en relevant metodisk tilnærming i forbindelse med utprøving av ubehagets pedagogikk, fordi kasusstudier, ifølge Hughes, Huston og Stein (2010), kan være nyttige i møte med «hot moments» i klasserommet. Dersom det oppstår et slikt øyeblikk i et klasserom, kan læreren i etterkant analysere hvordan hen burde svart eleven som ytret den fornærmende kommentaren (Hughes mfl., 2010, s. 9). Kasusstudier er i så måte en egnet metode for å fasilitere diskusjoner om emosjonelt ladde temaer og dermed arbeid med «ubehagets pedagogikk». Videre er studien *eksplorativ* (utforskende) (Yin, 2014, s. 2), fordi den handler om hvorfor man skal benytte ubehagets pedagogikk i undervisning om seksuelle minoriteter og hvordan dette kan gjennomføres.

3.1.1. Utvalg

Yin (2014, s. 50) deler kasusstudier i to dimensjoner: enkelt- eller fler-kasus, og en eller flere analyseenheter. Funnene i en fler-kasusstudie kan være mer pålitelige enn ved en enkeltkasus, men i dette masterprosjektet hadde jeg en tidsbegrensning. Derfor valgte jeg et enkeltkasus med flere analyseenheter. Ifølge Bukve (2021, s. 127) kommer hva som er kasuset i kasusstudien an på hva som er formålet med prosjektet, eller hvilken kunnskap vi ønsker å utvikle. Derfor er kasuset jeg har studert elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger. For å undersøke kasuset i sin naturlige kontekst (Yin 2014, s. 16–17) bestod utvalget av en tiendeklasse med empiri fra elever, lærer og observasjon. Akkurat disse elevene, i akkurat den klassen, med akkurat den læreren og akkurat i den fysiske konteksten var altså grunnlaget for studien. Klassen var fra et mindre sted på Vestlandet og bestod av 25 elever og kontaktlæreren deres. Utvalget ble delvis valgt på bakgrunn av bekvemmelighet og snøballmetoden (Johannessen mfl., 2021, s. 64 – 68). Det betyr at jeg rekrutterte lærerinformanten til prosjektet ved å forhøre meg om personer som kunne mye om temaet, og som kunne være interesserte i å delta i prosjektet. Disse viste igjen til andre informanter som kunne være aktuelle i undersøkelsen (Johannessen mfl., 2021, s. 64), men som samtidig var innenfor en avstand som gjorde det mulig for meg som masterstudent å være på skolen hver dag i to uker. Dermed fant jeg frem til læreren som ville delta i prosjektet, og klassen til læreren ble valgt deretter. Jeg hadde

samtaler med læreren på forhånd av utprøvingen. Med utgangspunkt i disse samtaler ble undervisningsoppleggene utviklet.

3.2. Utvikling av undervisningsopplegget

Tema for undervisningen ble utviklet i samråd med læreren som skulle gjennomføre opplegget. I samtaler med læreren på forhånd fikk jeg vite at det var problemer med bruken av «homo» som skjellsord og at noen, spesielt en elev, uttrykte mye homonegativisme. Vi tenkte at seksuelle minoriteter var et egnet tema for å implementere ubehagets pedagogikk, fordi klassen hadde problemer med homonegative ytringer i klassen. På bakgrunn av samtaler med læreren utviklet jeg et undervisningsopplegg med forslag til øvelser, loggbokspørsmål og teoretisk bakgrunnsinformasjon om temaene (se vedlegg 1). Den teoretiske bakgrunnsinformasjonen ble inkludert fordi Kumashiro (2002, s. 68) hevder at lærerens engasjement og kunnskap er vesentlig for å lykkes med antiundertrykkende undervisning. Dermed presenterte jeg teori om heteronormen, seksualitet gjennom tidene og perspektiver på antiundertrykkende undervisning som læreren kunne sette seg inn i før undervisningen. Denne bakgrunnsinformasjonen bygger på Røthing (2007; 2019; 2022), Faye (2021), Zemblays og Papamichael (2017) og Kumashiro (2002). Også Bryt! Ett metodematerial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet (RFSU Ungdom, u.å.), Man föds inte homofob, man blir det (RFSU Ungdom, 2010) og Undervisning om seksualitet (Trondheim kommune og LHH Trøndelag, 2010), som alle inkluderer normkritiske perspektiver på seksualitet, ble brukt som informasjonsgrunnlag. I forbindelse med undervisningsopplegget i oppgaven er det viktig å presisere at ingen arbeidsmetode er universell, alle må tilpasses den enkelte klasse. Undervisningen ble også justert litt, som en følge av samtaler med læreren underveis i utprøvingen.

I samtaler trakk læreren frem at klassen var glad i å bli lest for og vi valgte derfor å jobbe med skjønnlitterære romaner *Dette blir mellom oss* (Kielland, 2020). Fordi flere forskere mener at skjønnlitteratur kan utvikle empati eller medfølelse med andre (Kidd & Castano, 2013; Mazza og Pino, 2016; Hennig, 2017; Penne, 2001), tenkte jeg at det kunne være et lurt sted å starte. Jeg var klar over at Kumashiro (2002), Leemhuis (2019) og Faye (2020) mente at det å la majoritets elever oppleve empati ikke er et problem i seg selv, men at det kan bli problematisk om det forsterker en følelse av «oss» og «dem» eller andregjøring. Derfor ønsket jeg at lesingen av boka skulle kombineres med lesestopp der elevene svarte på spørsmål i loggboken og klasseromssamtaler. Lesestoppene baserte seg på undervisningsmaterieell (Bryt, u.å.; RFSU Ungdom, 2010; Trondheim kommune og LHH Trøndelag, 2010) som fokuserer på heteronormen (majoriteten) snarere enn seksuelle minoriteter («de andre»). Tanken med dette var å unngå andregjøring. Dermed lagde jeg en øvelse der elevene

først skulle skrive i loggbøkene hvordan de trodde karakterene i boka så ut, hvorav en var homofil. Deretter brukte vi disse antakelsene til å diskutere hvilke stereotypier om seksuelle minoriteter og normer for maskulinitet og feminitet som eksisterte i klassen (og samfunnet). Jeg ville at elevene skulle skrive i loggboken først grunnet Warrens (2006) argumentasjon om at elevene bør skrive om temaet i en reflekterende form før en diskuterer i plenum, for å åpne for en «roligere» diskusjon enn den som oppstår midt i øyeblikket. I tråd med Kumashiro (2002, s. 68) var også hensikten med loggboken at den underveis kunne fungere som en kilde til å la elevene jobbe seg gjennom egne følelser og kriser før de gikk inn i en mer akademisk kontekst. Dette var et prinsipp jeg brukte gjennomgående i undervisningsoppleggene.

I uken etter startet vi med øvelsen «gjett heteroen» (se vedlegg 1) der elevene skulle gjette ut fra noen bilder av ulike personer hvem som var heterofil. Målet med øvelsen var å få diskusjon om hvorvidt det er mulig å skape en standard eller en fasit for hvem som er heterofil, og dermed en refleksjon videre rundt heteronormen som eksisterer i samfunnet vårt. Det var viktig for meg, ettersom Kumashiro (2002, s. 68) hevder at selvrefleksjon er essensielt for å oppnå bevegelse. Derfor ble også øvelsen «stolleken» valgt for å bevisstgjøre elevene om egne normer. Læreren leste opp påstander, og elevene skulle bytte plass om de var enig. Læreren ba deretter elevene begrunne valgene de gjorde. Videre hadde jeg laget et undervisningsopplegg knyttet til en artikkel om en homofil, arabisk, muslim (Al-Obaide, 2020), som ble utstøtt av alle «minoritetsgruppene» eller kulturene han var en del av. Tanken var å skape en dialog som var i tråd med «undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring». Ifølge Kumashiro (2002, s. 44) må man innenfor denne undervisningsstrategien flytte fokuset over på hvordan noen grupper favoriseres, normaliseres og privilegeres, og hvordan denne prosessen opprettholdes av sosiale strukturer og ideologier. I stedet for å fokusere på hvordan det må ha følt for Thee-Yezen (personen som artikkelen handler om) å bli utstøtt, ønsket jeg heller å rette oppmerksomheten mot hvilke privilegier han hadde fått om han «byttet» identitet til for eksempel «hvit heterofil». Hensikten med dette var å flytte fokuset bort fra «de andre» og skape en dialog om privilegier noen «identiteter» har, og prosesser som normaliserer andregjøring som alle deltar i bevisst eller ubevisst.

Videre i oppgaven benyttet jeg *forumteater*, også kalt de undertryktes teater. I forumteater ser deltakerne et kort rollespill som ender med verste utfall, ifølge Harlap (2014, s. 219). Etter at elevene har sett stykket som deltakere, kan man i forumteateret rykke inn og endre utfallet av rollespillet. Videre skal fasilitatoren (læreren) engasjere elevene i en diskusjon. Harlap (2014, s. 219) kaller forumteater en «øving på virkeligheten», og deltakere i forumteateret kan derfor utvide sin evne til improvisasjon, sitt kreative potensial og til å handle på nytt i situasjoner. Like viktig er det at

forumteateret skaper et rom for dialog ved å bruke teater og handling i stedet for intellektualiserte og abstrakte ord. Dermed valgte jeg å lage tre caser der noen ble utsatt for homonegativisme, stereotypier eller utstøtelse. Elevene fikk velge hvilken av casene som var «verst», og skulle spille denne. Læreren fasiliterte samtaler med elevene i etterkant av skuespillene. Helt til sist implementerte jeg øvelsene «skjellsord eller kødd» og «alt er mulig», der elevene skulle få jobbe helt konkret med hvilke strategier de kunne ta i bruk for å stå opp mot undertrykkelse. Tanken med å avslutte undervisningsperioden med disse var at elevene da kunne være mer «klar» til å ta mot denne kunnskapen.

3.3. Datainnsamling

3.3.1. Loggbok

Loggboken i denne masteroppgaven hadde en todelt funksjon. For det første hevder Bjørndal (2017, s. 66) at loggbok er en metode for å fremme indre dialog. Den kan gi tilgang til elevenes kunnskaper, følelser, tanker om hva de gjør i sin hverdag, hvordan de gjør det og hvorfor, ifølge Bjørndal (2017, s. 66). På den måten kunne loggboken være en del av empirien i oppgaven. For å fremme disse refleksjonene, benyttet jeg det Bjørndal (2017, s. 65– 67) kaller en *strukturert logg*. Denne metoden egner seg for å analysere etter bestemte kriterier. Derfor stilte jeg spørsmål til loggbokskrivningen som hadde til hensikt å belyse problemstillingen (se vedlegg 1). Men loggboken hadde også en annen funksjon i oppgaven. Bjørndal (2017, s. 65) hevder at en kan skape en dypere forståelse for hendelser gjennom skrivning, og at spørsmål i loggbøker kan fremme refleksjon rundt et problematisk tema. På den måten ble loggen brukt for å fremme elevenes refleksjoner ved siden av undervisningen. Dette bygger også på Warren (2006) (se kap. 2.4.). På den måten kan loggboken fungere som en kilde til selvrefleksjon, en ferdighet som i tråd med Kumashiro (2002, s. 64) er svært viktig for å oppnå «bevegelse». For lærerens del kan loggen også, ifølge Postholm og Moen (2018, s. 61), bidra til forbedring og større forståelse av egen praksis. Loggen kan nemlig fremme distanse til undervisningen for læreren, som dermed har et utvidet grunnlag for refleksjon. På den måten har loggboken altså fungert både som en del av empirien, men også hatt til hensikt å fremme refleksjon over undervisningen for både elever og lærer.

3.3.2. Ikke-deltakende observasjon

Videre benyttet jeg observasjon som metode. Observasjon i pedagogisk sammenheng handler om «at man på en konsentrert måte forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning», ifølge Bjørndal (2017, s. 34). I denne oppgaven har jeg foretatt en observasjon av «første orden» som betyr at jeg har observert klasseromssituasjonen, og at det var min primære oppgave. Det innebærer at jeg ikke har gjennomført undervisning samtidig. Videre valgte jeg å støtte meg til det Bjørndal (2017, s.

47) omtaler som høy grad av åpenhet og lav grad av deltakelse. Det vil si at man deltar i klasserommet primært som observatør, men informerer deltakerne overordnet sett om hva som observeres. Det ville nemlig være en fordel for meg dersom elevene åpnet seg og tok ordet i undervisningsoppleggene, noe jeg så for meg best kunne skje dersom deres lærer (som de kjente godt) holdt undervisningen. Samtidig ville denne posisjonen gi meg mulighet til å få mest mulig helhetlige beskrivelser og analyser, og fange nyanser og kompleksitet i klasseromssituasjonen. Derfor valgte jeg det Bjørndal (2017, s. 54) kaller ustrukturert observasjon. Her har man et vidt fokus, fordi man ikke på forhånd har klare antakelser om hva man skal studere. For å likevel gjøre det enklere å behandle informasjonen i ettertid, og fordi jeg var påvirket av samtaler med læreren og det teoretiske fundamentet som lå til grunn for undervisningsoppleggene, valgte jeg med utgangspunkt i Bjørndal (2017, s. 63) et observasjonsskjema med kategoriene: «tid», «hva skjer» og «fortolkning». Slik kunne jeg på best mulig måte forsøke å skille mellom beskrivelser og tolkning.

3.3.3. Halvstrukturert intervju

I etterkant av utprøvingen så jeg at lærerens logg var noe mangelfull. Etter undervisningsøktene i utprøvingen hadde vi også hatt svært interessante samtaler om våre opplevelser fra undervisningen. Disse samtalen hadde jeg ikke notert fra. Derfor ønsket jeg å gjennomføre et oppfølgingsintervju med læreren. Jeg ville da ha en åpen og uhøytidelig samtale, som samtidig ga svar på konkrete spørsmål. På bakgrunn av det valgte jeg et *halvstrukturert intervju* (se vedlegg 4). Det betyr, ifølge Postholm og Moen (2018, s. 59), at intervjueren har noen temaer eller spørsmål klare på forhånd, men rekkefølgen på disse temaene eller spørsmålene kan endres i løpet av intervjuet. Jeg kunne også ved denne intervjuformen stille oppfølgingsspørsmål, eksempelvis «Hva mener du med det?» eller «Det er interessant, kan du si litt mer om det?». Da jeg allerede hadde etablert en god kontakt med lærer og visste at vi hadde god tid til intervjuet, valgte jeg å unngå lydopptak. Jeg noterte derfor lærerens svar underveis. Jeg var klar over at en ulempe med dette var at jeg ikke kunne være så til stede og klar for oppfølgingsspørsmål fordi jeg underveis måtte skrive ned det læreren sa (Postholm og Moen, 2018, s. 59). Men ettersom kontakten min med læreren var såpass god, kunne jeg be henne gjenta ting eller vente til jeg hadde skrevet ferdig. På den måten opplevde jeg at vi fikk et utfyllende intervju.

3.4. Analyse av materialet

I denne studien benytter jeg meg av Aksel Tjoras sin stegvis-deduktiv induktive analysemetode (forkortet SDI). I SDI-modellen arbeider man i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Modellen har induktive steg, der man starter med å jobbe fra data (empiri) til teori, men beveger seg mot det deduktive ved at man i de senere stegene sjekker arbeidet sitt fra det teoretiske til det empiriske

(Tjora, 2021, s. 20). Ved å benytte denne analysemodellen kunne jeg jobbe med en abduktiv tilnærming der empirien er styrende, men der analysen også ble påvirket av mitt teoretiske utgangspunkt (Kjelaas, 2020, s. 32). Jeg skal nå presentere de ulike stegene i SDI-modellens.

3.4.1. Bearbeiding av data

Det første steget i SDI-modellen er *koding*. Ifølge Tjora (2021, s. 217) er dette et svært viktig steg i analysen, grunnet SDI-modellens fokus på induksjon. For å gjøre kodingsprosessen mest mulig oversiktlig, startet jeg med å renskrive notater og strukturere data i kronologisk rekkefølge. Deretter hadde kodingen, i tråd med SDI-modellen, et tredelt mål: 1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, 2) å redusere materialets volum, og 3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien. Ved å nærme meg empirinær koding kunne jeg redusere min påvirkning av forventinger og teorier, som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt trekker med seg inn i analyse (Tjora, 2021, s. 218). I SDI-modellen benyttes in-vivo koding. Det betyr at kodene ligger svært tett på empirien, og at man gjerne bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet, kalt «innfødte begreper» (Tjora, 2021, s. 218). For meg innebar det at kodene ligger svært tett inn på konkrete situasjoner eller utsagn fra klasserommet eller loggbøkene og at jeg skulle ivareta disse helt spesifikt i materialet. Jeg startet dermed med å lese gjennom datamaterialet flere ganger, og opprettet en «empirinær kode» for hver gang jeg i tråd med Tjora (2021, s. 218–219) fant fraser, utsagn og samtaler i materialet som skilte seg ut. Dette er et eksempel:

INTRODUKSJON 1. TIME	EMPIRINÆRE KODER
Lærer går gjennom prosjektet Poengterer viktigheten av loggboken igjen: Loggboken kan bli brukt som vurdering, det blir ingen lekser i norsk, samfunnsfag, KRLE denne uka, så da forventer vi utfyllende svar i loggen. Det er viktig for masterstudenten at dere svarer utfyllende.	Poengterer hensikten med loggboken
Lærer: Vi skal snakke litt om hvordan en har sett på seksualitet gjennom tidene. Vi skal lese en bok. Det er en litt spesiell bok som vi skal lese senere. «ååååh, kodd du»	Lærer omtaler boken som en litt «spesiell bok» Elev ytrer misnøye om undervisning om homofili
Skal lese om en gutt som forelsker seg i en annen gutt: Gutt legger hodet ned i pulten og stønner. Tar seg til hodet.	Elev viser misnøye om temaet med kroppsspråk

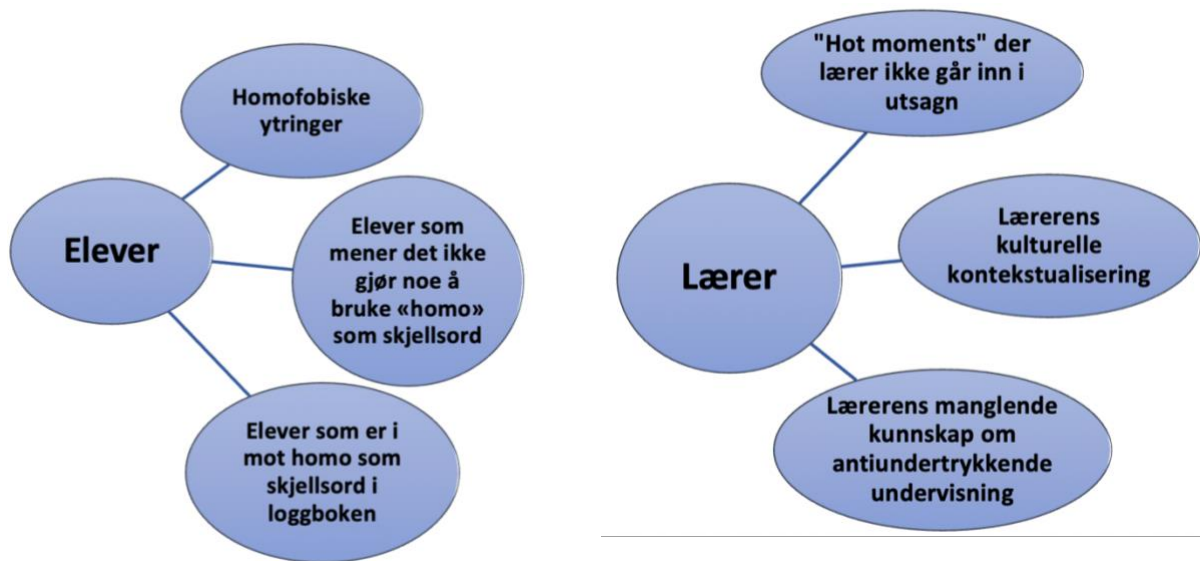
Figur 1. Empirinære koder.

Figur 1 er hentet fra feltnotatene fra observasjonen, men jeg opprettet tre slike skjema: et for feltnotatene, et for loggbøkene til elevene og et for lærerens logg og lærerintervjuet. Da jeg hadde lest materialet flere ganger og ikke fant nytt innhold jeg ville ta med, satt jeg igjen med 315 koder. At disse kodene opprettes induktivt med utgangspunkt i datamaterialet kan, ifølge Tjora (2021, s. 219), være en potensiell kilde til å generere idéer som er godt forankret i empirien. Dermed mener Tjora at man unngår «premature konklusjoner». Det kan også sørge for at teorien i oppgaven utvikles på bakgrunn av empiri, som var nettopp det jeg ønsket med oppgaven.

3.4.2. Kodegruppering

Etter kodingsarbeidet satt jeg igjen med veldig mange empirinære koder. Neste steg i modellen er å gruppere disse kodene tematisk (Tjora, 2021, s. 229). Denne prosessen skal gjøres induktivt i SDI-modellen. I denne prosessen samler man koder med innbyrdes sammenheng i grupper, og oppretter en restgruppe for koder vi anser som irrelevante. For eksempel så jeg homonegative ytringer flere steder i datamaterialet, uttrykt gjennom empirinære koder som «Elevene ytrer homofiendtlige kommentarer til teksten: «E det en gutt? Æsj, å fytti, gayy», «Elev viser homohets med kroppsspråk» og «elev til annen elev: Er du homo eller?» Disse samlet jeg i en kodegruppe som jeg kalte «homonegative ytringer» (se utdrag vedlegg 3). Et annet eksempel var da vi diskuterte homorelaterte skjellsord i klasseromsdiskusjonen. Da mente mange av elevene at det var greit å bruke «homo» som skjellsord, eksempelvis: «Elev bryr seg ikke om hvordan andre snakker», «Elev synes det ikke er problematisk å bruke homo som skjellsord og at de fleste ikke bryr seg» og «Ville fortsatt brukt homo som skjellsord selv om det gjaldt noen i klassen, men ikke til den personen». Dermed opprettet jeg en kodegruppe som jeg kalte «Elever som mener det ikke gjør noe å bruke «homo» som skjellsord». Slik jobbet jeg meg gjennom datamaterialet: Jeg fant empirinære koder som «lignet» på hverandre og dannet kodegrupper for hver av dem. De kodene som ikke «passet inn» noe sted ble plassert i restgruppen. Da materialet var gjennomgått flere ganger, satt jeg igjen med 17 kodegrupper og en restgruppe (se utdrag vedlegg 3).

I arbeidet med å gruppere koder er det i SDI-modellen også viktig å gjennomføre en grupperingstest for hver kode. Derfor sjekket jeg flere ganger om de empirinære kodene kunne kobles til eksisterende kodegruppegruppe, eller om jeg måtte opprette en ny. Jeg tok meg god tid til denne prosessen. Kodegrupperingen startet induktivt med de empirinære kodene, men bevegde seg i en abduktiv retning etter hvert. Det betyr at jeg drev en vekselvirkning mellom empiri og teori: Empirien var styrende, men hva jeg ble opptatt av og hvordan jeg analyserte empirien, var påvirket av det teoretiske utgangspunktet og den forforståelsen jeg hadde (Kjelaas, 2020, s. 32). Slik jobbet jeg også, da jeg for å nå Tjoras anbefaling om tre til fem kodegrupper, begynte å kategorisere materialet ved hjelp av figurer. I dette arbeidet tok jeg utgangspunkt i feltnotatene fra observasjonen slik at undervisningen ble styrende, og loggbøker og intervju ble underbyggende belegg for de tolkningene jeg foretok. Fordi empirien skulle være styrende, startet jeg med å kategorisere kodegruppene fra undervisningsperioden som handlet om læreren og elevene (se eksempel i figur 2). Dette gjorde jeg fordi jeg på daværende tidspunkt ikke visste om konseptet skulle dreie seg om lærerens undervisning eller elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger.



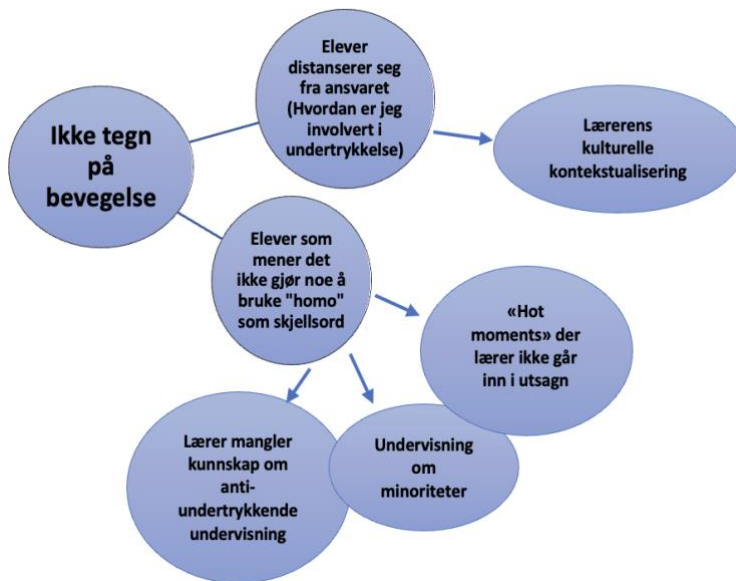
Figur 2. Kodegruppering elev-lærer.

For å komme meg videre i tolkningen, søkte jeg tilbake til teorien for å finne ut hva målet med undervisningen egentlig var. Ifølge Røthing (2019) er målet med ubehagets pedagogikk å utfordre menneskers dominerende tankesett og normative praksis som bidrar til å opprettholde stereotyper og sosial urettferdighet. Med andre ord er målet å «skape» *antiundertrykkende* elever som står opp mot undertrykkelse. Altså var tanken at elevene gjennom undervisningen potensielt foretok antiundertrykkende arbeid med egne holdninger. For å benevne denne potensielle «endringen» elevene gjennomgikk, brukte jeg termen «bevegelse», hentet fra Kumashiro (Figur 3):



Figur 3. Kodegruppering "bevegelse".

Med utgangspunkt i figur 3 opprettet jeg piler for å illustrere hva som kunne være «årsaken» til om elevene viste tegn til bevegelse eller ikke. Jeg så nemlig at elevenes *grad av bevegelse* så ut til å henge sammen med hvilken «undervisningsstrategi» (etter Kumashiro) læreren hadde brukt. Eksempelvis kunne det at enkelte elever ikke syns homorelaterte skjellsord var et problem ha sammenheng med at læreren hadde undervist «om» minoriteter, og dermed at elevene fikk et fokus på at skjellsord kan krenke enkeltpersoner, men ikke forstod hvordan det kan opprettholde undertrykkelse gjennom språket (mer om dette i kapittel 5.2.2). Dette viser figur 4 et eksempel på:



Figur 4. Kodegruppering årsaksforklaring.

Med utgangspunkt i arbeidet knyttet til figur 4 begynte jeg dermed å se konturene av noen mer overordnede tematiske begrep eller «hovedkodegrupper». Da ble det først klart for meg at kodegruppene knyttet til elevene så ut til å gå i to retninger: På den ene siden så det ut til at elevene gikk inn i en selvrefleksjon der de så på hvordan de selv var involvert i undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s. 63). Den ene hovedkodegruppen ble derfor kalt «selvrefleksjon». På den andre siden så det ut til at elevene i enkelte tilfeller distanserte seg fra å se på hvordan de eventuelt er involvert i undertrykkelse. Dermed opprettet jeg hovedkodegruppen «elevene distanserer seg». Som vist i figuren ovenfor, tolket jeg denne todelingen i tråd med lærerens undervisningsstrategi etter Kumashiro. Med andre ord så elevenes reaksjoner ut til å ha noe med lærerens involvering å gjøre (i figur 5 kalt *lærerinvolvering*), som dermed utgjorde en tredje hovedkodegruppe. På andre siden av lærerinvolvering opprettet jeg en hovedkodegruppe kalt elevdiskusjon, for de gangene der læreren *ikke* hadde involvert seg i diskusjonen og elevene fikk diskutere fritt. På bakgrunn av det ble det tydelig for meg at en firefeltstabell kunne være en fruktbar måte å arbeide frem konseptet mitt på, fordi det åpnet muligheten for å diskutere funnene ved hjelp av to dimensjoner om gangen (Tjora, 2017, s. 214). Dermed ble jeg stående med figur 5.



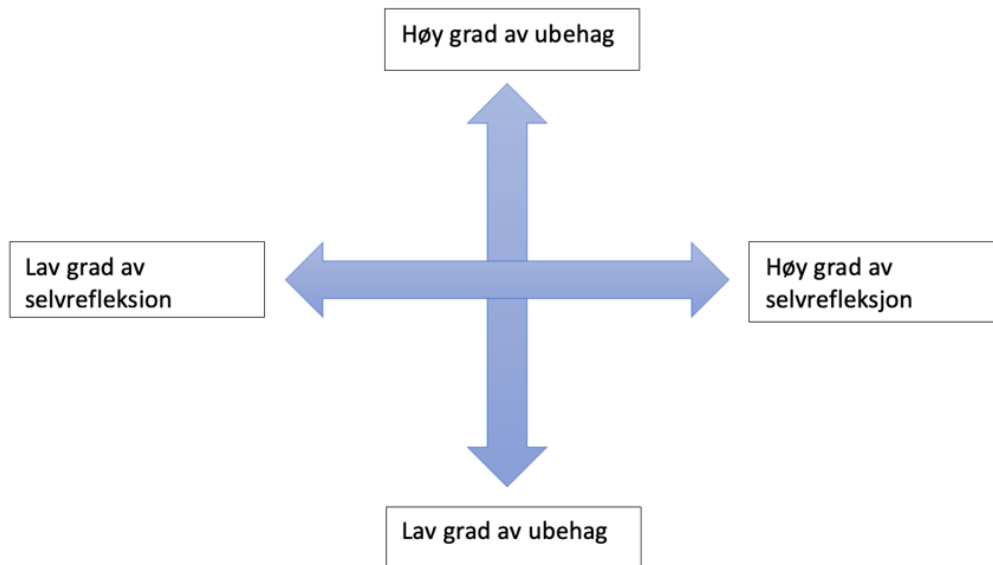
Figur 5. Firefeltstabell (1) hovedkodegrupper.

3.4.3. Utvikling av konsept (og teori)

Etter kodegrupperingen kan man ifølge Tjora (2021, s. 234) gjøre en konsept-test. Dermed stilte jeg spørsmål med utgangspunkt i kodegruppene og teorier: Hva handlet det om? Fantet det en mer generell merkelapp på det jeg hadde strukturert empiri rundt og dermed fått empirisk-analytisk innblikk i? Fantet det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på en annen måte var relevant? For å svare på disse spørsmålene måtte jeg tilbake i teorien. Røthing (2019), Zemblays og Papamichael (2017) og Faye (2021) mener ubehag er uunngåelig i arbeid med å skape forandring mot antiundertrykkelse. Jeg tenkte derfor at «elevdiskusjon» kunne være et uttrykk for at læreren «slapp frem ubehag», fordi ubehag i denne sammenheng kan være å diskutere elevenes fordommer. Jeg tenkte også at kodegruppene til «lærerinvolvering» konsentrerte seg i det Kumashiro (2002) kaller «undervisning om og for minoriteter». Dette er knyttet til Røthings (2019) påstand om at å snakke positivt om minoriteter oppleves som et «mindre ubehag». Dermed kalte jeg den vertikale aksene «grad av ubehag».

For å finne den horisontale aksene søkte jeg til Kumashiros (2002) forståelse av hva som skal til for å *endre* elever og samfunn. Kumashiro (2002, s. 64) mener selve målet er *bevegelse*, og at å komme dit, fordrer selvrefleksjon. Dermed ble den horisontale aksene til «grad av selvrefleksjon». Høy grad av selvrefleksjon forstår jeg som de gangene elevene ytrer seg spørrende til egen, eller majoritetens, involvering i undertrykkelse gjennom ytringer i klasseromsdiskusjoner, refleksjoner i loggboken eller handlinger i klasserommet. På motsatt side vil lav grad av selvrefleksjon svare til de gangene elevene har distansert seg i form av å skape språklig avstand mellom seg selv og undertrykkelse. Kumashiro (2002, s. 64) hevder også at elevene må engasjeres i selvrefleksivitet (der eleven bringer denne

kunnskapen til sin egen følelse av seg selv). Fordi jeg ikke kan «måle» om elevene bringer kunnskapen fra undervisningen til en følelse av seg selv, valgte jeg å bruke termen «selvrefleksjon». For å fremme elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger kreves det dermed to dimensjoner: Læreren må både lage rom for ubehag og elevene må involveres i selvrefleksjon. På bakgrunn av dette ble firefeltstabellen bygd opp med dimensjonene «grad av ubehag» og «grad av selvrefleksjon» (figur 6). Funnene fra modellen og konseptet presenteres videre i kapittel 4.0.



Figur 6. Firefeltstabell (2) konseptets dimensjoner.

3.5. Kritiske metoderefleksjoner

Å diskutere denne studiens metode medfører også noen kritiske innvendinger til den. Jeg skal nå utdype disse gjennom å diskutere begrepene reliabilitet, validitet og konseptuell generalisering.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet (pålitelighet) knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Observasjon er, ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2021, s. 256), verdiladet og kontekstavhengig. Til tross for at jeg med min posisjon som ikke-deltakende observatør ikke ønsket å påvirke kasuset jeg studerte, er det ikke til å komme bort fra at observatørrollen min spiller inn på resultatet. Informantenes ytringer kan være påvirket av at jeg var til stede i situasjonen vi befant oss i, og elevene kunne sagt ulike ting fra dag til dag. Dessuten kan mitt subjektive skjønns ha spilt inn på resultatet. Som Johannesen mfl. (2021, s. 256) understreker, har ingen andre akkurat samme erfaringsbakgrunn som akkurat meg som forsker. Det vil si at ingen tolker på akkurat samme måte. Jeg hadde på forhånd satt meg inn i teori for å utvikle

undervisningsoppleggene, noe som igjen får innvirkning for hvordan jeg har bearbeidet dataene mine. Det kan også ha betydning for hva jeg fokuserte på i observasjonene. Videre var jeg usikker på hvor mye elevene ville svare i loggbøkene. Etter anbefaling fra læreren valgte jeg å stille et åpent og et litt mer ledende spørsmål for hvert loggbokspørsmål, slik at alle elevene skulle få mulighet til å svare. Det kan ha bidratt til å påvirke elevene i en bestemt retning. Elevene slapp også lekser i utprøvsperioden, og det de skrev i loggbøkene var en del av helhetsvurderingen deres i fagene. Med dette ønsket vi at elevene skulle ta loggskrivningen på alvor. Men det kan også ha ført til at elevene har skrevet ting i loggbøkene for å få en god karakter, i stedet for å skrive sine egne meninger. Det kan redusere studiens reliabilitet.

3.5.2. Validitet

Studiens pålitelighet kommer også an på *validitet* (overførbarhet) (Johannessen mfl., 2021, s. 256). *Intern validitet* omhandler om vi måler vi det vi tror vi måler. I kvalitative undersøkelser dreier dette seg ofte om i hvilken grad observasjonene vi har gjort, avspeiler de fenomener eller variabler som interesserer oss. Det dreier seg altså om i hvilken grad min framgangsmåte og mine funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen mfl., 2021, s. 256). For å øke sannsynligheten for at forskningen min frembringer troverdige resultater har jeg brukt metodetriangulering. Det at både elevenes, lærerens og mitt (forskerens) perspektiv blir inkludert i datamaterialet, kan bidra til å underbygge tolkningene mine dersom alle perspektiver går i samme retning. Samtidig er SDI-modellens mål, ifølge Tjora (2017, s. 263), å kvalitetssikre empirisk forankring og systematikk nettopp for å gjøre eksplisitt hvordan forskning formes empirisk (de første stegene), analytisk (midtstegene) og teoretisk (de siste stegene). For å styrke validitet i oppgaven, har jeg derfor forsøkt å følge stegene i SDI-modellen nøye. Jeg har også forsøkt å skrive en åpen og detaljert fremstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen i dette kapitlet. Jeg brukte god plass og illustrerte tolkningene mine med figurer (se kap. 3.4.) for at leseren kunne få innblikk i min dokumentasjon av data, i metodene og i avgjørelser gjennom hele prosjektet og frem til det endelige resultatet.

3.5.3. Konseptuell generalisering

Likevel er en av de største svakhetene ved denne studien at den kan ha begrenset *ekstern validitet*, som handler om hvorvidt funnene kan være overførbare eller representative utover de situasjonene jeg har analysert (Johannessen mfl., 2021, s. 257). I tråd med den sosialkonstruktivistiske posisjonen denne oppgaven skriver seg inn i, forstår jeg sosiale fenomen som dynamiske og flertydige (se 3.5.4.). Det vil si at i en annen kontekst med andre aktører kunne funnene fått en annen betydning. Det

understreker også funnene Johannessen og Røthing (2021, s. 11): dynamikk og sammensetning i klassen har stor betydning for hvordan diskusjonen i en klasse blir. Jeg benytter også bekvemmelighet som et av utvalgsriteriene, ettersom jeg hadde begrenset tid og omfang for oppgaven. Ifølge Johannessen mfl. (2021, s. 68) er dette den minst ønskelige utvalgsmetoden. Det medfører at jeg ikke kan si noe om utvalget mitt representerer populasjonen, og dermed ikke kan foreta en generalisering for funnene. Likevel kan Tjoras begrep *konseptuell generalisering* nyansere dette bildet noe. Konseptuell generalisering er selve målet med SDI-modellen, ifølge Tjora (2021, s. 271), og kan bidra til å belyse studiens relevans utover kasuset som er studert. Tanken er at konseptet *ubehagskompasset*, som jeg har utviklet i denne studien, ikke kun er knyttet spesifikt til den empirien eller det kasuset jeg har studert.

Et viktig poeng med SDI-modellen er at generalisering ikke skal gjøres direkte ut fra det empiriske materialet, men etter systematisk koding og kodegruppering. Denne prosessen beskrev jeg i kapittel 3.4. For å utvikle konseptet støttet jeg meg på tidligere forskning og teori. Jeg stilte meg spørsmålene «Hva handler dette om?», «Finnes det en mer generell merkelapp på det jeg hadde strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i?» «Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på en annen måte var relevant?» (Tjora, 2021, s. 234). Ifølge Tjora er utvikling av konseptet en integrert del i SDI-modellen, og et nødvendig krav til en vel gjennomført analyse. Ved å besvare disse spørsmålene gjennom analysen av empirien har jeg derfor styrket mulighetene for den konseptuelle generaliseringen. Konseptutviklingsfasen er i SDI-modellen en mye mer teoretisk fase enn i de tidligere stegene (Tjora, 2021, s. 273). Ubhagskompasset er derfor ikke bare fundert på det empiriske materialet for *denne* studien, men bygger også på tidligere arbeider. Som jeg har redegjort for i kapittel 3.4., har jeg funnet empirisk støtte i Røthing (2007, 2022, 2019), Faye (2021) og Zemblays og Papamichael (2017), og teoretisk har jeg benyttet meg spesielt av Kumashiro (2002) sine fire kategorier av antiundertrykkende undervisning. Jeg har altså induktivt utviklet et konsept som gjennom sammenhengen til disse arbeidene, kan underbygge ubhagskompassets generaliserbarhet. For å foreta en konseptuell generalisering, må likevel også andre forskere teste ubhagskompasset. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningen (se kap. 6).

3.5.4. Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Som en videre kritisk drøfting av metoden i oppgaven, er det relevant å plassere prosjektet vitenskapsteoretisk. Studien forankres i sosialkonstruktivistisk tenkning. Her forstås sosiale fenomen som «samfunnsskapt eller konstruert av mennesker gjennom sosial samhandling» (Kjelaas, 2020, s. 31). Et sosialt fenomen har altså ikke i seg selv iboende egenskaper, men skapes mellom mennesker og er dermed en *konstruksjon*. På den måten vil jeg som deltaker i forskningsfeltet, og som den som

analyserer av data i etterkant, være med på å *konstruere* de data jeg fremstiller. Derfor er det viktig at jeg som forsker anerkjenner min *situering* (Kjelaas, 2020, s. 32). Situering omhandler det forholdet at alle forskere og all forskning er plassert i en bestemt kontekst og påvirket av en rekke faktorer, blant annet forskerens teoretiske og biografiske ståsted. Før jeg gikk inn i praksisfeltet hadde jeg lest teori for å utarbeide undervisningsoppleggene. Jeg forsøkte i analysen å være så empirinær og fordomsfri som mulig ved å gå gjennom dataene uten å koble dem til teori i de tidlige stegene i analysen. Likevel har min forforståelse påvirket analysen. Det var derfor svært viktig for meg å reflektere over denne situeringen kritisk. Situering krever nemlig refleksivitet: Forskeren må innta et metablikk på egen forskningsprosess. I den forbindelse ble det viktig for meg å sette meg inn i *hermeneutikk*.

Ifølge Grennes (1997, s. 34) er hermeneutikk en slags fellesbetegnelse på det som har med å forstå eller fortolke en hendelse, og hva som skjer når en person arbeider med en tekst eller en ytring. I fortolkningsarbeidet gjør en spiralprosess seg gjeldende. Den innebærer at de forståelser man erverver seg under prosessen bygger på forståelsen av saken en alltid bringer med seg. Et hovedpoeng for hermeneutikerne er altså at forskerens subjektive referanseramme (hens forståelse) medfører at hen aldri kan opptre forutsetningsløst. Det fører igjen til at det i hermeneutikernes verden ikke finnes objektive forskningsmetoder. Denne erkjennelsen har jeg bragt med meg inn i oppgaven. Videre baserer også denne oppgaven seg på *dobbelthermeneutikk*, som handler om at mennesker alltid vil fortolke sin virkelighet, og at forskeren dermed må fortolke denne allerede fortolkede virkeligheten, ifølge Fangen (2015). Med andre ord: Når jeg har formulert loggbokspørsmål og forslag til klasseromssamtaler som elevene svarer på skriftlig og muntlig, har elevene fortolket mine spørsmål og svart ut fra sin virkelighetsforståelse. Ved at jeg da fortolker elevenes svar, må jeg forholde meg til at denne sosiale virkeligheten er konstruert av deltakerne på forhånd (Fangen, 2015). Drøftingen i oppgaven blir dermed en presentasjon av mine fortolkninger av elevenes fortolkninger. For å sikre at fortolkningene mine er mest mulig pålitelige, har jeg derfor i tråd med Fangen (2015) etterstrebet å synliggjøre hva som er mine (forskerens) tolkninger og hva som er deltakernes utsagn. Derfor har jeg valgt å gjengi deltakernes utsagn som direkte sitat i stedet for de empirinære kodene, og deretter presentert min tolkning.

3.5.5. Etske implikasjoner

I forskningsprosessen har jeg gjennomgående gjort det jeg kan for å oppfylle forskningsetiske krav. Jeg har derfor brukt Sikt både som veiledere og informasjonsgrunnlag, og Forskningskomiteene (2019) sine generelle forskningsetiske retningslinjer. Blant annet har konfidensialitet, altså at

personlig informasjon ble behandlet konfidensielt (Forskningskomiteene, 2019), vært et svært viktig punkt for meg i arbeidet med datamaterialet. For å skåne elevene mest mulig i forskningssituasjonen valgte jeg å unngå lydopptak og film, og heller bare ta feltnotater fra observasjonen. I disse notatene utelot jeg alle personopplysninger. I forbindelse med loggbokskrivningen presiserte læreren og jeg flere ganger at elevene ikke måtte oppgi noen navn, steder eller andre personopplysninger som kunne knyttes tilbake til dem. Dermed inneholdt datasettene mine ingen form for personopplysninger, og etter flere samtaler med Sikt ble konklusjonen at jeg ikke trengte å melde inn prosjektet. For å opprettholde etiske standarder i studien, hadde jeg før utprøvsperioden utarbeidet en plan for datahåndtering i etterkant av utprøvingen i tråd med Sikt (u.å.) sine prinsipper. Læreren var ansvarlig for loggbøkene underveis i prosjektet via den digitale læringsplattformen de brukte på sin skole. Ved prosjektets slutt anonymiserte læreren de innleverte besvarelsene, og leverte de til meg på en minnepinne. Elevenes språkvarieteter var ikke viktig for selve analysen. Jeg oversatte derfor alle loggbøkene til bokmål, for å unngå at de kunne spores dersom noen hadde brukt spesielle dialektord eller lignende. Loggene lagret jeg så på min datamaskin i en egen mappe som slettes ved prosjektets slutt. Deretter systematiserte jeg materialet og renskrev mine egne feltnotater, for å sikre at dataene var «godt organisert og tilstrekkelig dokumentert» (Sikt, u.å.). I denne prosessen var også sannhetsbestrebelse et viktig mål i prosjektet. Det innebærer ærlighet, åpenhet, dokumenterbarhet og systematikk (Forskningskomiteene, 2019). Som vist i kapittel 3.4, jobbet jeg fra empirinære koder til mer teoriinformerte tolkninger. På den måten har jeg etterstrebet at leseren av masteroppgaven kan se hva materialet faktisk sier, før de leser mine tolkninger. Det kan bidra til åpenhet og ærlighet.

Videre har jeg jobbet med å etterstrebe habilitet i min rolle som observatør. Det betyr at jeg var åpen med forskningsdeltakerne om mine ulike roller (Forskningskomiteene, 2019). Før jeg gjennomførte observasjonen informerte jeg om min bakgrunn som masterstudent, om hva som var målet med prosjektet og om min rolle som ikke-deltakende observatør. Elevene ble også gitt muligheter til å stille spørsmål. Til tross for at både læreren og jeg hadde informert om dette, ble jeg flere ganger utfordret på denne balansen. Enkelte av elevene søkte å innlede en relasjon til meg og stille meg spørsmål. Til tross for at jeg etterstrebet gode konsekvenser av forskningen, som er et av forskningskomiteene (2019) sine fire prinsipper, kan en slik «avvisning» av elevenes invitasjoner til samtale ha vært utfordrende for enkelte av elevene. Målet mitt var likevel å opprettholde en respektfull dialog. Jeg svarte derfor kort på spørsmålene, og minnet elevene på at jeg skulle være ikke-deltakende observatør for å påvirke resultatet i minst mulig grad.

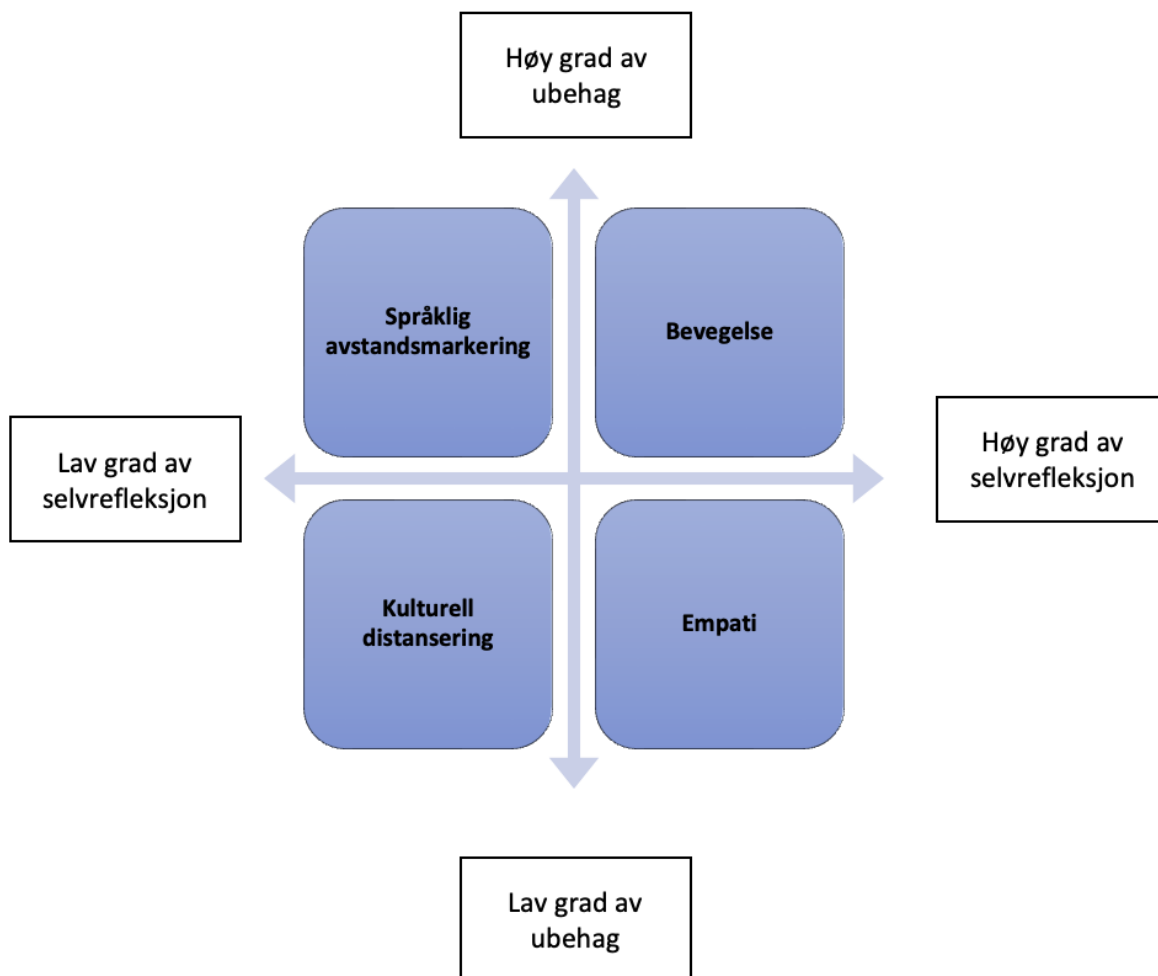
Flere studier har også pekt på etiske implikasjoner ved bruken av «ubehagets pedagogikk». Eksempelvis har Kumashiro (2002, s. 68) selv en innvending til å bruke undervisningsstrategien «undervisning som endrer elever og samfunn», som handler om at denne typen pedagogikk innebærer en krise for elever. Det har noen etiske implikasjoner. Ubehagelige følelser i læring *kan* være skadelig for elever, selv om det selvsagt ikke må være tilfelle. Sikt peker på at barn er en sårbar gruppe som ikke skal ta belastningen ved at det gjennomføres forskning. Dette innebærer at en i forskning må redusere ulempen for barna som deltar (Sikt, u.å.). Derfor har jeg lent meg på det Kumashiro (2002, s. 68) hevder om at det er etisk og pedagogisk hensiktsmessig å fremkalle ubehagelige følelser hos elever, så lenge «skaden» på elevene blir håndtert på en «riktig måte». Også Røthing (2019, s. 44) hevder at det må være et trygt klassemiljø for å basere undervisning på ubehagets pedagogikk. Derfor bestemte jeg at det var læreren som skulle gjennomføre undervisningsopplegget, fordi vedkommende hadde klassen på sitt tredje år og kjente elevene godt. I samtaler i forkant av gjennomføringen hadde læreren også fortalt at klassen tålte å stå i diskusjoner med hverandre om vanskelige temaer. Dermed kunne en trygg voksenperson hjelpe elevene gjennom eventuelle kriser, og tilpasse undervisningen etter den enkelte elevs tåleevne.

Björkman, Bromseth og Hill (2021, s. 186) har en kritikk av normkritisk pedagogikk, som også impliserer noen etiske utfordringer for denne studien. Blant annet er det subjektssynet som normkritisk pedagogikk hviler på delvis motsigende og noen ganger også kontraproduktivt. Ved at elevene pekes ut som «normbrytere» eller «normpersoner» oppstår nye avgrensede og definerbare *subjektspersoner*, ifølge Björkman mfl. (2021, s. 186). De mener altså at normkritisk pedagogikk ønsker å fremstille subjekter (her elever) som foranderlige og instabile, men at denne pedagogikken i praksis ofte leder til at subjektet stabiliseres. Det betyr at et premiss for antiundertrykkende undervisning (og denne oppgaven) er at mennesker er «foranderlige», fordi vi ønsker at elevene skal foreta en holdningsendring eller et holdningsarbeid. Men samtidig ønsker vi at elevene skal forandre seg til et «stabilt» antiundertrykkende subjekt. Dette framstår som motsigende. Dessuten har kritikk mot normkritisk pedagogikk, ifølge Björkman mfl. (2021, s. 186), blitt rettet mot den store vekten på «selvrefleksjon». De diskuterer om det er mulig å forandre normer man selv er delaktige i, fordi få er interessert i å avstå egne privilegier. De viser til hvordan privilegerte elever på overflaten kan være positive til normkritisk pedagogikk, men ikke er interessert i å skape forandring. En etisk utfordring i studien er dermed å forsøke å kategorisere om elevene er blitt «beveget», da de i praksis kan gå upåvirket hen med sine liv. Videre ligger det en etisk implikasjon i at lærere oppfordres til å granske normer, men uten å gjøre det tydelig hvilke normer som bør erstatte de gamle. Når de «gamle» normene «oppløses», må nye normer for hva som er rett og feil skapes. Det innebærer enda en etisk utfordring, ettersom de som «vet» underviser de som «enda ikke vet» om «rett» måte å tenke og

gjøre (Björkman mfl., 2021, s. 187). De mener altså at dette blir en skeiv måte å utøve makt på. For å minske denne skeive maktbalansen, har jeg prøvd å ta hensyn til Björkman mfl. (2021, s. 186) sin argumentasjon om at pedagogen hele tiden må være i utforskende og forandrende prosesser og lære *med* de som befinner seg i den pedagogiske situasjonen.

4.0. Presentasjon av overordnede funn

På bakgrunn av analysen av materialet som jeg gjør rede for i kapittel 3.0., har jeg utviklet en modell for studiens konsept (figur 7). I dette kapittelet presenteres først modellens kategorier og deretter konseptet *ubehagskompasset*.



Figur 7. Konsept «Ubehagskompasset».

4.1. Kulturell distansering

Kvadranten nederst til venstre samler det verste utfallet av elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger: kulturell distansering. Dette begrepet bruker jeg om de gangene elevene «skylder» undertrykkelse over på andre, altså distanserer seg fra refleksjonen om hvordan de selv (som del av

en majoritet) er involvert i undertrykkelse. Det er likevel ikke mulig å få stadfestet eller «bevist» at elevene *emosjonelt* har tatt avstand fra sin egen involvering i undertrykkelse gjennom ytringene som ligger til grunn for kvadranten nederst til venstre i modellen. Ytringene i denne studien dreide seg om *kulturforskjeller*, og termen «kulturell distansering» ble derfor valgt. Under utprøvningsperioden var det en student til stede som hadde mye kompetanse om og som gav elevene input om andre kulturer (se også kap. 5.1.2.). Jeg har valgt å kalle disse «inputene» fra studenten for «kulturell kontekstualisering». Dette forstår jeg som et uttrykk for undervisning om og for minoriteter, fordi intensjonen til studenten så ut til å være å gi en «kultursensitiv undervisning» og «rett kunnskap» om «de andre» (Kumashiro, 2002, s. 39). I tråd med Røthing (2019) kan det å «frem snakke» minoriteter oppleves som en lettelse, noe som dermed innebærer «lav grad av ubehag». Dette, i kombinasjon med at læreren ikke inviterte elevene til å foreta en selvrefleksjon, mener jeg førte til at elevene i eksemplene som belegger denne kategorien foretok en «kulturell distansering». I tråd med Kumashiro (2002, s. 42) kan slik undervisning forsterke en oppfatning av «distanse» mellom det som er «normalt» og det som ikke er det, altså forsterke et bilde av minoriteter som annerledes. Derfor er ikke denne kategorien et ønsket utfall av elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger.

4.2. Språklig avstandsmarkering

Videre var det noen ganger «høy grad av ubehag» uten at lærer inviterte elevene til å foreta «selvrefleksjon». Det resulterte i at elevene i enkelte tilfeller ytret homonegative kommentarer eller stereotypier om seksuelle minoriteter uten å bli konfrontert med disse. Det kunne noen ganger skyldes at læreren ikke fikk med seg eller andre ganger at læreren overså homonegative ytringer. Det er ikke i tråd med det Kumashiro (2002, s. 50) hevder om at læreren må forby alle hatytringer mot minoriteter. I kombinasjon med «lav grad av selvrefleksjon» så dette ut til å forsterke elevenes stereotypier. Men fordi jeg ikke kan vite om elevene faktisk har utviklet stereotypier, siden den eneste tilgangen jeg har til elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger er deres ytringer i muntlig og skriftlig form, valgte jeg benevnelsen *språklige avstandsmarkeringer*. Den ble også valgt fordi det i avstandsmarkeringer mot homofili ser ut til å ligge en ambivalens. Ifølge Slåtten mfl., (2015), Nayak og Kehily (1997), Bäckman (2003) og Røthing (2007) kan språklige avstandsmarkeringer 1) ikke nødvendigvis være vondt ment fra ungdommens side, og 2) være et uttrykk gutter bruker før de kan vise toleranse i frykt for å bli sett på som homofil. Denne benevnelsen åpner dermed for en viktig diskusjon når man bruker ubehagets pedagogikk.

4.3. Empati

Nederst til høyre i modellen har jeg brukt «empati» for kombinasjonen av «lav grad av ubehag» og «høy grad av selvrefleksjon». Ifølge Kumashiro (2002, s. 39) tar undervisningsformene «om og for minoriteter» sikte på å gi elevene «rett» kunnskap og å «forbedre» opplevelser til elever som er «andregjort» eller undertrykt av samfunnet. Med andre ord er det innenfor en slik undervisningsstrategi ønskelig at elevene utvikler *empati* med minoriteter. Det vil kunne omtales som et «lavt ubehag». For læreren gir det lavt ubehag å kunne snakke positivt om minoriteter, og for elevene gir det lavt ubehag å innta en medfølende holdning. Dette kan intuitivt oppleves mer behagelig enn å konfrontere sitt eget verdensbilde og gjennomgå en «krise» for å endre det. Empati blir av Kumashiros (2002, s. 43) fremstilt som noe ambivalent: Det kan både bidra til at elevene ikke undertrykker «de andre», men kan også forsterke et bilde av «oss» og «dem». Den samme tendensen kan skimtes i mitt datamateriale. Jeg er klar over at det er vanskelig å måle om elevene har utviklet empati, og at begrepet kan være vanskelig å behandle i forskning. Men da dette begrepet åpner for en viktig diskusjon i antiundertrykkende undervisning grunnet ambivalensen Kumashiro henviser til, og begrepet dessuten brukes av både Kumashiro (2002), Faye (2022) og Leemhuis (2012) valgte jeg å benevne kvadranten nederst til høyre med «empati». Det forstår jeg som nevnt i kapittel 1.5.2. som evnen til å sette seg inn i og føle med andre menneskers fysiologiske og emosjonelle tilstander (Mazza og Pino, 2016, s. 2). Altså som utsagn eller ytringer der elever viser medfølelse eller forståelse med «de andres» livssituasjoner.

4.4. Bevegelse

Kombinasjonen av høy grad av ubehag og høy grad av selvrefleksjon har jeg kalt *bevegelse*. Ifølge Røthing (2019) er «ubehagets pedagogikk» basert på en antakelse om at ubehagelige følelser er viktige for å utfordre menneskers dominerende tanke sett, sosiale vaner og normative praksis som bidrar til å opprettholde stereotypier og sosial urettferdighet. I tråd med Kumashiro (2002, s. 64) viste også datamaterialet mitt at for å få elever til å engasjere seg i sosial rettferdighet, må de også selv ha et ønske om det, og dermed foreta *selvrefleksjon*. I denne prosessen kan ubehagelige følelser være et viktig bidrag som motiverer elevene til å emosjonelt engasjere seg i sosial rettferdighet. I denne kombinasjonen ligger derfor etter mine tolkninger mulighet for forandring. Men siden Kumashiro (2002, s. 67–68) hevder at man ikke kan forhåndsbestemme et kunnskapsnivå elevene skal nå på slutten av en undervisningsperiode, valgte også jeg å bruke termen «bevegelse» for å kategorien i kvadranten øverst til høyre.

4.5. Konsept

I kapittel 3.4.3. viste jeg hvordan jeg analyserte datamaterialet for å utvikle firefeltstabellen som ble grunnlaget for ubehagskompasset som ble presentert i kapittel 4.0 (figur 7). Jeg startet med å søke svar på spørsmålet om det finnes en generell merkelapp på det jeg hadde strukturert av empiri (Tjora, 2021, s. 234). I dette arbeidet fant jeg en fellesnevner for de ulike kategoriene som tabellen består av: Elevenes ytringer og reaksjoner i møte med ubehagets pedagogikk i klasserommet var preget av flertydighet. Med dette mener jeg at elevenes ytringer og atferd kan ha flere betydninger, elevene kan skifte ståsted i løpet av undervisningsperioden og kan språklig posisjonere seg ulikt til seksuelle minoriteter i ulike settinger. Da jeg så skulle besvare om det fantes teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på en annen måte var relevant (Tjora, 2021, s. 234), fikk jeg teoretisk støtte til disse perspektivene. Hele poenget med ubehagets pedagogikk er å undervise i tema som skaper emosjonell *ambivalens*, hevder Røthing (2019, s. 44). Ambivalens handler om motstridende meninger, følelser, tanker og holdninger og har derfor sammenheng med begrepet flertydighet. Forandring må, ifølge Kumashiro (2002, s. 67–68), inneholde usikkerhet. Også Zemblays og Papamichael (2017, s. 4) trekker frem at for å klare å ta perspektivet til «den andre», må man takle ambivalens. Dermed ble det klart for meg at *ubehagskompasset* handler om at ingen ytringer, tankesett, sosiale vaner og normative praksiser er entydige eller konstante størrelser. I krisene elevene kan gå gjennom i møte med ubehagets pedagogikk kan det oppstå aggresjon, men også muligheter for det uforutsette, som kan lede til forandring. Derfor må flertydighet og emosjonell ambivalens omfavnes som en ressurs. Det innebærer at lærere må ha kompetanse i å håndtere følelser som kan oppstå når en arbeider med å konfrontere privilegier. Ubhagskompasset kan støtte lærerne i dette arbeidet. Det kan fungere som et verktøy lærere kan ta i bruk for å navigere i elevenes ytringer i undervisningssituasjoner basert på ubehagets pedagogikk.

5.0. Underbygging, kontekstualisering og diskusjon av funn

I dette kapittelet skal jeg gjøre mer inngående greie for ubehagskompasset og hva det bygger på. Jeg drøfter derfor de fire kategoriene som modellen består av. I prosessen med å bearbeide data og kodegrupperingen (for utdrag se vedlegg 2 og 3) referert til i metoddelen, har jeg brukt empirinære koder for at funnene skal genereres ut fra empiri og for å redusere materialets volum (Tjora, 2021, s. 217). I drøftingen nedenfor bruker jeg derimot direkte sitat hentet fra datamaterialet, ettersom Tjora (2021, s. 218–219) fremhever viktigheten av at analysen utvikles med utgangspunkt i og ligger tett opp til datamaterialet. Samtidig kan dette gi leseren en mulighet til å fortolke utsagnene fra deltakerne i stedet for mine koder. Jeg benevner elevene med «Elev 1», «Elev 2» og så videre for å skille elevene internt i eksemplene, men numrene har ikke sammenheng med andre eksempler.

Før jeg går inn modellens fire kategorier skal jeg gi en kort beskrivelse av klassen. Det var en svært muntlig aktiv klasse, der mange turte å ta ordet i klasserommet. De hadde også kultur for å prate i munnen på hverandre uten å rekke opp hånda. Det er verdt å poengtere at guttene deltok mest i klasseromsdiskusjonene og var veldig høylytte. Det var kun to til tre jenter som deltok i plenumsdialogen. Samtidig hadde læreren i utprøvsperioden med seg en student som hadde mye kunnskap om ulike kulturer. Studenten hadde ikke undervisning, men kom av og til inn med innspill på eget initiativ eller på forespørsel fra lærer. Dette siste skal jeg nå gå nærmere inn på gjennom å diskutere kategorien «kulturell distansering».

5.1 Kulturell distansering – en konsekvens av lærerens kulturelle kontekstualisering?

I denne studien forstår jeg «kulturell distansering» som at elever henviser til at undertrykkelse er noe som skjer en annen tid eller et annet sted. Det vil si at de distanserer seg fra refleksjoner om hvordan de selv (eller majoriteten) er en del av undertrykkelsens dynamikk. De tilfellene hvor jeg så dette, hadde sammenheng med at undervisningen befant seg i krysningpunktet mellom lav grad av ubehag og lav grad av selvrefleksjon. Jeg skal nå utdype dette i lys av empiriske eksempler fra gjennomføringen.

5.1.1. «Derfor blir homofili et annet problem i slike samfunn» – kan kulturell kontekstualisering hindre elevenes selvrefleksjon?

Ifølge Røthing og Svendsen (2009, s. 33) tyder mye på at mange lærere mangler kompetanse til å undervise på måter som ikke bygger på og reproducerer stereotype forståelser av seksualitet og kjønn. Det kan ha vært tilfelle for studenten, da hen ikke hadde den samme teoretiske innsikten i antiundertrykkende undervisning som læreren hadde fått. Et eksempel på det jeg har kalt kulturell kontekstualisering som studenten kom med, var da hen i sammenheng med den «arabiske kulturen» tematisert i artikkelen om Thee-Yezen (Al-Obaide, 2020), sa:

Student: De fleste religioner har vel ikke akkurat akseptert homofile, men noen er mer tolerante. Hvis man skal gå dypere i religion kan vi si at i det samfunnet her er jordbruk den viktigste næringsveien. Det vi kaller intellektuell kapital, det at hjernekraft skaper arbeid er ikke så fremtredende i slike samfunn. Da blir det sånn at det er viktig med mange folk. De har familier som driver jordbruket, de er avhengig av arbeidskraft og når du inngår et giftemål er det ofte en politisk allianse mellom en familie og en annen. Da blir det sånn at en avtaler hvem som skal gifte seg med hverandre, fordi det knytter to ulike familier sammen. De har ikke den strukturen vi har slik at kulturen blir annerledes, de har ikke pensjonssystem. I deres samfunn så er det å føde barn foreldrene sin pensjonsforsikring. Det ligger et

ansvar på ungene for å ta vare på sine foreldre, og det er da problematisk hvis du får personer som er homofile fordi de ikke kan reproducere seg. Du mister den muligheten til å gifte de vekk: De kan ikke produsere barn og da får ikke familien pensjon. Dette er strukturer som er fullstendig annerledes enn de norske strukturene. Derfor blir homofili et annet problem i slike samfunn.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Det overnevnte utsagnet kan tolkes i tråd med Kumashiro (2002, s. 33) sin beskrivelse av «undervisning for de andre». Han hevder at denne undervisningsstrategien fokuserer på å forbedre opplevelsen til grupper som blir andregjort i samfunnet. Det kan for eksempel gjøres ved å anerkjenne mangfold gjennom å trekke inn kultur i undervisningen. Den overnevnte «kulturelle kontekstualiseringen» kan derfor tolkes som at studenten ønsket å gi elevene en slags «kultursensitiv undervisning» ved å forklare bakgrunnen for de holdningene som eksisterte i det arabiske miljøet som Thee-Yezen var en del av og skrev om i artikkelen. Slik undervisning kan selvsagt lede til (og var kanskje intensjonen til studenten) at elevene «forstår» denne minoritetsgruppen på en bedre måte. Men ifølge Kumashiro (2002, s. 38) vil den medføre at en må definere en gruppe som egentlig består av mennesker med identiteter og grenser som kan være vanskelige å definere, fordi de er flytende, omstridte og i konstant endring. At studenten forklarer at de negative holdningene Thee-Yezen møtte skyldes «den arabiske kulturen», kan forsterke elevenes stereotypier om denne kulturen. Dette kan tolkes i sammenheng med Røthing og Svendsen (2009, s. 142) sitt argument om at «de andres» negative holdninger relatert til seksualitet ofte kulturaliseres, mens «nordmenns» negative handlinger snarere individualiseres og forklares som avvik. Dersom elevene tok studenten på ordet, kan det ha forsterket stereotypien om at «de andre» har negative holdninger til homofili. Det er i så fall i strid med Kumashiros (2002, s. 50) understreking av at lærere må forby all bruk av stereotypier, fordi det kan være skadelig for minoriteter å leve gjennom og med repetisjoner av undertrykkelsehistorien som de har vært utsatt for. Det kan altså i noen tilfeller se ut til at studenten har bidratt til det motsatte av det hen (kanskje) intenderte og hva Kumashiro argumenterer for.

På bakgrunn av det overnevnte utsagnet kan elevene tro at «alle» som har tilknytning til et arabisk miljø er kritiske til homofili. Denne tolkningen forsterkes ved å se til elevenes utsagn i klasseromsdiskusjonen i etterkant:

Elev: I de arabiske landene er det ofte galt å være homofili.

Lærer: På grunn av religion, mener du?

Elev: Ja

Lærer: Ja, men det er jo sånn i kristendommen også?

Elev: Ja, men det kan jo ha noe med økonomisk tilstand også. Da hadde de ikke trengt det med så mange folk for pensjon.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Elevens utsagn kan her tolkes som en konsekvens av studentens «kulturelle kontekstualisering» i forkant. Læreren prøver i eksempelet å utvide eleven sin forståelse av at negative holdninger ikke bare kan knyttes til «de arabiske landene» ved å henvise til kristendommen, som ofte assosieres med «det norske» (Røthing og Svendsen, 2009, s. 36). Eleven kunne da knyttet homonegativisme til noe som også forekommer i Norge, men trekker i stedet inn det studenten har forklart om pensjonssystem tilknyttet «den arabiske kulturen». Dette kan tolkes som at eleven har foretatt en «kulturell distansering». En slik tolkning kan underbygges av Faye (2021, s. 191) som i sin studie fant at en typisk respons for studentene sine, var å henvise til rasisme som noe som skjer i en annen tid, eller på et annet sted. Dette er det motsatte av selvrefleksjon, som handler om at man undersøker hvordan man selv er involvert i undertrykkelse. Uten denne selvrefleksjonen kan eleven lene seg på stereotypien om at negative holdninger til homofili er «kulturelt betinget». Samtidig kan denne typen kulturell kontekstualisering bidra til å implisitt omgjøre minoritetene (i dette tilfellet «den arabiske kulturen») til «problemet»: Dersom «de andre» ikke hadde vært der, ville heller ikke undertrykkelsen vært til stede (Kumashiro, 2002, s. 37). Den kan dermed hemme elevene i sin utvikling mot å bli antiundertrykkende, fordi de ikke ser at sin (eller majoritetens) posisjon som nettopp majoritet, også er en del av «problemet».

Dessuten er det interessant å ta tak i studentens språklige termer «de» og «i vårt samfunn». Slike formuleringer kan forsterke stereotypien om at «oss nordmenn» ikke har negative holdninger til seksuelle minoriteter. Dersom dette er tilfelle, kan elevene potensielt distansere seg fra en selvrefleksjon rundt egen (eller majoritetens) involvering i undertrykkelse av seksuelle minoriteter. En slik tolkning kan underbygges av dette eksempelet, der en elev i dialog med lærer uttrykte:

Lærer: Hvis vi drar det over til oss nordmenn – tenker alle sånn?

Elev 1: Nei, tror vi er positive!

Lærer: Ja, jeg tror også vi er positive. Hva er det som gjør at vi er det?

Elev 2 : Nordmenn er åpne.

Lærer: Hvorfor mener du det? At vi er mer åpne enn kanskje andre er?

Elev 2: Det er mer akseptabelt og være homo i Norge for eksempel.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Dette utsagnet kan tale for at elev 1 og 2 har foretatt en «kulturell distansering». En elev kommenterte også følgende i loggboken: «Jeg fikk bekrefta at det er noen kulturer som er imot homofili og straffer folk for å være det» (utdrag fra elevlogg). Det er ikke det at utsagnet nødvendigvis er feilaktig. Problemet ligger i at alle kulturer er svært mangfoldige. At studenten bruker betegnelsen «de» om en såpass stor kultur som «den arabiske», kan bidra til å forsterke elevenes stereotypier. Her kan vi også trekke frem Iversens «indre uenighetsfellesskap». Han hevder at vi overdriver hvor forskjellige «de» og «vi» er (Iversen, 2014, s. 40). Ved at studenten bruker formuleringene «vår kultur» og «deres kultur», kan hen ha styrket elevenes oppfattelse av at «vi nordmenn» er åpne og at «de i den arabiske kulturen» er mot homofili. For å fjerne stereotyper, må man først «slippe til» fordommer og deretter avvise dem, ifølge Iversen (2014, s. 46). Også Kumashiro (2002, s. 45) viser viktigheten av å *avlære* eget verdensbilde i møte med slike stereotypier. Hele poenget med «ubehagets pedagogikk» er da også å utfordre elevenes «emosjonelle komfortsoner», ifølge Zemblays og Papamichael (2017, s. 3). Dersom elevene bare får bekreftet det Iversen kaller for vår «forutinntatthet», vil man risikere at elevenes system 1 fortsetter å slå inn i lignende situasjoner. Det understreker i så fall betydningen av at læreren går i en dialog med elevene og utfordrer dem til å jobbe seg gjennom «kriser» for å overprøve sin egen forutinntatthet, i stedet for å forsterke stereotypiene gjennom «kulturell kontekstualisering».

5.1.2. «Jeg kunne ikke fortalt det hjemme» – når det å hoppe over ubehag fører til distansering

I etterkant av utsagnet til studenten vist i eksempelet ovenfor skjedde det også noe som er interessant å se nærmere på. En elev ytret i klasseromsdialogen at hen ikke kunne fortalt det hjemme hvis hen hadde vært homofil:

Elev 1: Jeg kunne ikke fortalt det hjemme

Helt stille

Elev 2: Det er litt interessant fordi jeg føler det sier noe om kulturer i forskjellige land

Lærer: Ja jeg tror du er inne på noe viktig, det er så stor forskjell på om en aksepterer og hvordan en aksepterer.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Denne samtalen er interessant på flere måter. For det første hadde elev 1 foreldre som kom fra et annet land enn Norge. Elev 2 ser i dialogen ut til å tillegge foreldrene til elev 1 sin kultur «skylden» for at hen ikke kunne fortalt det hjemme. En tolkning kan dermed være at elev 2 foretar en kulturell distansering på bakgrunn av at studenten har bygget opp under stereotypien om at «de andres» negative holdninger til seksualitet skyldes kultur. Det kan i så fall hindre elev 2 i å foreta en refleksjon

over hvordan vedkommende (eller majoriteten) er involvert i undertrykkelse. Da kan også bildet av «de andre» som nettopp annerledes, ifølge Kumashiro (2002, s. 42), forsterkes. Dersom dette er tilfelle, vil ikke undervisningen bidra til å bevisstgjøre elevene om sine dominerende tankesett, sosiale vaner og normative praksiser som kan opprettholde stereotypier og sosiale urettferdighet (Røthing, 2019, s. 44).

En annen grunn til at elev 2 ser ut til å foreta en «kulturell distansering» i det siste eksempelet, kan være at læreren i samtalen «hopper over» ubehaget. I stedet for å bruke elev 1 sin kommentar som en inngang til en overordnet diskusjon om hvordan strukturell undertrykkelse av seksuelle minoriteter kan forekomme i det norske samfunnet, bekrefter læreren heller elev 2 sin kulturelle distansering. Det er ikke selvsagt at disse holdningene har noe med kultur å gjøre, for det finnes mange eksempler på at også «norske» ungdommer ville blitt møtt på den måten. For eksempel uttrykte en av de norske elevene i klassen at bestefaren ville «kastet meg i kjøttkverna om jeg fortalte at jeg var homofil» (utdrag fra observasjonsnotat). Dermed kunne læreren i eksempelet ovenfor utfordret stereotypien om at «nordmenn er positive» og «de andre er negative» til homofili. Det kan nemlig tolkes som at det var mer «behagelig» for både eleven og læreren å «kulturalisere» holdningene som ifølge elev 1 eksisterte i sin familie. Det kan perspektiveres av Faye (2021, s. 194) sin studie. Hun drøfter en hendelse der det ble «for ubehagelig» for henne som forsker: I stedet for å bruke en students erfaring med rasisme som en inngang til diskusjon om rasisme i Norge, fortsatte hun samtalen inn på noe annet for å «slippe unna» ubehaget. Etterpå kritiserte studenten dette valget. Sett i sammenheng med dette kan elev 1 ta større skade av å ikke bli «tatt på alvor», enn av å utdype sine erfaringer. Det hevdet nemlig studenten i Faye (2021, s. 194) sin studie. Dermed kan situasjonen tolkes som at det var lav grad av ubehag og lav grad av selvrefleksjon, og at dette kan lede elevene inn i en «kulturell distansering».

5.1.3. Elevenes kulturelle distansering – en konsekvens av lærerens manglende kunnskap om antiundertrykkende undervisning?

Noe lignende skjedde også da elevene kommenterte hvordan forskjellige generasjoner ser på homofili, og mente at den eldre generasjon var mot homofili. I stedet for å gå i dialog med elevene om sine egne holdninger, spurte læreren «ja, blir vi påvirket av familie?» (Utdrag fra observasjonsnotat). Denne dialogen var ikke «planlagt» på forhånd, som vil si at jeg ikke hadde listet opp forslag til spørsmål i tråd med prinsipp for antiundertrykkende undervisning. Det kan indikere at læreren ikke mestret å lede elevene inn i selvrefleksjon i situasjoner der hen ikke hadde et teoretisk grunnlag å støtte seg til. Kumashiro (2002, s. 67) hevder at for å lykkes med antiundertrykkende

undervisning må læreren personlig engasjere seg i dette. I intervjuet ga læreren uttrykk for at hen hadde engasjement for undervisning om undertrykte grupper, men at ubehagets pedagogikk ikke var noe hen hadde teoretisk kjennskap til:

Lærer: Teoretisk sett, jeg hadde ingen teori sånn sett annet enn jeg tenker at det er viktig. Det dreier seg om mine tanker om hvordan du kan være med å veilede barn i denne dannelsesprosessen jeg syns er vesentlig, spesielt i denne alderen. Jeg tror mange danner basen sin for hvordan de blir senere i livet når de er i opprør, men samtidig opplever jeg også at låvedøra står åpen. De er så følelsesladet og åpne for innspill og da tenker jeg at å få dem til å reflektere må være noe av det viktigste vi gjør. Seksualitet går veldig dypt i mennesket og noe som vi kanskje ikke er så vant til å prate om.
(utdrag fra lærerintervju)

Dette kan bygge opp under en tolkning om at læreren i «ikke-planlagte» dialoger ikke alltid visste hvordan hen skulle hjelpe elevene gjennom kriser ved å stimulere til selvrefleksjon. Samtidig understreker læreren her viktigheten av selvrefleksjon for å lykkes med antiundertrykkende undervisning: Elevene er i en alder hvor de er så åpne for innspill at det å få dem til å reflektere kanskje er noe av det viktigste vi gjør. Det kan forsterke tolkningen om at de gangene læreren ikke har klart å engasjere elevene til selvrefleksjon og «hoppet over» ubehaget og inn i sine «emosjonelle komfortsoner», har elevene foretatt en kulturell distansering. Ifølge Kumashiro (2002, s. 64) bør målet med antiundertrykkende undervisning være å bevege elevene. For å få til det, ser det altså ut til *læreren* er en nøkkelfaktor. Jeg så eksempler på at læreren lyktes, men også noen tilfeller der manglende kunnskaper om antiundertrykkende undervisning har ledet elevene bort fra selvrefleksjon. Sammen med den «kulturelle kontekstualiseringen» kan dette ha vært en faktor for at elevene i visse tilfeller har foretatt en kulturell distansering fra sin egen involvering i undertrykkelse.

5.2. Homonegative ytringer – fra språklig avstandsmarkering til toleranse?

I redegjørelsen av ubehagskompasset i kapittel 4.2. viste jeg til at elevene i enkelte tilfeller ytret homonegative kommentarer, eller stereotypier, om seksuelle minoriteter. I det følgende kapittelet skal jeg drøfte disse. Først diskuterer jeg homonegative ytringer med utgangspunkt i hvordan slike avstandsmarkeringer kan være skadelige for minoriteter, dernest diskuterer jeg dette opp mot Røthing (2007), Nayak og Kehily (1997) og Bäckman (2003) sin forståelse av gutters avstandsmarkeringer til homofili.

5.2.1. «Er du homo eller?» – homonegative ytringer sin negative påvirkningskraft

I observasjonen av klassen opplevdes diskusjonen tidvis svært kaotisk. Det stemmer overens med Røthing (2007, s. 36) sin studie. Der oppstod det også kaos i diskusjon rundt homofili, i form av at elevene snakket og ropte i munnen på hverandre. Det medførte at flere av elevenes utsagn ikke ble møtt med spørsmål, nulltoleranse eller invitasjoner til kritisk (selv)refleksjon. For eksempel ytret en elev at «hvis han var homo, så er forskjellen at vennen min som var hetro ville gitt meg en klem, mens hvis han var homo så ville han egentlig kysse meg» (utdrag fra observasjonsnotat). Dette sammenlignet hen så med «Hvis du får en is og får vite det kan ligge bæsj i den, spiser du den da?». I den situasjonen valgte læreren å overse det eleven sa. I stedet sa hen «Nå må vi høre på (elev)», som var en som i større grad viste positive holdninger mot homofile: «Bare fordi du er homofil betyr ikke det at du har følelser for alle gutter. Jenter som er heterofile liker for eksempel ikke alle gutter. Hvis en jente går inn i et rom blir hun ikke forelsket i alle gutter, og det er det samme med noen som er homofil» (utdrag fra observasjonsnotat). Det er ikke nødvendigvis problematisk at læreren løfter frem et reflektert og viktig bidrag fra den sistnevnte eleven. Læreren kan ha ment, og kanskje også lyktes med, å få eleven som sammenlignet en homofil med en bæsj, til å reflektere over utsagnet sitt gjennom den andre elevens utsagn. Likevel kan dette også tolkes i en litt annen retning som jeg nå skal utdype.

Med utgangspunkt i den teoretiske litteraturen brukt i denne studien, kan det være problematisk at læreren ikke går i dialog med elever som sier homonegative ytringer. Kumashiro (2002, s. 50) hevder at undertrykkelse nettopp reproduseres gjennom diskurser og ytringer. I lys av dette forstår vi at homonegative ytringer har en negativ påvirkningskraft. Sett i sammenheng med forskningen til Slåtten mfl. (2018), som viser at 46 prosent av gutter har blitt kalt for et homorelatert skjellsord den siste uken, peker det mot at det er et stort behov for å gå i dialog med elevene om bruken av homonegative ytringer. Den samme tendensen viser også materialet mitt. Her finnes det hyppige eksempler på at elevene bruker kommentarer relatert til homofili med et negativt tonefall, som ikke møtes av lærer. Eksempelvis «han bøgen», «er du homo eller?» eller det at en elev viste et tegn til en medelev i form av å ta to fingre mot hverandre mens medeleven lo (utdrag fra observasjonsnotat). At slike homonegative utsagn ikke ble møtt av læreren er problematisk sett opp mot at det er så vanlig blant elever. Det kan ha vært lærerens intensjon å «møte» homonegativismen med å løfte frem elevutsagnet om at homofile ikke blir forelsket i alle gutter de ser. Men det kan også skyldes at hen var usikker på hvordan å reagere på homonegative ytringer.

5.2.2. «Det er sånn ungdom snakker» – lærerens rådvillhet i møte med homorelaterte skjellsord

I utprøvsperioden virket det ikke som at alle elevene så konsekvensen av homonegative ytringer sin negative (og ifølge Kumashiro potensielt skadelige) påvirkningskraft. Dette kom spesielt til uttrykk da elevene skulle jobbe med øvelsene «skjellsord eller kødd» og «alt er mulig» (se vedlegg 1). I gjennomføringen av disse timene fikk vi ikke anledning til å diskutere elevenes holdninger så mye i dybden som i de andre undervisningsoppleggene. Grunnen var avbrutt undervisning: I en av timene måtte elevene ta vaksine, og i en annen forberede hospitering. Jeg satt igjen med en vond følelse etter disse undervisningsøktene, fordi elevene ikke så ut til å vise noen form for forståelse av at homonegative ytringer var et problem eller kunne gjøres noe med. Noe av det siste som ble sagt i klasseromsdialogen i disse timene var:

Lærer: Kunne det ha vært en idé at klassen kan bestemme seg for å bruke mindre skjellsord?

Elev 1: Nei

Elev 2: Det går ikke an.

Lærer: Det går an å prøve?

Elev 3: Tror ikke alle klarer

Elev 4: Kan ikke love noe

(utdrag fra observasjonsnotat)

Også i loggboken uteble forståelsen at negative ytringer mot seksuelle minoriteter kan være skadelig:

Såanne veldig stygge ord som jævla homo, jævla hor osv. kan tolkes som veldig stygge ord, men jeg synes det er greit mellom flere venner siden de kan faktisk forstå at de ikke mener det.

(utdrag fra elevlogg)

Personlig så hvis en kompis sier noen såanne ord til meg så ville jeg ikke ha brydd meg akkurat fordi det er bare på kødd.

(utdrag fra elevlogg)

Jeg har ikke endra oppfatningen min etter de siste timene. Har ikke hatt noen effekt. De får si og gjøre som de vil bare de ikke utnytter det å være homofil så de kan få det de vil.

(utdrag fra elevlogg)

I etterkant tenkte jeg at vi ikke hadde klart å bidra til at elevene fikk utviklet kritisk bevissthet om hvordan språket kan opprettholde negative assosiasjoner til minoriteter (Kumashiro, 2002, s. 50).

Disse overnevnte eksemplene kan dermed tale for en tolkning om at læreren i tillegg til å slippe frem

ubehaget også må bruke det som en inngang til kritisk refleksjon for å oppnå «bevegelse». Det som er interessant med dette er at Kumashiro (2002, s. 52) legger vekt på at det er *lærere*s oppgave å utvikle elevenes kritiske bevissthet om hvordan språket bidrar til å reproducere negative assosiasjoner til minoriteter. Det virket ikke som at læreren alltid mestret å skape denne bevisstheten hos elevene gjennom klasseromsdialogen, noe vi kanskje ser her:

Lærer: Hvem bruker dere disse ordene om?

Elev 1: Til venner

Lærer: Og det er en fin måte å snakke til venner på?

Elev 1: Det er sånn ungdom snakker

Lærer: Og det skal man akseptere?

Elev 2: Nei, jeg tenker at vi kan snakke som de vil.

Elev 3: Jeg bryr meg ikke.

Elev 4: Liksom hvis (navn på elev) sa jævla homo til meg hadde jeg ikke vært krenka, de bruker det som kødd.

Elev 5: Jeg tror mange gjør det med sine nærmeste venner fordi de er så sikre på at han ikke er homofil. Da blir det noe annet.

(utdrag fra observasjonsnotat).

Denne samtalen kan være et uttrykk for at læreren ikke visste hvordan hen skulle skape forståelse om homorelaterte skjellsord sin negative påvirkningskraft. En slik tolkning kan støttes av at en elev skrev i loggboken at hen ikke hadde endra mening fordi «ingen hadde gode argumenter» (utdrag fra elevlogg). Det kan være fordi læreren i undervisningen om skjellsord ofte fokuserte på «hva hvis noen i klassen var homofil», eksempelvis slik:

Lærer: Tilbake til det skjellsordet som tydeligvis er det som blir brukt mest. Litt av poenget her har vært på dette med seksuell identitet, det kan være ubehagelig å snakke om i et rom med ungdom og voksne, fordi vi ikke er sikker på hvilken seksuell legning en har. Hva hvis noen her inne er homofile? De kan føle seg utrygge, noe vi prøver å bevisstgjøre dere på, og det er noe som er langt i fra akseptabelt å kalle hverandre. Hva ville noen sagt her inne nå som vi nå har lært om homofile. Hva er det en tenker som er uakseptabelt å kalle hverandre nå?

(utdrag fra observasjonsnotat)

På den ene siden kan dette utsagnet tolkes som at læreren forbyr bruk av hatytringer mot minoriteter, som Kumashiro (2002, s. 52) mener læreren må gjøre for å «endre elever og samfunn». Samtidig kan utsagnet tolkes som at læreren fokuserer på at skjellsord kan krenke enkeltpersoner.

Selv om en slik fokusering selvsagt kan være nyttig, blant annet i lys av Kumashiros (2002, s. 33) påstand om at elevene da kan anerkjenne at elevgruppen er mangfoldig, kan det også argumenteres for at dette utsagnet ikke er i tråd med «undervisning som endrer elever og samfunn». Ved at læreren trekker samtalen over på «hva hvis noen av oss var homofile» utelater hen også en samtale om hvordan de homonegative ytringene elevene selv bruker bidrar til å opprettholde undertrykkelse, noe som kan ha ført til at elevenes selvrefleksjon uteble (Kumashiro, 2002, s. 52). At læreren ikke inviterer elevene til denne bevisstheten i eksempelet ovenfor, kan altså skyldes lærerens manglende kunnskap om antiundertrykkende undervisning. Denne tolkningen styrkes også av lærerens beskrivelse av sin egen kjennskap til antiundertrykkende undervisning i intervjuet: «Nei, ubehagets pedagogikk som begrep har vi ikke hørt om. Vi lærere er ikke flinke til å sette oss inn i, eller, snakk for meg selv, nyere teorier» (utdrag fra lærerintervju). En slik tolkning får ytterligere belegg fra Røthing (2007), som også fant at lærerne viste rådvillhet i møte med negative ytringer knyttet til homoseksualitet.

5.2.3. «En har ikke lyst å bli sett på som homofil» – fra språklig avstandsmarkering til toleranse?

Til tross for at homorelaterte skjellsord kan bidra til å opprettholde undertrykkelse, viser forskning at disse ordene ikke nødvendigvis er ment som sårende handlinger fra ungdommens perspektiv (Slåtten mfl., 2015, s. 713). Spesielt gutter kaller hverandre «homo» for tull og ikke fiendtlig. Vi kan altså åpne for å nyansere elevens holdninger til homonegative ytringer noe. I klasseromsdialogen var det helt klart guttene som var de mest fremtredende og som ytret homonegative kommentarer. Fra starten av undervisningsoppleggene kom følgende eksempler på kommentarer fra gutter:

Elev 1: En homo kan ikke si til en hetero at kroppen hans er fin. Det blir helt feil.

Elev 2: «øøøø»

(utdrag fra observasjonsnotat)

Lærer begynner å lese «Dette blir mellom oss»

Elev 1: åh herreguud...

Elev 2: er det en gutt? Æsj!

Elev 3: å fytti, gayy!

(utdrag fra observasjonsnotat)

Etter hvert ble bildet noe moderert, for eksempel ved at guttene ble invitert inn til å spille i «forumteateret». En av guttene som tidligere ikke hadde meldt seg særlig på i klasseromsdiskusjonene, skulle spille «far» i skuespillet. Her uttrykker gutten aksept for at «datteren»

var lesbisk: «Ja altså det går helt fint det» (utdrag fra observasjonsnotat). Da skuespillet var over, var en annen gutt uenig i måten faren i skuespillet hadde håndtert saken på. Gutten som spilte faren, meldte seg da på og diskuterte med denne gutten, fortsatt omtalt som «far»:

Elev: Jeg tenker det er dumt å si det til klassen.

Far: Skal hun late som hun er noen andre da?

Elev: Ja

Far: Det mener du?

Elev: Ja

Far: Det må jo være helt forferdelig!

Elev: Ja, det må jo det, men det er dumt å si det, men også ikke. Hun kan jo bli mobbet for det. Men hvis hun selv har lyst å si det så er det vel kanskje greit.

Far: Ja, derfor sa jeg hun måtte tenke seg om.

(utdrag fra observasjonsnotat).

Haralp (2014, s. 219) hevder at forumteateret skaper et rom for dialog ved å bruke teater og handling i stedet for intellektualiserte og abstrakte ord. Eleven i eksempelet kan ha respondert på dette: Fra å ikke tørre å si mot den homonegativismen som flere ganger preget klasseromsdiskusjonene stod han plutselig opp i dialogen med sin medelev. Eleven som var imot, modererte seg også i løpet av dialogen og avsluttet med «Hvis hun selv har lyst å si det, er det vel kanskje greit». Dette kan tolkes i lys av Nayak og Kehily (1997), Bäckman (2003) og Røthing (2007) sine funn om at gutter opplever å være underlagt noen «normer» tilknyttet sin maskulinitet, og dermed først må vise avstand, før avstanden etter hvert kan bli «transformert» til toleranse. Elevenes følelser knyttet til opplevelsen av å være underlagt maskulinitetsnormer ser i den følgende samtalen ut til å bli uttrykt tydelig:

Lærer: Jeg tror det er lettere for jenter å si noe pent om jenter, enn gutter å si noe pent om gutter.

Elev 1: Det er ikke det vi ikke kan si noe om det.

Lærer: Men er ikke det litt rart? Jeg vil jo tro at dere klarer å si noe om det? Hvis vi nå tør å gå inn i følelsene: Hva er det som er vanskelig?

Elev 2: En har ikke lyst til å bli sett på som homofil.

Elev 3: Gutter skal liksom ikke vise noe sånt – at de ikke kan gi kompliment til andre.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Her uttrykker elev 2 eksplisitt at «gutter» er redde for å bli sett på som homofile, noe som kan forklare hvorfor noen av guttene «måtte» markere avstand mot homofili før de kunne uttrykke toleranse. Dersom denne tolkningen stemmer, vil det også være i tråd med Kumashiro (2002, s. 68)

sine tanker om «undervisning som endrer elever og samfunn»: Elevene må jobbe seg gjennom egne følelser før de kan «avlære» eget verdensbilde. Jeg vil på ingen måte med en slik tolkning undergrave konsekvensen av at språk og ytringer opprettholder undertrykkelse. Det jeg likevel vil frem til er heller å åpne for muligheten for at elevene *kan* ha tatt med seg noe fra undervisningen, til tross for at de markerer «språklig avstand». Kanskje kommer dette overens med deres opplevde normer for maskulinitet. Innenfor en slik tolkning kan vi likevel trekke inn poenget Kumashiro (2002, s. 64) selv fremhever med «undervisning som endrer elever og samfunn»: Undervisning kan ikke bidra til endring uten at elevene selv ønsker det. For at elevene skal gå fra å markere språklig avstand til å uttrykke toleranse, må de selv foreta en selvrefleksjon i etterkant av undervisningsoppleggene. Hvorvidt elevene involverer seg i disse tankeprosessene er vanskelig å forutse, og dette utgjør en innvending mot bruk av «ubehagets pedagogikk». Det bygger likevel opp under argumentet om at elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger fordrer både høy grad av ubehag og selvrefleksjon.

5.3. Empati – et ønsket resultat eller en forsterking av «oss og dem»?

I dette kapittelet tar jeg for meg undervisningen knyttet til artikkelen om Thee-Yezen (Al-Obaide, 2020) og romanen om Felix, *Dette blir mellom oss* (Kielland, 2020). I den delen av analysen hvor de teoretiske perspektivene fikk større innpass fikk jeg nemlig sett disse øktene med et kritisk blikk. Mine egne ubevisste følelser eller ønske om å komme bort fra ubehaget kan ha påvirket lærerens handlinger i klasserommet i disse øktene. Tanken var i utgangspunktet å bruke artikkelen om Thee-Yezen som en kilde til «ubehag» fordi den fokuserer på ulike (marginaliserte) identiteter: en homofil, arabisk muslim. Dette ønsket jeg å bruke som en inngang til kritisk refleksjon om de privilegiene som hvite, norske og heterofile (som majoriteten av elevgruppen var) har i det norske samfunnet. Målet med lesestoppene tilknyttet *Dette blir mellom oss* var å fokusere på heteronormen for å unngå at undervisningen dreide seg om «de andre». I etterkant så jeg likevel at disse øktene kunne tolkes som «undervisning om de andre», som ifølge Kumashiro (2002, s. 42) hviler på en antakelse om at kunnskap kan oppøve empati for «de andre» som fører til at man ikke undertrykker. Et slikt forsøk på empatifremmende undervisning kan både være positivt og negativt. I det følgende kapittelet drøftes derfor begge disse utfallene.

5.3.1. «Jeg visste ikke at det var så vanskelig å være homofil» – elevenes medfølelse med seksuelle minoriteter

Riktignok er det i datamaterialet tegn på at undervisningsopplegget kan ha utviklet elevenes medfølelse med seksuelle minoriteter. Det finnes nemlig flere eksempler på at elevene ser ut til å vise denne medfølelsen:

Jeg synes det var urettferdig, for jeg skjønner ikke hvordan folk kan være sånn. De som er homofil eller lesbisk, synes jeg er tøffe som tørr å si at de er det. Jeg skjønner ikke grunnen til at folk skal hate på de som er homofili eller lesbisk. De er egentlig veldig tøffe som tørr å si at de er det. Jeg skjønner at noen synes det er tragisk at det er folk som blir homo eller lesbisk. For da kan ikke de lage flere generasjoner fra sine gener, men jeg synes egentlig ikke at det er så farlig fordi, vi er sykt mange heterofile mennesker her i verden til at man fortsatt kan lage generasjoner derifra. Jeg synes ikke at Thee-Yezen ble behandlet bra.

(utdrag fra elevlogg)

At eleven ikke synes at Thee-Yezen ble behandlet bra, ser ut til å trigge en følelse av «urettferdighet». Dette finner også Faye (2021, s. 192): Majoritetsstudentene i hennes studie følte urettferdighet, avmakt eller sinne når de inntok perspektivet til «de andre» som ble utsatt for rasisme. Innsikten i historien til Thee-Yezen kan dermed ha bidratt til at eleven «ikke skjønner hvordan folk kan være sånn» (negative til homofili), og viser dermed at undervisning «om» minoriteter kan fremme empati. Kumashiro (2002, s. 42) hevder da også at det å undervise «om minoriteter» kan synliggjøre og berike elevens forståelser av «andre» måter å leve på. Det kan også bidra til å normalisere ulikheter eller skape medfølelse med «de andre» slik at man dermed ikke undertrykker (Kumashiro, 2002, s. 43). Denne tolkningen understøttes av eksempler fra andre elevers loggbøker:

Jeg synes slike tekster er nyttige fordi du får et annerledes syn. Du tenker mer over hvordan folk har det, slik hører du ikke så mye om i hverdagene.

(utdrag fra elevlogg)

Kanskje kan teksten påvirke folk til å ha et litt åpnere sinn mot folk som ikke er som oss selv.

(utdrag fra elevlogg)

Elevene ser her ut til å vise at undervisningen for noen kan ha «oppøvet» denne «empatien», som Kumashiro (2002, s. 33) hevder kan være et utfall av undervisning «om minoriteter». Riktignok kan man ikke forhåndsbestemme et visst holdnings- og kunnskapsnivå som elevene bør ha nådd etter endt undervisningsopplegg (Kumashiro, 2002, s. 67–68), og dette inkluderer naturligvis også empati.

Men at flere av elevene viser medfølelse eller forståelse for «de andres» livssituasjoner, er en påstand som styrkes gjennom dette eksempelet på klasseromsdialog:

Lærer: Er det viktig at han forteller sin historie?

Elev 1: Ja!

Elev 2: Fordi det kan være med på å, ja, da er det lettere for andre som han å komme ut.

Lærer: Kanskje har det innvirkning på oss?

Elev 3: Ja vi får et annet synspunkt

Lærer: Ja, jeg tror vi er inne på noe viktig. Det å tenke på hva andre tenker og føler. Hva tenker dere om å bruke sånne tekster som den vi leste i forrige uke og den vi leste i dag. Har dere fått annet syn?

Elev 3: Jeg har vertfall!

Elev 4: Ja, jeg tror også det blir lettere å akseptere ting.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Med andre ord ser det ut til at elevene kan utvikle en form for medfølelse ved å få innsikt i den «undertrykkelsen» Thee-Yezen har opplevd.

Et annet eksempel på denne «empatien» elevene kan ha fått oppøvd gjennom kunnskap om «de andre», er fra det som skjedde under arbeidet med romanen *Dette blir mellom oss* (Kielland, 2020). Kumashiro (2002, s. 42) hevder at kunnskap om «de andre» kan lede til empati hos elever, og at de dermed ikke undertrykker. Spesielt lesing av skjønnlitteratur kan, ifølge Mazza og Pino (2016, s. 2) og Penne (2006, s. 31), gjøre at man forstår hva andre tenker og føler, altså oppøve *mentaliseringssevne*. Noen av elevene ser ut til å ha fått slik innsikt gjennom å lese boka. Eksempelvis skrev flere elever at «forelskelse» er det samme for heterofile og homofile: «Jeg tror at om du er homofil har du akkurat samme følelser som oss andre når vi er forelsket. Vi alle får jo en følelse om man er heterofil eller ikke når man er forelsket.» (utdrag fra elevlogg). At skjønnlitteraturen gir innsikt i andres livssituasjoner og dermed åpner for nye synsvinkler på ting enn de man allerede har, viser seg også i andre eksempler fra elevloggene: «Det eneste som jeg kanskje har fått en oppfatning av er at det kanskje er vanskeligere å være homofil enn det jeg hadde trodd» (utdrag fra elevlogg) og «Det jeg likte med boka var at en får se og oppleve hva en homofil går igjennom» (utdrag fra elevlogg). Disse utsagnene kan selvsagt tolkes i retning av at elevene har utviklet en «toleranse» for homofile. Ifølge Kumashiro (2002, s. 42) kan dette teoretisk sett føre til at eleven dermed ikke undertrykker seksuelle minoriteter. Men på den andre siden kan det argumenteres for at en slik eventuell toleranse forsterker et bilde av homofile som nettopp «annerledes». Jeg skal nå forklare hvordan.

5.3.2. «Jeg har selvfølgelig lært litt disse timene når det kommer til hva slag synspunkter de muslimene har for homofiler» – er empatifremmende undervisning en forsterking av «oss» og «dem»?

Til tross for at undervisningen om Thee-Yezen og Felix kan ha utviklet elevenes medfølelse med seksuelle minoriteter, kan man også se dette med et kritisk blikk. Innenfor kvadranten «empati» finner vi kombinasjonen lav grad av ubehag, men høy grad av selvrefleksjon. Et eksempel på lav grad av ubehag knyttes til undervisningsopplegget om Thee-Yezen. Jeg hadde skrevet opp følgende forslag til spørsmål til klasseromsdiskusjonen: «Tenker *alle* skeive slik om muslimer?». I etterkant ser jeg at en slik spørsmålsformulering kan tolkes som et uttrykk for at jeg forsøkte å oppfordre til en empatisk holdning blant elevene i undervisningen: Jeg ønsket at elevene skulle forstå at de fordømmene Thee-Yezen ble møtt med i det skeive miljøet, ikke nødvendigvis er representative for *hele* det skeive miljøet i Norge. Spørsmålet var et ubevisst uttrykk for at jeg syntes det var «for ubehagelig» å skulle konfrontere elevene med at noen innenfor en minoritetsgruppe (her det skeive miljøet) også hadde fordommer mot andre minoriteter. Derfor kan dette tolkes som lav grad av ubehag. Det er synd, fordi disse fordømmene kunne blitt brukt som en inngang til en kritisk refleksjon over negative holdninger til religiøse og etniske minoriteter som eksisterer i det norske samfunnet. At undervisningen ikke har fremmet en slik kritisk refleksjon ser vi en tendens til i denne loggen:

Jeg synes det var veldig urettferdig, at han ikke skulle bli akseptert av sin biologiske familie. Jeg vet ikke hvordan det er å være i den religionen, men min mening er at generelt så burde de akseptert det. Siden de er familie og skal stå nært, så har de en veldig viktig oppgave for han. Da burde de legge vekk litt religionen og akseptere og hjelpe barnet sitt. Jeg synes det blir litt for gale når religionen tar helt over. Det at religionen hadde så sterke meninger om homofili, gjorde slik at han følte seg skitten og ekkel. Det gjorde slik at han følte at han ikke kunne være seg selv. Det med det skeive miljøet i Norge, gjorde det bare verre. Siden de så på han som en terrorist siden han var mørk og hadde muslimsk bakgrunn. Han ble veldig urettferdig behandla av alle sammen, folk så på han som en terrorist og meinte at homofile kan bare dø, altså at de var skitne og ikke verdt noe. Jeg synes at det ble alt for grovt for han. Siden de så negativt på alt han var og hvor han kom fra.

(utdrag fra elevlogg)

I siste setning skriver eleven at «de» så negativt på alt han var. Dette trenger ikke nødvendigvis bety at eleven ser negativt på minoritetsgruppene Thee-Yezen var en del av. Men det kan være et uttrykk for at eleven ikke har foretatt en selvrefleksjon, som ut fra denne studiens teoretiske modell, er en forutsetning for å utvikle strategier for å stå opp mot undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s. 68). At eleven syntes det var «veldig urettferdig» hvordan «de» behandlet Thee-Yezen, kan sees som et uttrykk for at eleven har skjøvet undertrykkelse over på noe «de» gjør, og ikke ser hvordan hen selv (oss) kan undertrykke. Å føle empati med Thee-Yezen kan dermed for noen av elevene ha hindret en

forståelse av privilegier de selv har som del av en hvit, heterofil og etnisk norsk identitet. Majoriteten av elevgruppen tilhørte disse majoritetsgruppene. Dermed kan også elevene ha fordommer mot seksuelle eller religiøse minoriteter de selv ikke er bevisst over, men som bidrar til å opprettholde undertrykkelse i samfunnet. At eleven synes det ble «alt for grovt» for Thee-Yezen å bli utsatt for undertrykkelse, kan selvsagt lede til at hen ikke undertrykker minoriteter i etterkant. Men man kan også argumentere for at det vil kreve en selvmotivert, storartet innsats for å omsette disse følelsene og innsiktene til handlinger som gjør at de står opp mot undertrykkelse, jamfør Kumashiros (2002, s. 44) understreking av at intensjon ikke er lik handling. Elevene må da drive antiundertrykkende arbeid med egne holdninger utenfor undervisningen, noe man kan argumentere for at flere elever ikke vil gjøre sett i sammenheng med at Björkman mfl. (2021, s. 186) hevder at få er interessert i å avstå egne privilegier. Dette eksempelet synliggjør dermed en del av den ambivalensen som kan ligge i at elevene «utvikler» empati med seksuelle minoriteter.

Leemhuis (2012, s. 119) hevder dessuten at empati kan forsterke en følelse av «oss» og «dem» fordi «oss» blir de medfølende, og «dem» blir de lidende. Også Kumashiro mener at det å føle empati med noen uttrykker en maktdimensjon med majoriteten som «det normale». Det ubevisste ønsket mitt om å lede undervisningen bort fra ubehaget ved å fokusere på empati, kan altså ha bidratt til å forsterke elevenes bilde av «oss» og «dem». Et eksempel på dette er hentet fra da læreren spurte hva som gjør at vi har fordommer mot minoritetsgrupper. En elev svarte: «De er annerledes enn oss» (utdrag fra observasjonsnotat). Rett etterpå sa en annen elev: «Men de er veldig mot sånn alle sammen i en religion. I boka står det at de ikke kan gjøre det» (utdrag fra observasjonsnotat). «Sånn» refererer i dette eksempelet til homofili. En tolkning kan være at undervisningen har styrket et bilde av «de andre» som annerledes ved at elevene knytter homonegativismen som Thee-Yezen møter, til det muslimske miljøet. En slik tolkning kan underbygges av at Røthing og Svendsen (2009, s. 36) hevder at aksept for homofili ofte relateres nettopp til «det norske» og «det kristne». Som et annet belegg for en slik tolkning er følgende eksempel interessant:

Jeg har selvfølgelig lært litt i løpet av disse timene. Når det kommer til hva slags synspunkter de muslimene har for homofiler, og hvordan vi ser på skeive muslimer i samfunnet vårt. Mye jeg synes er rart, og litt dumt, men det er mye meninger som spiller inn.

(utdrag fra elevlogg)

Eksempelet illustrer en av Kumashiros (2002, s. 42) innvendinger mot undervisning «om minoriteter»: At en minoritet blir en representant for en hel gruppe. Eleven mener her å ha «lært» hvilket syn muslimer har på homofile. Til slutt i artikkelen får man vite at Thee-Yezen nå jobber i en

organisasjon som støtter skeive muslimer, noe som eksplisitt uttrykker det mangfoldet av holdninger til homofili som kan eksistere innenfor islam. At loggbokutdraget uttrykker at religionen har så sterke meninger om homofili, kan tale for at noen av elevene i løpet av undervisningen har utviklet et stereotypet bilde av Islams holdninger til seksuelle minoriteter. Slike stereotypier kan opprettholde undertrykkelse i samfunnet, mener Kumashiro (2002, s. 50). I så fall fremmer ikke undervisningen at elever skal drive antiundertrykkende arbeid med egne holdninger. Dette synliggjør den hårfine balansen som ligger ubehagets pedagogikk: Ifølge Røthing (2019, s. 44) må ubehaget kombineres med pedagogiske perspektiv som i ulike varianter fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer. Men slik eksemplene ovenfor viser, ligger empati og toleranse i seg selv i et spenningsfelt mellom et antiundertrykkende holdningsarbeid og andregjøring. Det synliggjør kanskje dette elevloggutdraget: «Jeg synes det var en grei tekst å bruke. Det er på grunn av at det kan gi oss nye synsvinkel på terror, homofobi og religion.» (utdrag fra elevlogg). Akkurat hvilket syn eleven har fått, er altså ikke enkelt å forutse. Det taler for at empatifremmende undervisning i skolen både kan lukke og åpne dører for elevene. Eksemplene ovenfor viser at det å åpne opp, ikke er en enkel oppgave for lærere i skolen. Det kan se ut til at elevene gjennom empatien de «oppøvde» i undervisningen om Thee-Yezen, ble dratt bort fra forståelsen av hvordan de selv er involvert i undertrykkelse. Dette samsvarer med Kumashiros (2002, s. 44) påstand om at empati i seg selv ikke fører til strukturell eller systemisk endring.

5.3.3. «Han er sykt spesiell, han har syke tanker» – Felix som representant for «de andre»?

Et annet tydelig eksempel på at empati kan fremme en holdning om «oss» og «dem» er fra undervisningen om boka *Dette blir mellom oss*. Det ser nemlig ut til at hovedpersonen Felix for mange av elevene fremstod som en «representant» for alle homofile, noe vi ser eksempel på her:

Det jeg ikke likte var alt denne sexualiseringen av alle guttene som var med i boka. Alle guttene Felix snakka med fikk han kåte tanker om. Han runka på dassen og gjorde seg ferdig på veggen og det var bare ekkelt altså, det er ikke vanskelig og bare henta et papir og tørka opp. Senere i boka sa han at han hadde lyst å smake på spyttet til Nikolai. Akkurat der høres han helt borte ut. Hvem vil smake på spyttet til noen. Det er bare ekkelt at du har lyst å smake på enzymet som en anna kropp lager og ikke tenk på alle bakterien som tar det med. Det gjorde meg bare kvalm.

(utdrag fra elevlogg)

Denne refleksjonen opplevde jeg var representativ for flere av elevenes holdninger. Opplevelsen henger sammen med utdragene fra loggbøkene som jeg viste i kapittel 5.3.1., der elevene skriver at det de likte med boka var å få «innsikt i en homofil sitt liv». Det kan tolkes som at elevene tror at

Felix' liv representerer alle homofile. Til tross for at skjønnlitteraturen kan gi innsikt i andres livssituasjon, som igjen kan oppøve empati, kan boka også ha virket i motsatt retning. I samtaler med læreren etter undervisningen snakket vi om at romanen har en veldig grafisk fremstilling av Felix sine seksuelle tanker og opplevelser, og om at elevene ikke er vant til å lese slikt på skolen. Dette understrekes i denne loggen: «Er en litt rar tekst. Litt for ærlig. Jeg trengte ikke så mye informasjon» (utdrag fra elevlogg). Dette kan ha forsterket en forestilling av Felix (i denne konteksten som «representant» for homofile) som nettopp «annerledes». Eksempelvis skrev en elev i loggboken:

Etter sist lesestopp, har jeg følt litt ubehag og avsky. Det var ganske ekkelt da han var på do og kosa seg til sitt eget navn. Er samtidig ganske flaut å høre på det som blir sagt. Jeg er glad på Felix sine vegner, fordi han har blitt mye nærmere Phillipe. Felix har mista litt den usikkerheten sin. Nå tørr han en del mer enn det han gjorde forrige lesestopp, men det trenger ikke nødvendigvis være en bra ting, men kanskje det han ønsker.

(Utdrag fra elevlogg)

Dette eksempelet viser også at empatifremmende undervisning kan føre til ambivalens. Eleven som står bak det siste eksempelet, føler med Felix i form av at han ble glad på hans vegne, men føler også «ubehag» over det som skjer. Det siste kan bety at boka har bidratt til andregjøring i stedet for antiundertrykkende arbeid med egne holdninger. Flere elever uttrykte «avsky» ovenfor det som skjedde i boka. En elev skrev blant annet «Han er sykt spesiell. Han har syke tanker» (utdrag fra elevlogg). Også eleven bak det forrige eksempelet skriver at tankene og handlingene til Felix gjorde hen «kvalm». Et loggbokutdrag viser også et syn på Felix som «annerledes»: «Er det noe du synes er rart? At han er så veldig kåt på menn egentlig.» (utdrag fra elevlogg). Det kan tolkes som at noen av elevene skapte en større avstand mellom seg selv og «homofile» gjennom lesingen av boken, og som stereotypienes sementering av en undertrykkende historie (Kumashiro, 2002, s. 50). Ettersom jeg har argumentert for at det er viktig å bruke ubehaget som en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning (Røthing, 2019), burde vi kanskje i større grad ha implementert elevenes loggboksvar i undervisningen. Da kunne vi utfordret elevenes oppfatning av at Felix representerer «en homofil sitt liv». Med andre ord utfordret deres egne tatt-for-gitte ideer om homofile, noe Faye (2021, s. 188) påpeker er en viktig del av ubehagets pedagogikk.

5.4. Bevegelse – en mulighet for forandring?

Avslutningsvis skal jeg redegjøre for bevegelse. Det er i denne delen av ubehagskompasset det er størst mulighet for å lykkes med antiundertrykkende holdningsarbeid. Som jeg klargjorde i kapittel 3.4.2., har jeg i denne oppgaven knyttet elevenes tegn til bevegelse til lærerens

undervisningsstrategi. Derfor har jeg i dette kapittelet vurdert de empiriske resultatene opp mot viktige deler av Kumashiros (2002) sin beskrivelse av «undervisning som endrer elever og samfunn». Ut fra denne undervisningsstrategien er følgende prinsipp viktig for å drive en undervisning som fremmer bevegelse i retning antiundertrykkelse: 1) Læreren må legge til rette for at elevene utvikler strategier for å stå opp mot undertrykkelse, 2) læreren må lære elevene at språk bidrar til å opprettholde negative assosiasjoner med minoriteter og supplere disse med nye, positive benevnelser, 3) læreren må forby all bruk av hatytringer og stereotypier og 4) stimulere til selvrefleksjon. Disse prinsippene viser seg å være viktige for å oppnå bevegelse også ut fra denne studiens materiale. Jeg skal derfor nå diskutere disse opp mot eksempler fra datamaterialet.

5.4.1. «Hva om han va vennen din og han ga deg en klem?» – argumentasjon som strategi for å stå opp mot undertrykkelse

Først og fremst vil jeg diskutere noen eksempler på at elevene kan ha utviklet strategier for å stå opp mot undertrykkelse. Noe av det som gjorde størst inntrykk på meg i løpet av gjennomføringen av prosjektet, var de gode dialogene som oppstod mellom elever. Et eksempel på dette er det som skjedde da elev 3 diskuterte med elev 2:

Lærer: Ja, men klemmer en homofil deg kun fordi han liker deg? Eller fordi han er en venn?

Elev 1: Fordi han er homofil!

Elev 2: Ja det ville fortsatt vært rart om en som var homofil ga deg en klem.

Elev 3: Nei det er jo ikke rart. Hva om (nevner et navn i klassen) var vennen din og han ga deg en klem? Betyr det at han er homofil? (mange ler)

Elev 2: Nei, men han er jo ikke homofil.

Elev 3: Nei, men det er jo sånn hvis han hadde blitt homofil (mange ler) så hadde alle vært vennene hans samme måte som før. Og si da for eksempel at du ikke hadde sett han på veldig lenge og så fikk du lyst til å gi han en klem, betyr det da at du liker ham?

Elev 2: Neinei, det gjør jo ikke det

Elev 3: Nettopp. Blir han da annerledes for deg hvis han blir homofil? Ser du på han på en annen måte da?

Elev 2: Neinei, det blir jo det samme da.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Først og fremst kan denne dialogen være et eksempel på at ubehag er til stede i klasseromsdialogen, fordi læreren lar elev 2 sine fordommer mot homofile komme til syne. Men i denne dialogen blir ubehaget brukt for å utfordre elev 2 sitt dominerende tankesett. Det kan vi se på elev 2 sin utvikling gjennom samtalen. Sett opp mot Kumashiro (2002, s. 52) kan en tolkning være at elev 3 *supplerer*

meningen (eller stereotypiene), og dermed assosiasjonene, som elev 2 har om homofile. Ifølge Kumashiro (2002, s. 53) skal undervisning nettopp bygge opp motstand mot «skadelig kunnskap», som for eksempel stereotyper. I så fall kan vi knytte elev 2 sin første reaksjon til det Iversen (2014, s. 39) kaller system 1, altså intuitive fordommer. Kumashiro (2002) og Iversen (2014) er enige om at man først må slippe til intuitive følelser, anerkjenne dem og jobbe seg gjennom dem før man kan «avlære eget verdensbilde» eller føle annerledes om situasjonen. Læreren lar ubehaget i form av elev 2 sine fordommer først komme frem i klasseromsdialogen og deretter supplerer elev 3 disse med nye, positive assosiasjoner til homofile. Det kan ha ført til at elev 2 sitt system 2 utover i dialogen overprøver den intuitive reaksjonen med tilbakeholdenhet og kontroll. For å endre tankemønstre er det ifølge Iversen (2014, s. 43) nødvendig at disse reaksjonene trenes på. Man kan altså argumentere for at elev 2 gjennom dialogen kan ha trent opp system 2, som dermed lettere vil aktiveres neste gang hans fordommer mot seksuelle minoriteter dukker opp.

Det er også interessant å knytte det elev 3 gjør, til Iversens (2014) tanker om system 1 og system 2. Hvis elever skal lære seg å stå opp mot undertrykkelse, må de nemlig trene på å styrke de handlingsmønstrene i hjernen som fokuserer på sak og argument (Iversen, 2014, s. 47). Det elev 3 gjør i dialogen, kan sees som et uttrykk for nettopp dette. Tonen mellom de to elevene var et prakt eksempelpå et «uenighetsfellesskap»: Ingen hevet stemmen, ingen ble sinte og dialogen ble ført med respekt for sin meningsmotstander. Dermed kan vi tolke situasjonen som at elev 3 får trening i språklig argumentasjon, som er én viktig strategi for å stå opp mot undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s. 50). Denne tolkningen styrkes av at samme elev senere svarte følgende på spørsmålet om hen ville grepet inn hvis noen ble utsatt for homohets på bussen: «Jeg hadde gjort det. Du kan ta de på å være douchebag, men de kjenner ikke deg så de kan ikke si noe tilbake. Det de sier, sier de jo bare for å provosere meg» (utdrag fra observasjonsnotat). Man kan naturligvis ikke fastslå at eleven har lært denne «motstanden» i løpet av undervisningsoppleggene. Men sett i lys av Iversens teorier kan vi likevel tenke oss at eleven har øvd opp noen reaksjonsmønstre som kan benyttes i møte med undertrykkelse av seksuelle minoriteter i samfunnet for øvrig. Samtidig kan også det at eleven uttrykker at hen ville reagert hvis noen ble utsatt for homohets tolkes som at hen har engasjert seg i selvrefleksivitet, altså gjort kunnskapen om undertrykkelse til sin egen «følelse av seg selv» (Kumashiro, 2002, s. 63). Slik kan man argumentere for at eleven har blitt «beveget».

Noe lignende skjedde under forumteateret. Denne øvelsen startet med at en gruppe elever først spilte en case, som endte med verst tenkelig utfall: En datter ble utsatt for vold og utstøtt av familien for å fortelle at hun var lesbisk (se vedlegg 1). Hensikten var at elevene skulle få *oppleve* undertrykkelsen seksuelle minoriteter kan bli utsatt for og at denne innsikten skulle forstyrre deres

eventuelle tatt-for-gitt-idéer om at homonegativisme ikke eksisterer i det norske samfunnet. Den første runden startet med at en elev var kritisk til at «datteren» var lesbisk:

Far: Du må finne deg et ordentlig kvinnfolk, eller mann for deg da, sånn som meg (ler)

Datter: Men det er ikke noe jeg bestemmer selv?

Far: Jeg kan bestemme for deg, hvis det gir mening.

(utdrag fra observasjonsnotat)

I neste runde ble eleven som spilte moren byttet ut, men ikke faren. Dermed fikk eleven som spilte far en mulighet til å handle på nytt, og ytret da: «Det går fint, men du må passe på å ikke si det på en frekk måte». Videre inntok eleven en beskyttende rolle ovenfor «datteren»: «Hvis du blir mobba må du si fra til meg» (utdrag fra observasjonsnotat). I denne runden reagerte altså «faren» støttende ovenfor «datteren». I etterkant av dette startet læreren en dialog: «Hva skjedde nå? Nå ble det plutselig greit at datteren var lesbisk?» (utdrag fra observasjonsnotat). En elev meldte seg da på i diskusjonen, fordi hen fortsatt ikke var «fornøyd» med farens reaksjon:

Elev: De reagerte ikke på en måte. Jeg syns de reagerte feil. Hvis jeg var X...

Lærer: Ja, men kan du ikke vise det i dramaet?

Elev: Skal jeg liksom gjøre det?

Lærer: Ja kom igjen da bytter du rolle! Det fikser du.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Eleven byttet så plass med faren og skuespillet ble spilt enda en gang:

Datter: mamma og pappa jeg skal fortelle dere noe, og jeg liker jenter.

Far: Ja altså det går nå helt fint det!

Mor: For meg er det ingen overraskelse

Far: Vi har tenkt på det

Mor: har du tenkt å gå ut med det?

Datter: Ja jeg skal si det på skolen

Mor: Ja det syns jeg! Kanskje du kan si det til de du stoler på mest først? Kanskje de reagerer på en bedre måte, da kan du få mer lyst til å si det!

Datter: Jeg er litt usikker på å si det i klassen

Far: Bare tenk over det, du trenger ikke stresse, du har god tid.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Eleven synes ikke at å svare «datteren» at hun ikke måtte fortelle at hun var lesbisk på «feil» måte var en god reaksjon. I neste runde viste eleven dette gjennom å utvise mer positivitet knyttet til at «datteren» skulle fortelle det til klassen. Gjennom forumteateret fikk altså elevene anledning til å selv stå opp mot undertrykkelse som en «øving på virkeligheten». Sett i sammenheng med Iversens (2014) teori om styrking av reaksjonsmønstre i hjernen, kan man forstå dette som at elevene har begynt på en vei mot å utvikle strategier for å stå opp mot undertrykkelse. Elevene kan ha fått trening som kan føre til at de reagerer med kontroll (og er støttende eller optimistiske) dersom noen skulle «komme ut» til dem utenfor klasserommet. Den utviklingen som skjer gjennom forumteateret, er også et godt eksempel på hvordan ubehaget blir brukt som en inngang til kritisk refleksjon: At elevene har blitt utsatt for «ubehaget» som ligger i å se at noen blir utsatt for homonegativisme, ser ut til å ha provosert frem en reaksjon hos elevene. Denne reaksjonen (eller provokasjonen) bruker de så konstruktivt for å «endre» situasjonen gjennom skuespillene. Man kan argumentere for at fordi forumteateret nettopp framprovoserte både ubehag og selvrefleksjon, ser flere av elevene ut til å ha blitt «beveget».

5.4.2. «Nei vi vet vel ikke hva alle er» – endre negative assosiasjoner om seksuelle minoriteter

For å oppnå bevegelse må også læreren utvikle elevenes kritiske bevissthet om hvordan vi gjennom språket reproducerer negative assosiasjoner med minoriteter og supplere disse assosiasjonene ved å benevne minoriteter på en ny, positiv måte (Kumashiro, 2002, s. 50). I undervisningsopplegget den første uken leste vi boken *Dette blir mellom oss* (Kielland, 2020) og hadde samtaler som var fundert på heteronormen, men som var tilpasset romanen (se vedlegg 1). At hovedkarakteren er en homofil gutt var en planlagt kilde til ubehag, ettersom dette kunne få fordommer frem og dermed brukes som utgangspunkt for diskusjon. I denne diskusjonen kom det frem mange uttrykk som kan knyttes til følelsen av ubehag:

Lærer: Hvordan er det Felix ser ut?

Elev 1: Sjenert, usikker, homo (latter). Jeg tipper han ser litt homo ut også.

Elev 2: Veldig tynne bukser, skinnyjeans, singlet, veldig langt hår som går til siden (elever ler)

Lærer: Hvilket bilde har dere av homofile?

Elev 3: Spesielle!

Lærer: Fordi homofile oppfører seg spesielt?

Elev 3: Ikke spesielt, men litt femi.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Her viser elevene frem en forestilling om homofile som ser ut til å være fordomsfull. Det kan henge sammen med at denne undervisningsøkten kan karakteriseres som «undervisning om de andre». Som jeg diskuterte i kapittel 5.3.3., kan denne undervisningsstrategien forsterke bildet av «de andre» som nettopp «annerledes». Det læreren gjør videre i dialogen kan sees som at ubehaget blir brukt som en ressurs for nettopp å problematisere stereotype holdninger:

Elev: Det er ikke alle homoer som oppfører seg så femi.

Lærer: Er ikke homofile litt ulike også? Kan ikke verdens tøffeste eller mest macho være homofile?

Elev: Jo

Lærer: Hva handler dette om?

Elev: Synspunkt

Lærer: Ja det handler om hvordan vi ser på homofile. Dere sier noe at homofile ser sånn ut og heterofile ser sånn ut. Stemmer det?

Elev: nei, det er ikke sånn. Ingen er like, du kan ikke si han ser sånn ut fordi han er homofil. Jeg føler ikke man kan si at det, det blir feil å si at han ser sånn ut.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Man kan nok se denne samtalen som et uttrykk for at læreren tegner et stereotyp bilde av homofile, dersom man ser det at hen refererer til «macho» eller «verdens tøffeste» som det motsatte av en homofil. Likefullt kan en si at læreren med dette skaper et «nytt» bilde for elevene om hva som kan sees på som typisk «homofilt». Følger man Kumashiro (2002, s. 50), skal læreren utvikle elevenes kritiske bevissthet om hvordan språk reproducerer assosiasjoner. Også Røthing (2019) hevder at ubehag er uunngåelig i arbeid med å skape forandring. Dermed var denne formuleringen kanskje nødvendig for å supplere elevenes assosiasjoner til homofile. At eleven til slutt sier at det blir feil å si at Felix ser «sånn ut», kan tolkes som at lærerens spørsmålsstilling til det tilsynelatende «etablerte tankesettet» elevene uttrykte, bidro til å «bevege» elevene. I dette lyset tolker jeg også følgende dialog mellom to elever dagen etter:

Lærer: Hva kjennetegner heterofil?

Elev 1: Han er ikke feminin.

Elev 2: Ja, og hva er liksom det da? Det kan jo være mye forskjellig (irritert stemme, himler med øynene)

(utdrag fra observasjonsnotat)

Elev 2 uttrykker frustrasjon over det stereotype bildet medeleven har om heterofile. Det kan forstås som at ubehaget som oppstod i diskusjonen om elevenes (stereotype) forestilling om utseendet til en homofil, har bidratt til å «bevege» i alle fall noen av elevene. Dette kan skimtes i flere loggbøker:

Hva har jeg lært? Alle seksualiteter går under “normen”. Alle er vanlige mennesker med følelser og tanker. Bare at de har forskjellige tanker og følelser. Man burde ikke si at homofile er noe helt annet enn ett normalt menneske, for de er det!

(utdrag fra elevlogg)

Nei vi vet vel ikke hva alle er. Noen av homofile vet jo ikke selv at de er det. Det er en synlig forskjell på en del av heterofile og homofile. Men ikke alle.

(utdrag fra elevlogg)

Folk har egne meninger om dette, og det er ok. Vi har jo ikke full kontroll på hva slags legning alle har. Du kan finne noen tegn til det, men vi er aldri 100% sikker. Jeg føler kanskje at menn og kvinne ting blir litt for mye delt opp i to kategorier. Ja, du skal ha jenteseksjonen, men samtidig kan “jenteting” være en “gutteting”.

(utdrag fra elevlogg)

Undervisningen kan ha bidratt til å bevege elevene i en retning av å ha skapt nye oppfatninger om homofile, men også selvrefleksjonen kan ha vært en faktor for dette. Ifølge Kumashiro (2002, s. 68) innebærer antiundertrykkende undervisning en form for krise. Med dette mener han at det å avlære sitt eget verdensbilde kan være opprivende og lammende for elever, og at de dermed trenger å jobbe med sine egne følelser og tanker før de går videre med den mer «akademiske» delen av en undervisningsøkt. Et eksempel på at elevene så ut til å gjennomgå en «krise», er hentet fra arbeidet med øvelsen «gjett heteroen»:

Elev 1: Er det sant at disse er homo eller hetero eller er det noe som er funnet på?

Lærer: Jeg kjenner ikke disse

Elev 1: Hvorfor er det ikke noen fasit?

Elev 2: Da er det ikke vits!

Elev 3: Alle er like «weey» (ironisk stemme)

Lærer: Hva er grunnen til at det ikke eksisterer en fasit? Hvordan kan vi si noe sånt uten å ane hvem de er? Dette er jo kun basert på hva en tror selv. Vi har jo ikke snakket med dem.

Elev 1: Vi vet jo ingenting om de, vi har jo bare fått beskjed om å beskrive hvordan de ser ut, det er det de gjør.

Elev 4: Hvorfor diskuterer vi dette?

Lærer: Dere har sagt svaret selv. Dere har beskrevet hvem som er heterofil og homofile basert på ytre kjennetegn. Men så er det en øvelse vi har hatt nå uten å ha innsikt i hvem de er, kun basert på ytre kjennetegn.

Elev 3: Jeg tenkte at vi skulle få vite det etterpå! Det er jo helt umulig å beskrive dette her.
(utdrag fra observasjonsnotat)

Elevenes reaksjoner her knyttes til et «ubehag» i form av frustrasjon eller rådvillhet over å skulle diskutere hvem som er hetero eller hvem som passer sammen, uten å vite fasiten. Elevene kan gjennom øvelsen ha fått innsikt i sine egne verdensbilder, fordi de måtte sette ord på hvordan en homofil så ut. Da de skulle gjette hvem som var hetero på bildene fikk de plutselig en innsikt i at det ikke er så lett, fordi det ikke finnes en fasit. Noen av elevene ser også ut til å ha reflektere over dette på egenhånd gjennom loggskrivningen:

I starten hadde jeg kanskje laget meg ett lite bilde over hvordan en homofil ser ut. Det er bare noe som har lagt seg opp i hodet mitt. At homofile ser sånn og sånn ut. Er det egentlig sånn? Nå, etter at vi har hatt noen timer med dette, har jeg tenkt litt mer over at man kan aldri vite 100% sikkert hvilken legning alle mennesker har. Ja, du kan se at folk er forskjellige fra deg, men uansett om de er det, så har ikke det betydning. Det er ingen som er like, ingen. Om noen har kledd seg ut på en annen måte enn det du oppfatter er "normalen" så betyr ikke det nødvendigvis at de har en annen legning. Nå er det bilde om hvordan homofile ser ut, dogget mer og mer vekk fra mine tanker. Nå er det mer uklart for meg hvordan en homofil kan se ut. Det er litt rart å snakke så dypt om dette temaet, for det er så mye som bare er tanker og meninger. Ingen spesiell fasit som man kan forholde seg til, nettopp fordi at ingen er like.

(utdrag fra elevlogg)

I dag har vi hatt masse fokus på utseende og jeg har lært at man ikke kan se på en person om han eller hun er heterofil eller homofil.

(utdrag fra elevlogg)

Disse loggbokutdragene kan være et argument for at det ikke bare er undervisningen som har bidratt til at noen av elevene har endret forestillinger om homofile, men at selvrefleksjonen i loggboken også er viktig. Et tegn på dette er at ikke alle elevene viser den samme utviklingen i loggbøkene:

Ja homsene er veldig annerledes. Homofile er heilt annerledes enn heterofile. Og det er litt ekkelt å vite at det kan hende du er nær venn med en homo.

(utdrag fra elevlogg)

Til tross for at denne siste eleven hadde deltatt i de samme samtalene som elevene som skrev loggbokutdragene ovenfor, beholder hen et syn på homofile som «annerledes». Det kan tale for at eleven ikke har foretatt en form for selvrefleksjon. Kumashiro (2002, s. 67–68) mener da også at man ikke kan bidra til å endre elevene uten at de selv har et ønske om det. At noen elever hevder at de har endret sin mening, mens andre ikke, viser kanskje at å få til «bevegelse» hos elevene fordrer både høy grad av ubehag og høy grad av selvrefleksjon.

5.4.3 «Jeg vil skyte alle homofile» – forby stereotype og hatefulle ytringer

Et tredje viktig prinsipp for å stimulere til bevegelse er at læreren må forby alle bruk av stereotyper og hatefulle ytringer mot minoriteter (Kumashiro, 2002, s. 50). I den forbindelse vil jeg trekke frem utviklingen til en av elevene i klassen gjennom undervisningsperioden. Før jeg gikk inn i observasjonen i klassen hadde jeg fått informasjon av læreren om en elev som kanskje ville komme med en del homonegative ytringer mot homofile. Da jeg kom inn i klasserommet, merket jeg raskt hvem denne eleven var. Det første jeg noterte, var at læreren fortalte at prosjektet handlet om seksualitet og at denne eleven brøt ut «Åååå, kodd du» og la hodet ned i pulten (utdrag fra observasjonsnotat). Jeg satte meg derfor bak eleven for å fange opp det hen sa i løpet av økta. I løpet av noen få minutter kjente jeg et voldsomt ubehag over hvor hatefulle ytringer eleven kom med. I feltnotatene mine har jeg skrevet at eleven mente at homofile ikke var ren rase, hen ønsket å skyte alle homofile og hen kunne ikke si et positivt ord om homofile. Jeg møtte meg selv i døren, fordi jeg fikk kjenne på et ubehag jeg ikke hadde vært forberedt på. I etterkant av timen og i den første uken ble denne eleven hyppig diskutert av meg, læreren og studenten. I disse samtalene kom det frem at læreren i den første timen hadde slitt med å høre alt eleven sa, og dermed i mange tilfeller ikke respondert på utsagnene, for eksempel:

Elev: Hvorfor kan ikke homofile kan få dødsstraff i dag?

Elev: Det er ikke ren rase å være homofil

Elev: Homofili er en sykdom

Elev: Jeg ville skutt seg meg selv om jeg var homofil

Elev: Jeg vil skyte alle homofile

(utdrag fra observasjonsnotat)

Med andre ord oppstod det flere «hot moments» fra den aktuelle eleven som læreren ikke gikk inn i de første timene. Det er svært problematisk sett i sammenheng med Kumashiros (2002, s. 50) argumentasjon om at læreren må forby alle hatefulle ytringer mot minoriteter. Et viktig poeng hos Warren (2006) er også at når et «hot moment» oppstår, er det svært viktig at læreren ikke lar det

ligge ubehandlet. Det var også tilfeller hvor læreren så ut til å være rammet av «ubehaget» i form av rådvillhet (Røthing, 2019, s. 42) i møte med enkelte av elevens utsagn:

Elev: Det er ikke ren rase å være homofil.

Lærer: Åja, så du mener det?

(utdrag fra observasjonsnotat)

Her kan det også tenkes at læreren lente seg på «empatiens pedagogikk» ved å vise for mye forståelse med elevens synspunkt (Zemblays og Papamichael, 2017, s. 4) slik eksempelet ovenfor viser. I så fall kan det være et tegn på at læreren var usikker på hvordan å undervise etter prinsipp for antiundertrykkende undervisning. Dette understreket også læreren selv i intervjuet: «Jeg tror det er kjempevanskelig å gripe fatt i, som vi snakket om etterpå, i starten opplevde jeg at jeg ble teit lærer 'åja du mener det du ja'» (utdrag fra lærerintervju). Også Røthing (2007, s. 36) fant i sin studie også at læreren ikke visste hvordan hen burde møte den voldsomme homonegativismen i sitt klasserom.

Etter timen grublet jeg derfor på hvor grensen for når det blir *for* ubehagelig skulle gå. Jeg søkte derfor tilbake til det Kumashiro (2002, s. 50) skriver om forbud mot bruk av stereotypier eller hatytringer mot minoriteter. I samtalen med læreren før undervisningen dagen etter tok jeg opp dette. Hele kollegiet på trinnet ble også involvert i diskusjonen, ettersom mange av dem bekymret seg over disse hatefulle ytringene. Selv om jeg vurderte utsagnene som alvorlige, så jeg de også som en potensiell kilde til kunnskap for alle elevene dersom vi i tråd med Warrens (2006) anbefalinger bedre kunne behandle slike «hot moments» som oppstod (se kap 2.4. om Warrens anbefalinger for hot moments). Under samtalen før økta bestemte vi dermed at læreren også skulle snakke med eleven utenfor klasserommet, siden det var nødvendig å sjekke om det var rom for «bevegelse» av elevens holdninger. Vi ble også enige om at elevene skulle bytte plasser. Eleven med homonegative utsagn ble da flyttet helt frem, og vi avtalte at læreren skulle forby hatefulle ytringer.

Etter samtalen endret læreren stilen litt, ifølge hen selv: «Men så snakket vi om det, og da ble det lettere og ta tak i det og si dette er ikke «lov å mene», bevisstgjøre i forhold til lovverk eller holdninger er det vel mest» (utdrag fra lærerintervju). Dermed begynte læreren å gå mer i dialog med den aktuelle eleven, noe dette er et eksempel på:

Elev: Alle homofile er helt like.

Lærer: Ja, men da blir du veldig kategorisk. Det betyr at en blir like kategorisk også om dem som er heterofile?

Elev: Ja, men alle de er forskjellige.

Lærer: Ja, men nå sier du at alle homofile er like.

Elev: Ja, men det er de.

Lærer: Ja, men nå sier du sier jo at alle er forskjellige?

Elev: Nei, heterofile er ikke like, men alle homoer er like.

Lærer: Henger det sammen med menneskerettighetene?

Elev: Ja

Lærer: Da har du misforstått menneskerettighetene. Unnskyld at jeg sier det.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Denne samtalen kan tolkes som at læreren bruker ubehaget som en ressurs for å utfordre elevens dominerende tankesett (Røthing, 2019, s. 44). Ved første øyekast ser det likevel ikke ut som om eleven blir beveget i løpet av samtalen. Elevens svar i dialogen ovenfor kan imidlertid tolkes i lys av det Kumashiro (2002, s. 68) hevder om at elevene trenger å jobbe med sine egne følelser og tanker før de potensielt kan «avlære sitt verdensbilde». Tolkningen kan underbygges av at eleven i slutten av gjennomføringen mente at hen hadde endret mening om homofile. Da eleven i loggboken skulle svare på om de av oss som identifiserer seg som LHTB+ personer hadde noen fordeler eller ulemper i samfunnet, svarte hen først:

Ja, jeg er en av de som er imot, fordi alt de gjør er å gå rundt mens de kysser rundt og rundt og det gjør meg forvirret og jeg har så sykt lyst til å skyte alle sammen, de er urene raser. Jeg blir sint av gay, homo, bifil og lesbiske folk. Jeg har lyst til å utestenge de folkene i et annet lite land og droppe en tsar bombe på dem.

(utdrag fra elevlogg)

I siste loggskrivning skrev eleven derimot: «Egentlig har undervisningen vært ganske bra, fordi jeg har til og med byttet meningen min. Det var veldig kjekt å diskutere i klassen og få mer informasjon om hvorfor det ikke er dårlig å være den du er» (utdrag fra elevlogg). Også under undervisningsøktene ble elevens ytringer etter hvert mer moderate. Her er den aktuelle eleven omtalt som «elev 2»:

Elev 1: Det er fortsatt rart å gi en homofil en klem.

Lærer: Ja, men er det fordi du ikke stoler på den vennen?

Elev 2: Det hadde ikke hatt noe å si for meg.

Lærer: For deg blir de akkurat like? Det gjør ikke noe med ditt forhold til vedkommende?

Elev 2: Nei

(utdrag fra observasjonsnotat)

Lærer: Har dere lært noe denne timen?

Elev 2: At homofile og heterofile kan være ulike

Lærer: Det du sier er at det er komplett umulig å se forskjell på en homofil eller en heterofil.

(utdrag fra observasjonsnotat)

I den siste uken sa eleven muntlig til lærer, studenten og meg at hen hadde endret mening både i og utenfor klasserommet. Det kan selvsagt tolkes som at eleven oppdaget at empati var en «passende» emosjon å snakke om «de andre» på (Leemhuis, 2012, s. 105). Men det kan også være at eleven gjennom undervisningen faktisk var blitt «beveget». Dersom dette er tilfelle, kan det på den ene siden bety at eleven har endret holdninger fordi hen har blitt møtt med nulltoleranse for sine homonegative ytringer. På den andre siden kan vi igjen se til det Kumashiro (2002, s. 64 – 68) sier om at en ikke kan bevege elevene uten at de selv ønsker det. I dette perspektivet kan det tenkes at eleven har foretatt en selvrefleksjon som har ført til meningsendring. Man kan dermed hevde at fordi læreren slapp frem ubehaget i klasserommet lagde hen også plass til at eleven kunne jobbe seg gjennom «krisen» ved hjelp av selvrefleksjon (Kumashiro, 2002, s. 63). Målet med å ta frem dette eksempelet er ikke å formidle en «solskinshistorie» om at undervisningen totalomvendte eleven, fordi vi kan ikke si med sikkerhet at det er et faktum. Eksempelet bidrar likevel til å synliggjøre et helt sentralt poeng her: Dersom eleven har blitt beveget, ser det ut til å være et uttrykk for at læreren tålte å stå i ubehaget og samtidig at eleven foretok en selvrefleksjon. Sistnevnte er, ifølge Kumashiro, svært sentralt for å oppnå bevegelse. Derfor skal jeg nå utdype dette.

5.4.4 «Jeg har ikke tenkt så mye som jeg gjorde på en god stund» – selvrefleksjon som pågående holdningsarbeid

Som vist i kapittel 4, indikerer mine funn det Kumashiro (2002, s. 67–68) også hevder: I tillegg til at ubehagelige følelser er uunngåelige i arbeid med antiundertykkelse, må elevene for å engasjere seg i sosial rettferdighet gjennomgå en selvrefleksjon. Et eksempel på dette var da læreren i den første undervisningstimen ga elevene bakgrunnsinformasjon om heteronormen og måter seksuelle minoriteter blir undertrykt i det norske samfunnet på. Eksempler på dette var at «jævla homo» blir brukt som skjellsord, at samfunnet forventer at alle med annen seksuell orientering enn heterofil må «komme ut» og at homofile blir utsatt for vold og hets (for flere eksempler se vedlegg 1). I denne timen opplevde jeg at klasserommet var høyløst og kaotisk. I tillegg uttrykte noen av elevene holdninger som så ut til å støtte undertrykkelse av seksuelle minoriteter:

Lærer: Det betyr at hvis noen skulle leie hos hen og vedkommende var homofil ville hun sagt nei

Elev 1: Det hadde jeg og sagt

Elev 2: Vi kan leie leiligheten til hvem man vil, og da vil ikke jeg leie til homofile.

Lærer: Hva slags holdning er det? Eller nei, jeg skal ikke dømme, du har lov til å mene det, du skal ha din mening, men samtidig må vi kanskje ha menneskerettighetene i bakgrunnen.

(utdrag fra observasjonsnotat)

Lignende kommentarer var det flere eksempel på i klasseromsdialogen den første timen, noen av dem redegjort for i kapittel 5.4.3. Jeg tenkte derfor at elevene etter denne timen ikke hadde fått med seg noen ting, altså blitt utsatt for ubehag uten å foreta noen form for selvrefleksjon over hvordan de kanskje selv i sin hverdag bidrar til å opprettholde undertrykkelse. Det som da var interessant, var å lese noen av elevenes refleksjoner i loggbøkene i etterkant av den første timen. Flere av elevene pekte her på heteroprivilegier:

Det er lett å være heterofil fordi alle antar at du er det hvis du ikke har kommet ut som homofil eller lesbisk for eksempel.

(utdrag fra elevlogg)

Ja det er lettere for de som e heterofile enn bifil og homofil. Hvis du e heterofil blir du sett likt på som alle andre enn de som er bifile og homofile. Det er lov å være heterofil i alle land, men homofili er forbudt i noen land.

(utdrag fra elevlogg)

Ja. Det er lite hat mot heterofile folk noen er i mot homofile som gjør at en kan ha det vanskeligere å få jobb leilighet og slikt hvis de møter en slik person. Det er mange folk som bare antar ting om hva de gjør hva de mener og hvordan de tenker. Det er også mange som antar at folk er gay bare av utseendet. Folk bruker orda lespe gay homo homse og sånt som skjellsord.

(utdrag fra elevlogg)

En grunn til at disse ytringene ikke samsvarte med det som ble sagt i klasseromsdialogen, kan være at noen elever ikke turte å si meningen sin høyt i starten av undervisningsperioden. En annen tolkning kan være at elevene gjennom spørsmålene i loggboken måtte ta stilling til «hvordan det er å være heterofil» og dermed gjennomgå en «selvrefleksjon» der de undersøkte hvordan de selv er involvert i undertrykkelse. Dersom denne siste tolkningen stemmer, bygger den opp under Kumashiros (2002, s. 68) argumentasjon om at skolen, for å endre elever og samfunnet, må engasjere elevene i selvrefleksjon. At elevene blir «tvunget» til å ta stilling til sin (i det minste uttalte) posisjon som

heterofil, kan føre til «bevegelse» i retning bevisstgjøring av heteroprivilegier. Det kan i sin tur ligge til grunn for kritiske holdninger til andregjøring og privilegier.

At selvrefleksjon ser ut til å være vesentlig for å endre elever og samfunn, ser vi også eksempler på fra undervisningen om Thee-Yezen. I kapittel 5.3.2. beskrev jeg hvordan denne økten kan ha bidratt til at elevene fikk et forsterket bilde av «oss» og «dem», ettersom den kan ha fremmet et syn på minoritetsgruppene i artikkelen som «de lidende andre» som «vi» skal syns synd på. Jeg argumenterte også for at det ville kreve høy grad av selvrefleksjon av elevene dersom «empatien» de eventuelt fikk med Thee-Yezen skulle lede til handling. Denne tolkningen kan underbygges av en samtale i løpet av denne økten. Den gikk som følger:

Lærer: Hvite mennesker som er skeive, hvilke privilegier har de?

Elev 1: Vi er privilegerte om vi vil eller ikke fordi samfunnet er styrt av hvite folk.

Lærer: Hvis vi skal lage et samfunn over hvem som styrer?

Elev 2: Hvite, forholdsvis rike, menn, ikke bare menn, men mest menn

(utdrag fra observasjonsnotat)

Elev 1 trekker her frem et interessant poeng: «Vi er privilegert om vi vil eller ikke». Det at eleven refererer til «vi» kan tyde på at hen i stedet for å bare føle empati, også knytter innholdet i artikkelen til hvordan hen selv er involvert i undertrykkelse. I så fall kan vi snakke om at eleven har foretatt en selvrefleksjon (Kumashiro, 2002, s. 68). Elev 1 sin tilsynelatende evne til selvrefleksjon i eksempelet ovenfor kan sees i lys av Kumashiros undervisningsstrategi «elever som er kritiske til andregjøring og privilegier». Kumashiro (2002, s. 44) mener at undertrykkelse har sammenheng med sosiale instanser og kulturelle ideer i *samfunnet*. I klasseromssamtalen ble det også fokusert på hvilke fordommer Thee-Yezen møter i samfunnet for at elevene skulle få innsikt i den *double* prosessen som medfører at noen grupper i samfunnet blir marginalisert og andre privilegert. Kumashiro argumenterer for at man i tillegg til å undersøke marginaliseringen av enkelte grupper, må løfte undervisningen opp på et høyere nivå og for eksempel diskutere patriarkalske strukturer i et samfunn. Det kan undervisningsopplegget ha lagt til rette for:

Lærer: Men hvis vi ser sånn i forhold til religion. Det en ofte sier er at seksualitet har noe med den kulturen en tilhører og kultur henger sammen med religionen ikke sant. Og da kan en trekke inn dette med patriarkalske strukturer: For eksempel at menn styrer, det har vært innenfor kristendom og islam. (utdrag fra observasjonsnotat).

I prinsippet kan dette lærerutsagnet ha gitt elevene innsikt i hvilke overordnede, kulturelle ideer som preget holdningene som Thee-Yezen ble møtt med. Det kan ha ført til at eleven fra eksempelet ovenfor ble kritisk til egne privilegier. En slik tolkning kan belegges i at noen av elevene selv uttrykker at artikkelen har fått dem til å endre syn:

Elev 1: Kanskje har det innvirkning på oss

Elev 2: Ja vi får et annet synspunkt

Lærer: Har dere fått annet syn?

Elev 3: Jeg har vertfall!

(utdrag fra observasjonsnotat)

Til tross for at disse ytringene kan tolkes som at undervisningen har ført til selvrefleksjon og bevegelse, kan vi ikke si noe om hvilke synspunkt elevene har endret. Uansett kan utsagnet fra eleven om at «vi er privilegert om vi vil eller ikke», påvirke andre elevers selvrefleksjon. Det kan også følgende utsagn fra en annen elev, en kommentar som kom etter en samtale om at nordmenn intuitivt tenker at et terrorangrep er utført av muslimer:

Lærer: Det som undrer meg litt handler litt om fordommer. Hva gjør at vi har sånne fordommer? Når vi ser at disse fordommene ikke alltid stemmer?

Elev: Vi elsker jo å se på nordmenn at vi ikke har fordommer.

(Utdrag fra observasjonsnotat)

Det at eleven kommenterer at nordmenn selv ikke tror at de har fordommer, kan tyde på at eleven har fått innsikt i en overordnet kulturell idé om at nordmenn intuitivt tenker at de ikke har fordommer. Det kan invitere de andre elevene inn i en selvrefleksjon over egne «usynlige fordommer». Studentene som Faye (2021, s. 193) undersøkte i sin studie, rapporterte også at de gjennom undervisningsstrategien «rom for ubehag» ble mer bevisst på de mange fordommene de hadde. En av elevene i caset mitt skrev i loggboken etter første time: «Nei, jeg tror ikke det finnes noen fordommer mot mennesker med andre seksualiteter enn heterofile» (utdrag fra elevlogg), men denne typen ytringer finnes ikke i loggene fra slutten av perioden. Det kan indikere at elevene etter en stund fikk større innsikt i at «nordmenn» har flere fordommer enn de trodde. Om det skjedde på grunn av elevutsagnene jeg referer til her eller på grunn av de andre dialogene i utprøvsperioden, vet jeg ikke. Men jeg vil uansett trekke frem noen refleksjoner fra loggbøkene, som uttrykker at elevene gjennom møter med ubehag har involvert seg i selvrefleksjon:

Det eneste som endra seg fra i går, var at jeg tenkte nøye igjennom hvor ofte jeg bruker det som skjellsord. Jeg fant ut at jeg ikke bruker det så mye, men sier det av og til. Jeg tenker ikke over det når jeg sier det. De gangene jeg bruker det er jeg små sur eller irritert. Målet mitt kan være å få det ned til at jeg aldri sier det, og heller ikke si noe eller finne et finere ord å si når jeg blir irritert. Etter det vi snakka om i går har jeg ikke hørt noen bruke sånne typer skjellsord. Det kan ha hatt en god påvirkning på klassen, kanskje de gjorde det samme som jeg gjorde. Gikk inn i seg selv og tenkte over hvor ofte de sier det.

(utdrag fra elevlogg)

Hadde jeg vært i en stor vennegjeng, og slengt ut "jævla homo" til en kompis, så hadde nok jeg ikke tenkt over hva jeg sa. For han kan jo plutselig være homo, og da blir det sett på som negativt i hans øyne. Jeg hadde også tenkt i etterkant at det var dumt å si, også fått dårlig samvittighet. Dette i Norge, og generelt i hele verden, tror jeg vi alle kan stramme inn på. Det burde ikke være noen forskjeller på folk på grunn av legning.

(utdrag fra elevlogg)

Det har vært mye tanker. Mye for hjernen min å ta inn egentlig, men det har vært lærerikt.

(utdrag fra elevlogg)

Elevene viser gjennom disse refleksjonene at de kan ha tatt innover seg flere aspekt fra undervisningen og «tenkt over» sine holdninger eller fordommer selv om dette ikke alltid kom frem i klasseromssamtalene. Det er her loggbokens kraft trer frem, mener jeg: Elevene blir tvunget til å føre en indre dialog med seg selv, en dialog som kan aktivere system 2, som overprøver mer intuitive tanker og holdninger som kanskje ble aktivert av undervisningen. Man kan argumentere for at det ville vært svært vanskelig for en elev i klassen, dersom hen skulle ha en annen seksuell orientering enn heterofil, å få høre alle de homonegative ytringene som kom i løpet av undervisningsperioden. Men man kan også argumentere for at dette ubehaget er uunngåelig for å oppnå refleksjonene som jeg har sett hos flere av elevene. En elev skrev i loggboken: «Jeg har ikke tenkt så mye som jeg gjorde på en god stund». Det er ikke sikkert denne selvrefleksjonen ville skjedd om ikke, i alle fall deler av, ubehaget hadde blitt sluppet til. Jeg mener derfor at studien min er et argument for at «bevegelse» i retning antiundertrykkelse fordrer høy grad av ubehag og høy grad av selvrefleksjon.

6.0 Avsluttende kommentarer

Jeg har i denne studien argumentert for at å bevege elever i retning antiundertrykkelse må inkludere ubehag, men at man også må legge til rette for selvrefleksjon. Ved å slippe frem elevenes fordommer og andre former for ubehag, kan de bli invitert til en selvrefleksjon om hvordan de selv er involvert i

undertrykkelse. Det kom frem ved å undersøke problemstillingen: *Hvordan kan ubehag brukes i undervisning om seksuelle minoriteter i norskfaget for å fremme elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger?* For å svare på problemstillingen, utviklet jeg undervisningsopplegget som ligger til grunn for undersøkelsen. Opplegget fokuserer på hvordan ubehag kan brukes som et konstruktivt middel for antiundertrykkende holdningsarbeid. Denne oppgaven kan da bidra til refleksjoner rundt hvordan normkritikk og antiundertrykkende undervisning kan se ut i norskundervisningen i skolen. Det er viktig for å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner og for å hindre utenforskap og krenkelser i skolen (og samfunnet).

For å bruke ubehag for å fremme elevers antiundertrykkende arbeid med egne holdninger, må læreren naturlig nok ha kunnskap om elevenes ytringer og reaksjoner i møte med ubehagets pedagogikk. Ubegagskompasset kan i så måte være relevant fordi det forteller om nettopp dette. Det sier altså noe om elevenes holdninger. Jeg har argumentert for at elevene har drevet et *holdningsarbeid*, et arbeid som skal utfordre de dominerende tankesettene, sosiale vanene og normative praksiser som bidrar til å opprettholde stereotyper og sosial urettferdighet (Røthing, 2019). Det kan være ubehagelig, og til og med skape kriser, å bli konfrontert med sine tankesett, vaner og praksiser. Ubegagskompasset sier også noe om dette arbeidet elevene gjør i møter med ubehag. Mitt poeng er ikke å konkludere med at minoritetselevens opplevelse av å bli utsatt for homonegativisme, kan sidestilles med majoritetselevens ubehag knyttet til å diskutere dette. Å bli utsatt for hets, stereotyper og språklige avstandsmarkeringer kan aldri sidestilles med majoritetens opplevelse av å konfrontere egne privilegier. Men jeg mener det er et poeng å løfte frem ubehaget for ulike grupper, selv om dette har ulike opphav. Ubehaget som ligger i å konfrontere egne privilegier, må læreren være bevisst om hen skal kunne bruke det som en inngang til å fremme den selvrefleksjonen hos elevene som denne studien argumenterer for.

Ubegagskompasset sier altså noe om elevenes reaksjoner på lærerens undervisningsstrategier. Denne innsikten kan hjelpe læreren i praktisering av ubehagets pedagogikk i klasserommet. Til tross for at elevene viste tegn til bevegelse når læreren klarte å bruke ubehaget som en inngang til selvrefleksjon, synliggjør ubegagskompasset at elevenes holdninger ikke er konstante størrelser. Uansett om elevene foretok en kulturell distansering eller ble beveget, vil jeg argumentere for at alle elevenes responser befinner seg innenfor et antiundertrykkende *holdningsarbeid*. Det gjør jeg fordi alle ytringer, sosiale vaner og normative praksiser er dynamiske, noe også denne studien viser. Elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger innebærer derfor på ingen måte at elevene er ferdige med sitt arbeid når undervisningsperioden er over. Man kan tenke seg at elevene viser til at homonegativisme kun foregår i andre kulturer i én situasjon, men at de ser hvordan de

selv er involvert i undertrykkelse i en annen. Og selv om elevene i en klasseromsdialog utviser empati med homofile, kan de kalle hverandre «jævla homo» dagen etter. Alle kategoriene i ubehagskompasset er altså preget av ambivalens og flertydighet. Poenget er at et antiundertrykkende arbeid med egne holdninger er et pågående arbeid. At en av elevene skrev i loggboken: «Jeg har ikke tenkt så mye som jeg gjorde på en god stund», kan tyde på at uansett hvordan elevenes holdninger kommer til uttrykk gjennom ytringer og atferd i løpet av undervisningsopplegget, kan de nå, eller om noen år, utvikle mer varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner.

Selv om jeg mener denne studien utgjør et viktig bidrag til forskningsfeltet, har den helt klart noen begrensninger. Som grunnlagt i 3.5.5., krever det å skape forandring at vi ser på elever som instabile og foranderlige. På mange måter krasjer dette med at vi med ubehagets pedagogikk forsøker å oppdra elevene til å «bli» antiundertrykkende. Derfor har jeg argumentert for at det å fremme elevens antiundertrykkende arbeid med egne holdninger må innebære at både lærer og elever lærer *med* hverandre (Björkman mfl., 2021, s. 186). Samtidig er det relevant å se tilbake til den overordnede politiske argumentasjonen som jeg presenterte innledningsvis (se kapittel 1.2). Det er argumenter i skolens visjon for at elevene skal oppdras til antiundertrykkende individ. I læreplanens verdigrunnlag står det at elevene skal bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å utvikle strategier for å stå opp mot undertrykkelse er altså relevant og legitimt. For i dette ligger det, slik jeg ser det, et stort potensial i læring gjennom ubehag.

I kapittel 3.5.3. redegjorde jeg for begrepet konseptuell generalisering. Jeg argumenterer her for at denne studien kan ha relevans utover det spesifikke kasuset som er studert på bakgrunn av SDI-modellens vektlegging av empiriske og teoretiske innsikter som grunnlag for analyse. Som jeg skriver om i kapittel 3.5.5., plasserer denne studien seg (likevel) innenfor en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tradisjon. Det medfører et syn på forskning som ikke-objektiv. Til tross for at jeg gjennom SDI-modellen har foretatt en systematisk, stegvis deduktiv-induktiv analyse, har jeg som forsker vært med på å konstruere dataene mine. Det antiundertrykkende holdningsarbeidet som denne studien har antydnet en retning for, kan med andre ord ikke overføres til alle elever. For å vurdere, eventuelt underbygge, funnene fra denne studien trengs fremtidige undersøkelser. For fremtidig forskning kunne det derfor vært interessant å teste lignende opplegg i flere klasser. Ubehagskompasset kunne vært benyttet og testet i andre sammenhenger, enten med de samme teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien, eller med nye teoretiske perspektiver. Ser man de samme tendensene i andre klasser, er det større sannsynlighet for at

funnene fra denne studien er generaliserbare. Jeg har også argumentert for at ubehagskompasset kan utvide lærerens kunnskap om elevenes møter med ubehag og hvordan de responderer på det. Dersom fremtidige forskningsprosjekter tester ubehagskompasset, kunne det vært formålstjenlig å intervju lærere i etterkant, for å undersøke hvorvidt denne kunnskapen kom lærerne til gode i undervisningen. I lys av prosjekter som de som er skissert ovenfor, kunne studien fått ytterligere relevans utover det spesifikke kasuset som er studert.

Lærere i skolen har et særskilt ansvar for å drive en undervisning som ikke viderefører eller forsterker stereotypier, maktforhold eller usynlige strukturer. For ikke å reprodusere historien av undertrykkelse som minoriteter har vært utsatt for, tror jeg at skolene må endre elevenes oppfatninger om «normalitet». For noen elever vil det innebære å endre hvordan de ser seg selv og hvem de er. Denne prosessen, som denne studien karakteriserer som elevenes antiundertrykkende arbeid med egne holdninger, er et identitetsutviklingsarbeid som burde være relevant for dagens norsklærere å drive i undervisningen. Men som beskrevet av Kumashiro (2002, s. 68), virker det fortsatt vanskelig å implementere slikt arbeid i dagens utdanningssystem. Kanskje er det fordi lærere er redde for, og ikke får støtte til, å ta opp potensielt støtende tema. Jeg er enig med Goldschmidt-Gjerløw mfl. (2022, s. 19), som hevder at kroppslige uttrykk og reaksjoner bør ha en naturlig og viktig plass i læring. Skolene må gi elevene tid til å jobbe seg gjennom kriser med mål om å «bevege elevene». I denne prosessen mener jeg at vi må tørre å bruke ukonvensjonelle metoder som inngangsport til diskusjon, til tross for ubehaget som kan oppstå. Ubegag er uunngåelig i arbeidet med å skape forandring (Røthing, 2019) og lærere må engasjere seg i antiundertrykkende undervisning. Mitt håp er at denne studien kan bidra til å bane vei for et slikt engasjement, selv om jeg forstår at en masteroppgave alene vanskelig kan nå et slikt mål. I det minste kan man håpe at undervisningsopplegget bidro til selvrefleksjon hos elevene. På den måten kan denne undersøkelsen kanskje føre til antiundertrykkende elever, og dermed bidra til å endre elever og samfunn. Jeg vil avslutningsvis understreke et banalt, men samtidig kraftfullt poeng fra en elev i loggboken: «Det burde ikke være noen forskjeller på folk på grunn av legning».

Litteratur

- Al-Obaide, T-Y. (2020). Som troende, skeiv muslim ble jeg utstøtt av de aller fleste. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/LA3BVx/som-troende-skeiv-og-muslim-blir-jeg-utstoett-av-de-aller-fleste-the>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (2015). *Seksuelle minoriteter*.
https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/s/seksuelle_minoriteter/
- Björkman, K., Bromseth, J. & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 7, 179–195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De Freitas, E. & Mcauley, A. (2008). Teaching for diversity by troubling whiteness: Strategies for classrooms in isolated white communities. *Race Ethnicity and Education* 11(4), 429–442.
<https://doi.org/10.1080/13613320802479018>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019). «Generelle forskningsetiske retningslinjer.»
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Egge, H. (2020). De unge er fremdeles redde for å være skeive. *Utdanningsforskning*, 8. oktober.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/de-unge-er-fremdeles-redde-for-a-vare-skeive/>
- Fangen, K. (2015). Kvalitativ metode. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye., E. M. Lindhardt., B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 179–199). Universitetsforlaget.
- Fladmoe, A., Nadim, M. & Birkvad, S., R. (2019). *Erfaringer med hatytringer og hets blant LHBT-personer, andre minoritetsgrupper og den øvrige befolkningen*. Rapport. Institutt for samfunnsforskning. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmllui/bitstream/handle/11250/2584665/Erfaringer%2bmed%2bhatytringer.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Tano Aschehoug.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K, G. & Jore, M., K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

- Harlap, Y. (2014). Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education* 19(3), 217–288. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860098>
- Hughes, B., Huston, T. & Stein, J. (2010). Using Case Studies to Help Faculty Navigate Difficult Classroom Moments. *College Teaching* (59), 7–12. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.489076>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P., A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, V. E. M. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 106(1), 3–14. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Kielland, A. (2020). *Dette blir mellom oss*. Gyldendal.
- Kidd, D., C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. I *Science* 342, 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: 'Queer' activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Leemhuis, M. M. (2017). Å føle med de andre i klasserommet. I J. Bakken & E. Oxfeldt (red.), *Åpne dører mot verden* (s. 105–127). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-07>
- Nayak, A. og Kheily, M. J. (1997). Masculinity and Schooling: Why are Young Men so Homophobic? I D. L. Steinberg., D. Epstein & R. Johnson (Red.), *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. Cassell.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102(1), 26-37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Pino, M. C. & Mazza, M. (2016). The Use of "Literary Fiction" to Promote Mentalizing Ability. *PloS one*, 11(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160254>

- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rangnes, E. T. & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte tema. I K. M. R. Breiviga & T. E. Ragnes (Red.), *Demokratisk dannelse i skolen* (s. 187–201). Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2002). *Sosialpsykologi*. Fagbokforlaget
- Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners, queeras och intersexpersoners rättigheter (RFSL Ungdom). (u.å.). *Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. <https://rfslungdom.se/bryt/>
- Riksförbundet för homosexuellas, bisexuellas, transpersoners, queeras och intersexpersoners rättigheter (RFSL Ungdom). (2010). *Man föds inte homofob, man blir det*. <https://rfslungdom.se/produkt/man-fods-inte-till-homofob-man-blir-det/>
- Røthing, Å. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerte jenter og rådvile lærere. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 7(1), 27–51. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1098>
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 6(1), 40–57. <https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Sikt. (u.å.). *Barnehage og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Sikt. (u.å.). *Lag en datahåndteringsplan*. <https://www.nsd.no/lag-en-datahåndteringsplan/>
- Sex og samfunn. (2016–2017). *Seksualundervisning i skolen. En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. <https://sexogsamfunn.no/om/politiske-saker/sex-og-samfunn-mener/sex-og-samfunn-mener-om-seksualitetsundervisning/#>
- Slåtten, H., Andersen, N. & Hetland, J. (2015). Gay-related name-calling among Norwegian adolescents – harmful and harmless. *Scandinavian Journal of Psychology* 56, 708–716. <https://doi.org/10.1111/sjop.12256>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trondheim kommune & LLH Trøndelag (2010). *Undervisning om seksualitet*. <https://www.naturfag.no/binfil/download2.php?tid=2060923>
- Utdanningsnytt (2020). Spørreundersøkelse etter lærerdrapet i Frankrike: Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever. *Utdanningsnytt*. <https://www.utedanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse->

[etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343](#)

Warren, L. (2006). Managing Hot Moments in the Classroom. *Derek Bok Center for Teaching and Learning*. https://www.elon.edu/u/academics/catl/wp-content/uploads/sites/126/2017/04/Managing-Hot-Moments-in-the-Classroom-Harvard_University.pdf

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5. utg.). SAGE.

Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education* 28(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Vedlegg

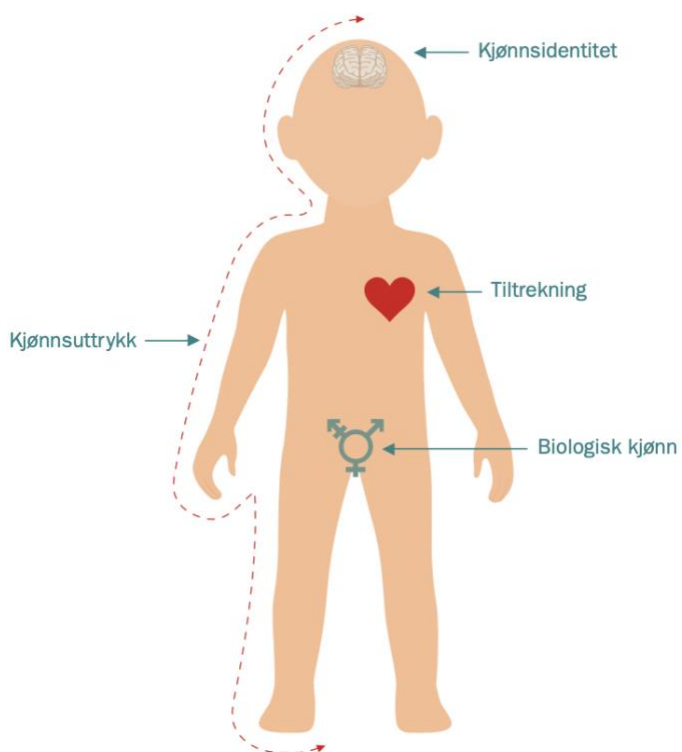
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg

Bakgrunnsinformasjon:

Seksuell identitet

Består av fire komponenter:

1. **Biologisk kjønn** (det genetiske, anatomiske og fysiologiske kjønn).
2. **Kjønnsidentitet** (personens stabile følelse og erkjennelse av å være mann eller kvinne).
3. **Kjønnsrolle** (måten personen fremstår i sosiale sammenhenger, som avspeiler hans eller hennes kjønnsidentitet).
4. **Seksuell orientering** eller preferanse. Består av personens erotiske fantasier, emosjonelle tiltrekning og seksuelle aktiviteter med andre og en følelse av å være hetero-, homo- eller biseksuell.



Heteronormen eksempler:

- «jævla homo» blir brukt som skjellsord
- Alle skeive må «komme ut»

- Homoterapi finnes fortsatt
- Noen prester fraskriver (de har rett til det) seg ansvaret med å vie homofile
- Homofile blir utsatt for vold og hets
- Lite forskning generelt på LHBT-personers psykiske helse
- Men de rapportene som finnes (<https://forskning.no/ostlandsforskning-lhbt-partner/mange-lhbt-personer-pa-sorlandet-sliter-med-darlig-psykisk-helse/1239800>)

Og

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-homoseksualitet-kjonn-og-samfunn/de-unge-er-fremdeles-redde-for-a-vaere-skeive/1748689>

viser at mange LHBT+ personer sliter psykisk

- i mange religioner (spesielt knyttet til verdensreligionene) er det et kontroversielt tema
- transpersoner må bli sterilisert for å få godkjent kjønsskifte juridisk

https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/helse/2020_00454_endelig-rapport_lhbtq-ungdom.pdf/

Det er lærerens oppgave å lære elever å ***kjenne igjen privilegier noen identiteter har, og prosesser som normaliserer andregjøring som alle deltar i bevisst eller ubevisst***. Elevene må dermed lære om prosesser som leder til privilegier og normalisering og til marginalisering og andregjøring, men også avlære det en tidligere har lært som det «normale» og «normen» (Kumashiro, 2002, s. 36 – 37). Hva som blir ansett som «normalt» er ofte forkledd i vår egen virkelighetsoppfatning, eksempelvis at heteronormativitet er det normale, noe som gjør at denne tilnærmingen fordrer evnen til å tenke kritisk. Med andre ord må elevene i tillegg til å ha kunnskap om undertrykkelse, også kunne tenke kritisk.

Variasjoner i seksuell orientering

Forskjellen på heterofile, homofile og bifile er at heterofile forelsker seg i/føler seksuell tiltrekning til personer av det andre kjønn, homofile forelsker seg i/føler seksuell tiltrekning til personer av samme kjønn, og bifile forelsker seg/føler seksuell tiltrekning til personer av begge kjønn. Følelsene er de samme, forelskelsen er like deilig når den er gjengjeldt og like smertefull når den ikke er det, og behovet for ømhet og nærhet er det samme.

Heteroseksualitet og homoseksualitet oppfattes ofte som to orienteringer som utelukker hverandre. Det forventes at man er enten hetero eller homo. I virkeligheten er det ikke så enkelt. Hvem man orienterer seg mot seksuelt kan variere gjennom livet. Videre kan en person godt være homofil selv om han/hun aldri har hatt seksuelle erfaringer med en av samme kjønn. En person kan også ha

homoseksuelle erfaringer uten senere å oppfatte seg som homofil. Det finnes fremdeles fordommer og uvitenhet om homofili i samfunnet.

Likevel er det viktig å vite at de fleste som forteller til andre at de lurer på om de er lesbiske eller homofile får støtte fra venner og familie. Det å finne ut at man er lesbisk eller homofil kalles ofte for "å komme ut av skapet". For noen tar dette kort tid, mens for andre kan det ta flere år. I denne tiden kan det være godt å snakke med andre som enten har opplevd det samme selv eller som vet hva det handler om, for eksempel Homofiles Ungdomstelefon eller Rådgivningstjenesten for homofile og lesbiske.

Homofili gjennom tidene

Det å ha sex med en med samme kjønn har hatt ulike betydninger opp gjennom tidene. Forfølgelse av mennesker som har sex med samme kjønn har preget mye av historien. I middelalderen fikk man dødsstraff hvis man ble funnet skyldig. Homofile og lesbiske var blant de som ble sendt i konsentrasjonsleirene av nazistene under andre verdenskrig, sammen med jøder, sigøynere og politiske opposisjonelle.

I andre tider har det vært sett på som noe vanlig og helt naturlig. I den greske antikken var det for eksempel ikke uvanlig at menn hadde sex med menn. Det var ikke kjønn som var det avgjørende, men hvilken sosial posisjon partene hadde. I Hellas i det andre århundre etter Kristus ble det skrevet et skjema over ulike seksuelle handlinger. Der står det under "naturlig, lovlig og alminnelig seksualitet": samleie som en mann har med sin kone eller en prostituert, og med sin mannlige eller kvinnelige tjener. Samleie mellom en rikere og en fattigere mann, og mellom en eldre og yngre mann var også i denne kategorien. Normene på den tiden gikk ikke på hvilket kjønn man hadde sex med, men hvor mye penger eller hvor gammel den man hadde sex med var. Å ha sex med en annen mann var like naturlig som å ha sex med en dame, så lenge den ene mannen var rikere eller eldre enn den andre. Først mot slutten av 1800-tallet ble ordet homoseksuell "oppfunnet" og brukt som betegnelse på menn som hadde sex med menn. Før dette ble menn som hadde sex med menn kalt for "sodomitter". Sodomi var en lyst alle menn i prinsippet kunne ha, det var først når de utførte sodomi at de ble kalt sodomitter.

I dag har homofile i Norge de samme rettighetene som heterofile. I Norge ble straffeloven mot homoseksualitet opphevet i 1972. Først i 1982 ble homofili fjernet som sykdomsdiagnose. I dag vet vi at homofili ikke er en sykdom. I 2008 vedtok Stortinget en felles ekteskapslov. Den gir lesbiske og homofile par rett til å gifte seg og rett til adopsjonsprøving. Lesbiske par har også rett til assistert

befruktning. Det er flere og flere barn som vokser opp med homofile fedre eller lesbiske mødre. Det er forbudt å diskriminere noen på grunn av deres seksuelle orientering, for eksempel ved ansettelse, i døra til et utested eller ved utleie av leilighet.

Hva er normer?

Normer er atferdsmessige forventninger og retningslinjer innenfor et samfunn eller en gruppe. Man kan definere normer som de reglene som en gruppe, er enige om gjelder for passende og upassende verdier, tanker og atferd. Reglene kan være mer eller mindre synlige, og de kan være skrevne eller uskrevne. Avvik fra normene fører til reaksjoner fra omverden. Reaksjonene kan variere fra at noen korrigerer deg verbalt, behandler deg annerledes, ser på deg som unormal eller ekskluderer deg.

Det finnes normer i absolutt alle områder i livet, for hvordan man skal hilse, spise, sitte, kle seg, oppføre seg på toget, osv. Allikevel gir de fleste normer ingen mening i seg selv. Er det for eksempel bedre å spise med gaffel i venstre og kniv i høyre, og ikke motsatt? Eller, er det mer fornuftig å sitte på en stol når man spiser, enn å sitte på gulvet som man gjør i Japan? Det fins til og med normer for hvor nærme folk står fra hverandre når de snakker sammen. Forskere har funnet ut at Nord-Afrikane er de i verden som står nærmest, mens folk fra Skandinavia har "verdensrekorden" i å stå langt fra hverandre. Dette er ikke ting vi tenker på, det er uskrevne regler. Men vi merker det med en gang når normen blir brutt. Som mange andre normer er det vanskelig å si hva som er "mest riktig" av å stå langt fra eller nærme hverandre når man snakker med hverandre. Men normer som denne, og som hvordan vi spiser, har ikke veldig store innvirkning på hvordan vi lever våre liv.

Kjønnsnormer

Det har derimot normer som regulerer våre oppfatninger og atferd i forhold til kjønn og seksualitet. Vi har for eksempel en masse regler for hva det vil si å være en riktig gutt og hva det vil si å være en riktig jente, om hvordan en jente og gutt skal se ut og oppføre seg. Hvis en bryter med reglene får man reaksjoner fra andre, for eksempel kan man få høre at man er en "guttejente", eller en "femigutt".

Reglene for hvordan jenter og gutter skal være og se ut finner vi overalt rundt oss, i filmer, blader, aviser, TV, reklame, i leketøyskatalogen, på omslaget av bøker, fra foreldre, skole og venner. Vi lærer at gutter liker blått og jenter liker rosa, at gutter skal være tøffe og jenter forsiktige, at gutter skal kunne alt om data og teknikk, mens jenter skal være flinke til å rydde.

Vi kan si at det finnes en regelramme for jenter og en for gutter. Innenfor gutterammen finnes mandighet og innenfor jenterammen kvinnelighet. De som befinner seg innenfor regelrammen, de som følger reglene, de blir sett på som "de normale" i samfunnet. De som bryter med rammene blir sett på som unormale. Men er det ikke litt urettferdig? Hvorfor skal ikke gutter ha lov til å gråte når de slår seg? Hvorfor kan ikke jenter være like glad i å leke med biler som gutter?

normene i et samfunn forandrer seg. På 70-tallet og før det, var det ikke helt uvanlig at kvinner kunne ha hår på beina, eller under armene. I dag er det nesten helt uaktuelt, folk ser rart på damer på bussen hvis de står med armen opp og viser hår under armene. Hår under armene er egentlig en naturlig del av kvinnekroppen, men på et tidspunkt bestemte man seg for at dette var stygt, og man fant måter å fjerne håret på. I dag finnes det hundrevis av forskjellige hårfjerningsprodukter. Dette er et eksempel på en veldig tydelig norm for hvordan en dame skal se ut. Enda det egentlig er unormalt å ikke ha hår på kroppen!

Heteronormen

En annen sterk og tydelig norm vi har i vårt samfunn er heteronormen. Den går ut på at man forventer at alle er heterofile til det motsatte er bevist. Når vi møter folk, eller ser folk på TV, går vi automatisk ut fra at personen er heterofil og er forelsket i folk av motsatt kjønn. Det er ikke så rart. Når man leser bøker eller ser filmer eller på TV, handler det veldig ofte om en dame og mann som finner kjærligheten og gifter seg og får barn. Helt fra man er bitte liten lærer man at det "normale" er å være mann og kvinne i et forhold. Tenk på eventyrene! Det er alltid en vakker prinsesse og en tøff helt som blir kjærester til slutt. Her har du både normene til kjønn og heteronormen i samspill. Ofte virker heteronormen sammen med normene til kjønn. Kjønnsuttrykkene som ses på som "kvinnelig" og "mandig" er egentlig uttrykk for den heteroseksuelle kvinnen og mannen. De fleste som lever et heteroseksuelt liv, tenker sjelden på at samfunnet er styrt av en heteronorm. De som bryter med normen derimot, merker den godt. Fordi heteronormen gjør at man går ut i fra at alle er heterofile, opplever personer med annen seksuell orientering at de hele tiden må korrigere andres oppfatning, for så å ta i mot en form for reaksjon.

En jente som forteller om sin nye kjæreste, blir møtt med spørsmål som "Hva driver han med?", og må presisere at kjæresten er en jente. Heteroseksualiteten blir tatt for gitt, og det gjør at homoseksualitet fremstår som mindre vanlig og tilgjengelig. Når man hele tiden må presisere sin seksuelle orientering, blir det tydelig at man ikke tilhører normen. Normene begrense.

Normene til kjønn og seksualitet sier noe om menneskesynet i vårt samfunn. Kjønnnormene forteller oss hvordan vi ser på jenter og gutter, og ikke minst hvordan vi ser på de som ikke uttrykker kjønn innenfor "jenterammen" og "gutterammen". Dette begrenser muligheten man har til å være den man vil. Hvordan hadde mennesker sett ut og oppført seg dersom vi ikke hadde disse normene? Hadde det vært lettere for gutter å gå i skjørt og blomstrete genser? Hvordan hadde det vært hvis ingen måtte presisere hvilket kjønn kjæresten hadde? Eller hvis alle måtte det? Tenk om det "normale" var å være seg selv, uansett hvordan man uttrykket seg eller identifiserte seg? Hadde det vært et mindre velfungerende samfunn?

BEGREPER:

Lhbt:

Er en forkortelse for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner. Lhbt-begrepet favner både betegnelser knyttet til seksuell orientering (LHB) og kjønnsidentitet (T).

Skeiv:

(Fra engelsk queer) Blir brukt som alternativ til lhbt, ofte av personer som ikke finner seg til rette i lhbt-begrepene, men favner bredere. Brukes oftest av unge.

Kjønnsidentitet:

Den personlige oppfatningen av hvilket eller hvilke kjønn man er. Opplevelsen er subjektiv og ikke nødvendigvis i samsvar med kroppens ytre anatomi, eller med andres oppfatning av hvilket eller hvilke kjønn en er.

Transperson: Er et sekkebegrep som omfatter mange ulike kjønnsidentiteter og –uttrykk. Begrepet omtaler personer som bryter med det samfunnet forventer av dem på grunnlag av hvilket kjønn de fikk tildelt ved fødselen. Trans handler om kjønn og ikke seksualitet

Undervisningsopplegg:

Spørsmål - Loggbok lærer (før undervisning)

- Hva syns du om å undervise om seksualitet i norskfaget? Hvorfor?
- Hvilke forventninger har du til undervisningen?
- Er det noe du gruer eller gleder deg til?

Uke 1:

Introtime

- introdusere prosjektet
- Introdusere loggskrivning
- Kort forklaring av normer – med fokus på heteronormen?
- Klasseregler – kanskje klassen har dette på forhånd, men hvis ikke:
 - Hvordan VIL vi ha det fremfor hva skal vi IKKE si
 - Alle skal få snakke ferdig i stedet for «ingen skal avbryte»
 - Hvilke begrep skal vi bruke? Skal vi være spesifikke kan vi bruke lesbiske, homofile eller bifile/biseksuelle. Men, skal vi være mer generelle kan vi bruke «skeive» eller LHTB+

Viktig å presisere:

- Ingen svar er «feil» - ingen svar er «rett»
- Masterstudenten er interessert i elevene sine svar (ærlige svar)
- Viktig for masterstudent
- Elevene kan bidra til viktig forskning om et tema som veldig mange unge føler de får dårlig undervisning i på skolen
- Loggskrivning er en veldig god måte å øve på refleksjon (som er viktig i svært mange sammenhenger, til dømes eksamen)
 - Forskning har vist at en gruppe som skrev loggbok i lekse fikk bedre resultat på skolen enn en gruppe som gjorde «vanlige» repetisjonsoppgaver i lekse
- Elevene slipper lekser i norsk, KRLE og samfunnsfag i denne perioden, så vi forventer at elevene jobber godt med loggboka i timen

- Loggboka kan bli brukt som en del av helhetsvurderingen av elevene karakter i norsk

Starte med første loggskrivning (FØR UNDERVISNING)

Svar på spørsmåla med «tykk skrift» viss du føler at du klarer det. Dersom du trenger litt «hjelp» på veg, kan du lese spørsmålet med tynn skrift og svara på det. Begge deler er heilt greit 😊

1. Hvordan tror du det er å være heterofil i Norge i dag? Hvorfor?

Trur du det er lett å være heterofil i Norge i dag?

Hvis ja – hvorfor?

Hvis nei – hvorfor ikke?

2. Hvordan tror du det er å være homofil, skeiv, lesbisk eller biseksuell i det norske samfunnet. Hvorfor?

Hvordan trur du de av oss som er homofil, skeiv, lesbisk eller biseksuell blir behandla i det norske samfunnet? Hvorfor?

3. Syns du heterofile mennesker har noen fordeler eller ulemper i Norge? I så fall, hvilke?

Tror du det finnes noen fordommer (positive eller negative) mot mennesker med andre seksualiteter enn heterofile (LHTB+) i Norge?

Hvis ja – hvilke?

Hvis nei – hvorfor ikke?

Opplegg: «Dette blir mellom oss»

Høytlesing av boken «det blir mellom oss» med lesestopp (elevene svarer i loggbok på spørsmålene underveis). Aktuelle spørsmål er da:

Lesestopp, s.26:

- Hva har du lagt merke til så langt?
- Hva har du likt?
- Er det noe du syns er rart?
- Er det noe som har gjort deg nysgjerrig?
- Er det noe som har gjort deg provosert?

- Er du enig eller uenig i at det er «enklere» for jenter å finne gutter og gutter å finne jenter enn det er gutter å finne gutter eller jenter å finne jenter? Hvorfor?

Lesestopp, s.50:

- Hvilke opplysninger har du fått om Felix, Max, «du» (Nicolai), Philip eller Sandra?
- Hvordan ser de ut, tror du? (Tegn eller beskriv med ord).

Forslag til diskusjon etter loggskrivning, s. 50:

- Se på det du tegna eller skrev. Hva har klassen komt frem til? (kan vurdere stikkord på tavla, eks: macho, «vanlig jente», mye sminke, mannlig, femi....?)
- Hvorfor har elevene tenkt som de gjorde? Hvordan kommer samfunnets normer om hva som er typisk «jentete» og «guttete» inn når vi skulle vurdere hvordan vi trodde de ulike karakterene i boka var?
- Hva er «mannlig» og «kvinnelig»?
- Vet vi egentlig hvilken legning alle har?

Obs!

Hvis elevene de sier noe om «homofile er sånn» - så skal også dette egentlig bety at heterofile ikke er det: Eksempel: Homofile er «tullete» - da skal også denne da bety: heterofile er ikke «tullete». Hvis samtalen dreier mot at homofile er sånn og sånn og ikke om de heterofile, kan en gjerne stoppe opp og diskutere hvorfor samtalen ofte dreier seg mot det som avviker fra normen.

Lesestopp, s.70

- **Hva har du følt siden sist lesestopp?**

(vært glad på Felix sine vegne, følt ubehag eller avsky, vært sint, kjent spenning, syns at det var morsomt, blitt flaut eller noe helt annet du kommer på).

- **Hva i teksten var det som gjorde at du følte det på den måten?**

Lesestopp, s. 114:

- **Hvordan tenker heterofile mennesker når de er forelska?**

Felix sier at han skulle ønske at Nicolai var ei jente, at tankene sine om menn skal «se til helvete og komme seg ut», han dusjer og «later som om han er en av de andre guttene» og at han skulle ønske at det ikke krevde mot å være seg selv, og «det føles håpløst sånn det er». Tror du at

heterofile mennesker som er forelska, eller tenker på noen de liker, tenker at disse tankene skal «se til helvete å komme seg ut»?

Hvis ja – Hvorfor trur du det?

Hvis nei – Hva er det i samfunnet vårt som gjør at Felix tenker det?

Til slutt:

- Hva tror du skjedde på slutten?
- Hva syns du om slutten? Hvorfor?
- Hva likte du med boka? Kva likte du ikke? Hvorfor?

Uke 2:

Økt 1 (dobbeltime)

Stolleken

Elevene og underviseren sitter på stoler i en sirkel. Underviseren leser en påstand høyt. Dersom elevene er uenige i påstanden, blir de sittende på stolen. Hvis de er enige, reiser de seg og bytter plass med de andre som også er enige. Man skal ikke gå tilbake til den stolen man kommer fra. Hvis det bare er én som reiser seg, bytter vedkommende plass med underviseren. Etter at alle påstander er lest høyt, spør underviseren: «Var det noen påstander der dere var i tvil om dere skulle reise dere eller bli sittende?». Med dette spørsmålet tar dere opp tvilen og nyanseringen hos elevene, og det er nettopp dette som er spesielt interessant å snakke med dem om. Samtalen fortsetter ved at elevenes meninger om ulike påstander utforskes ut fra det de selv bringer på banen.

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

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

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

Gjett heteroen

Tid: 15-20 min

Utstyr: Oppkopierte bilder fra Bryt!

Mål med øvelsen: Bevissthet rundt forestillinger om heteroseksualitet

Gjennomføring: Del elevene i grupper på 4-5 elever. Del ut bunken med bilder til hver av gruppene. (evt kan øvelsen gjøres i samlet klasse, legg da bildene utover gulvet eller et bord slik at alle kan se dem). Be hver av gruppene velge ett/to bilder av det de mener er heteroseksuelle personer. Be gruppene finne noen argumenter for hvorfor de valgte disse bildene. Be så hver av gruppene å vise frem bildene de har valgt. Se på de valgte bildene i fellesskap og skriv opp på tavlen argumentene gruppene hadde. Diskuter i fellesskap: hvordan kan man se at en person er heterofil? Kan man alltid se det? Er det slik at vi forventer at folk vi møter er heterofile? Hvorfor er det slik?

- Hvordan spiller samfunnets normer om hva som er «kvinnelig» og «mannlig» inn i dette?
- Hvordan ser samfunnet på menneskers seksuelle legning angående hvilken hudfarge de har, klassetilhørighet, trosoppfatning, eller om de har en funksjonsnedsettelse?

Viktig å tenke på: ofte når man skal diskutere heteronormen kommer man lett inn på å snakke om de som er homoseksuelle, biseksuelle eller andre seksuelle minoriteter – det skal man unngå, fordi da får vi ikke tak på hva heteronormen egentlig er.

Hvis vi får tid: tankekart på tavla om heteronormen.

Oppgave: Hvem er sammen med hvem? Tid: 15-20 min

Utstyr: Oppkopierte bilder av ulike personer, fra Bryt! eller Restart (se under "Lese mer")

Mål med øvelsen: Bli bevisst usynlige regler og forventninger knyttet til seksualitet og kjønn, funksjonsevne, klassesilhørighet, hudfarge og alder.

Gjennomføring: Del elevene i grupper som får hver sin bunke bilder, eller legg bildene på gulvet/ et bord slik at alle kan se dem. Be elevene gjette hvilke personer som har et forhold til hverandre. Elevene trenger ikke være enige seg i mellom. Hvilke kriterier velger elevene par etter? Alder, hudfarge, stil, klassesilhørighet...? Skriv opp en liste over kriteriene på tavlen. Har elevene funnet flest heterofile eller homofile par? Hva er grunnene til dette? Spør hvilket par som ville vært minst sannsynlig og hvorfor. Diskuter i klassen hvorfor det er slik at mennesker ofte lager par innenfor sin kategori, for eksempel hvite svensker med hvite svensker, middelklasse med middelklasse.

Elevene skriver logg etter første økt:

Se på det du skrev forrige uke – er det noen ting du vil legge til eller endra fra det du skrev før timen?

Hvis ja – hva var det du ville endret og hva var det med undervisningen som gjorde at du endret mening? Hvis ikke – hva var det i undervisninga som gjorde at du ikke endra mening?

Økt 2 (dobbeltime)

Leseteksten: Som troende, skeiv og muslim blir jeg utstøtt av de aller fleste

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/LA3BVx/som-troende-skeiv-og-muslim-blir-jeg-utstoett-av-de-aller-fleste-the>

Elevene skriver i loggbok:

- **Hva følte du når du leste teksten?**

Jeg ble sint, glad, synes det var urettferdig, følte avsky, ble flau, irritert eller noe heilt annet

- **Hvordan synes du Thee-Yezen har blitt behandla av:**

Sin biologiske familie (det arabiske miljøet han vokste opp i):

Det konservative muslimsk troende miljøet han kom inn i da han kom til Norge:

Det skeive miljøet i Norge:

- **Syns du Thee-Yezen ble urettferdig eller rettferdig behandla? Hvorfor?**
- **Hvilke av miljøene behandla Thee-Yezen best, syns du?**
- **Hvorfor tror du Thee-Yezen har prøvd i lang tid å være «kvit homofil» eller «heterofil muslim»?**
- **Hva syns du om å bruke en slik tekst i norsktimen? Hvorfor?**

For eksempel: Syns du den var lærerrik? Gjør den at vi får flere fordommer mot muslimer, skeive eller mennesker fra arabiske miljø? Syns du den var ubehagelig å lese? Eller har du helt andre tanker – så gjerne skriv de også!)

Klassesamtale:

- Hvilke fordommer møter Thee-Yezen i artikkelen?
- Hvilke privilegier ville Thee-Yezen Al-Obaid fått hvis han ble «hvit homofil»?
 - Har «hvite» mennesker som er skeive noen privilegier over de som er mørkhudede og skeive?
- Hvilke privilegier hadde Thee-Yezen fått om han ble «heterofil muslim»?
 - Sier dette noe om normene angående normer for seksualitet i Islam?
- Hvorfor tror dere at det skeive miljøet hadde de fordommene de hadde?
 - Tenker *alle* skeive slik om muslimer?
 - Tenker alle norske slik om muslimer?
 - Sier dette noe om normer som ligger i det norske samfunnet? I så fall hvilke?
- Hvordan bidrar Thee-Yezen til å påvirke samfunnet når han velger å leve som «troende, skeiv og muslim»?

Info til læreren:

Røthing og Svendsen (2009, s. 142) påpeker at «de andres» negative holdninger som er relatert til seksualitet ofte kulturaliseres, mens «nordmenns» negative handlinger snarere individualiseres og forklares som avvik. Altså: poenget er å få elevene til å innse at det kanskje er lettere for oss å tenke oss at det skeive miljøet i artikkelen er et «unntak» i den norske befolkningen, mens alle muslimer er kritiske til homofile. Skal man snakke om islam og homofobi må en også se på patirarkalske kulturer i andre religioner. Innenfor kristendom er homoseksuell praksis nå «avsyndifisert» i deler av kirken, men det er fortsatt et veldig kontroversielt tema.

I prosessen fram mot kjønnsnøytral ekteskapslov i juni 2008 kom motstanden mot homoseksuell praksis til uttrykk gjennom felles kamp mot loven på tvers av tros- og kirkesamfunn. Ledere fra den

katolske kirke, den norske kirke og andre kristne kirkesamfunn skrev under på opprop mot loven sammen med ledere fra ulike muslimske trossamfunn (men de to representantene **som var til stede under avstemningen i Stortinget stemte for loven**) (Røthing og Svendsen, 2009, s. 154).

I bibelen står det mange eksempler på hva som ikke er «greit» i henhold til ekteskap:

«Den som har samleie med sin fars kone, vanærer sin far. De skal begge dø; det hviler blodskuld på dem.» Når mann har samleie med sin svigerdatter, skal de begge dø, osv. Inn i disse rekkene kommer også det at hvis en mann har sex med en annen mann skal de begge «dø», men Røthing og Svendsen, 2009, s. 155) påpeker at dette ikke utheves på noen måte sammenlignet med de andre ekteskapsreglene, og at språket og bildene som brukes i tekststykket tydelig indikerer at forfatterne hadde andre forståelsesmåter enn det som er vanlig i dag.

I dag sier vi for eksempel ikke at en mann «tar» en kvinne til sin kone, eller at de er «urene», eller at det hviler «blodskyld» på dem. Røthing og Svendsen (2019, s. 156) kommenterer da: Er det mulig å overføre regler fra datiden til nåtiden, når ord og begrep har så ulike betydninger i ulike kontekster – det er en stor avstand mellom dagens forståelsesmåter og de forståelsesmåtene som fantes da teksten ble til – da var det patriarkalske forståelsesmåter som rådet). Dessuten mener Røthing og Svendsen (2019, s. 157) at forbud fra en helt annen tid kanskje ikke bør anvendes i dag fordi forbudene åpenbart refererer til normer og forbud som er knyttet til en helt annen tid enn den vi har i dag.

Innenfor disse patriarkalske forståelsesmåtene som rådet på denne tiden var kvinner også menns «eiendom» og enkelte tekster i bibelen omtaler «voldtekt» av kvinner. Det er en forståelsesmåte som ikke råder i dagens samfunn, og en kan derfor stille spørsmålstegn ved om disse forståelsesmåtene også skal gjelde i dag hva gjelder homofili. Røthing og Svendsen (2019, s. 142) påpeker altså at «alle» verdensreligioner er preget av patriarkalske forståelsesmåter som innebærer at menn sees som overordnet kvinner og at kvinner og menn ses på som forskjellige fra hverandre. Dette legger potensielt til rette for undertrykking av kvinner og for kontroll av kvinners seksualitet, men lokale forhold vil ha betydning for i hvilken grad og på hvilke måter dette praktiseres.

I dag har homofile i Norge de samme rettighetene som heterofile. I Norge ble straffeloven mot homoseksualitet opphevet i 1972. Først i 1982 ble homofili fjernet som sykdomsdiagnose. I dag vet vi at homofili ikke er en sykdom. I 2008 vedtok Stortinget en felles ekteskapslov.

Verdt å merke her: rettighetene til skeive har kommet ganske seint. Det betyr at dette er holdninger som har preget samfunnet i lang tid, og som stammer muligens fra den kristne kulturarven i Norge, og at den fortsatt preger religiøse samfunn verden over – som i

eksempelet med Thee-Yezen. Likevel: Thee-Yezen blir en viktig brikke i samfunnet ved at han utfordrer normen – og dermed bidrar til å «pushe» grensene for hva vi anser som «normalt» - og som dermed kan bli en del av vår «nye» forståelsesmåte

Den gir lesbiske og homofile par rett til å gifte seg og rett til adopsjonsprøving. Lesbiske par har også rett til assistert befruktning. Det er flere og flere barn som vokser opp med homofile fedre eller lesbiske mødre. Det er forbudt å diskriminere noen på grunn av deres seksuelle orientering, for eksempel ved ansettelse, i døra til et utested eller ved utleie av leilighet.

Økt 3 (dobbeltime)

Oppgave: Forumteater – Homohets

Øvelse 1: Hva er verst?

Elevene sitter i grupper og får utdelt noen caser. Kan forklare at casene er tatt utgangspunkt i faktiske hendelser, men noen elementer er oppdiktet. Elevene skal så i gruppene, rangere casene etter hvilken de mener er «verst» og komme med en begrunnelse til hvorfor. Når elevene har valgt ut, spør læreren hver gruppe hvilken de har valgt og med begrunnelse, og hvorfor de valgte den casen de valgte til sist – sist. Hva var det som gjorde den «mindre» viktig enn de andre.

Case 1:

Alex skal ta bussen hjem fra skolen sammen med noen i klassen. Det er juni og skolen har feiret Pride og han har derfor på seg regnbuefarget genser og glitter i ansiktet. Da Alex var 10 år var han gjennom en stupeulykke som gjorde at han ble lam fra livet og ned og han sitter derfor i rullestol. I det han triller inn på bussen ser han en høy mann som stirrer på ham med sinte øyne. Alex triller stolen inn på bussen og ikke lenger etter sier mannen til ham «hva faen har du tatt på deg? Er du homo eller?». Alex kjenner seg stresset og svarer tamt at de har feiret pride på skolen. «Du sitter i rullestol også ja, det er vel gud som har straffet deg for å være gay» sier mannen, med høyere volum denne gang. «Fyfaen så motbydelig du er, jeg kunne gitt hva som helst for at sånne hemma folk som deg ikke skulle være en del av dette samfunnet. Du har ingen funksjon, du bruker bare statens penger til den jævla rullestolen din og tørk av deg det forbanna glitteret din ekle homofaen», fortsetter han før han spytter Alex i trynet. Vennene til Alex står forskrekket ved siden av ham, uten å si noe. Det er flere på bussen, både voksne og unge. De fleste ser vekk, noen ser på situasjonen, men ingen sier noe.

Case 2:

«Mamma og pappa jeg må snakke med dere». De setter seg ned rundt kjøkkenbordet, og Lina tar ordene til munnen sin for første gang: «Jeg er lesbisk». Det blir stille. Veldig stille. Lenge. Mamma ser på Lina med et skeivt blick, og hun ser farens kinn sakte bli rødere og rødere. «Men jenta mi, det er

nok bare en fase, dette må du aldri fortelle til noen andre». Lina kjenner seg sint. Hun vet bedre enn noen andre at hun har kjent dette hele livet. «Mamma, jeg vet det, dette er meg, jeg har alltid likt jenter, det er ikke noe jeg kan bestemme, jeg er født sånn og jeg kommer til å fortelle det til klassen i morgen» svarer Lina. Plutselig farer faren opp av stolen. Han roper til Lina at det ikke er sant, at hun må oppføre seg. Lina svarer igjen at det er bare sånn hun er, med tårer i øynene. Faren går mot henne med bestemte skritt. Han løfter hånden og slår til henne i ansiktet. Det gjør vondt, men mest i hjertet. Hun ser febrilsk på moren, men hun sier ingenting. Så løfter faren henne opp og dytter henne så hardt at hodet dunker i gulvet. Han sparker henne når hun ligger nede. Hun kommer seg opp på beina, og faren dytter henne igjen, ut mot gangen denne gang. Han åpner ytterdøren og roper til Lina: «Du er ikke datteren vår lenger, kom aldri tilbake hit ditt svin!!». I det Lina lander hardt på grusen utfor ser hun moren i vinduet. Blikkene deres møtes et lite sekund, hun kan skimte en tåre i øynene hennes, men hun gjør ingenting. Det var siste gang Lina så mamma.

Case 3:

«Er du homo eller?! HAAAAH!!» hører jeg sjefen min si til en ansatt i gangen utenfor kontoret. «Ikke faen» svarer han lattermildt, før praten går videre. Jeg kjenner kvalmen bre seg inni meg. Et par dager senere når jeg kommer på jobb sier en kollega «kjøpt deg sånne homsesko?» med en hånlig tone. «Og forresten», fortsetter han, «Hvorfor henger du med han Gunnar? Han er jo tidenes bøgg». Jeg vet ikke hva jeg skal svare. Senere på dagen kommer Gunnar og henter meg. Jeg prøver å late som det er en kompis, men han gir meg et kyss på kinnet. Hjertet mitt synker til bunns. Nå vet alle på jobben, at grunnen til at jeg henger med Gunnar, er fordi han er kjæresten min. Jeg vil ikke på jobb neste dag, men jeg tvinger meg til å dra. Jeg får ikke en gang satt meg på stolen min før kolleagene mine bryter ut i latter. En av dem sier «åja, åssen er det med deg egentlig Omar? Er du sammen med jenter eller gutter? Nå må du bestemme deg». En annen spør meg «hva slags sex har dere da?» før latteren bryter løs igjen. De avslutter samtalen med «Jaja, hvis du vil være sammen med Gunnar er det ditt valg, om det er det du liker (hånlig latter)». Hjertet mitt synker til bunns. Dette er jobbhverdagen for meg som bifil. Jeg må velge mellom å være meg selv, eller skjule hvem jeg er. Jeg skulle ønske jeg kunne valgt sistnevnte, men nå vet alle.

Oppgave: Den casen som flertallet konkluderer som «verst» blir brukt til forumteater. Elevene finner ut hvem som kan spille hvem og publikum ser på. Stykket fremføres en gang uten innblanding. Deretter spilles stykket en gang til hvor publikum har lov til å stoppe spillet og endre scenen. Medskuespillerne må da improvisere svar og stykket kan få et annet utfall.

Økt 4: (enkeltime)

Homohets – skjellsord eller «kødd»?

I loggboken (før undervisningen):

- Hva syns du om å bruke skjellsord som «jævla homo», «jævla fitte», «jævla hore» eller lignende? Hvorfor?

Er det bra, problematisk, det er greit når det er til venner, det er bare «kødd», det betyr ingenting eller noe helt annet.

Oppgave: Mentimeter:

Elevene får skrive inn alle skjellsordene de kommer på som de selv bruker.

Lærer velger ut noen og spør hvordan vi må oppføre oss for å «slippe» å bli kalt disse ordene.

Deretter diskuterer klassen i fellesskap hva det sier om normene som fins i samfunnet. Skjellsordene blir skrevet opp på ene siden av tavla og normene på den andre siden. Deretter diskuterer hvordan disse skjellsordene kan overholde grenser for hvordan vi skal oppføre oss. Tanken er at språk bidrar til å opprettholde normer og at de derfor kan være mer skadelige enn vi tror – for selv om ikke en enkelt person blir såret av å bli kalt noe kjipt av kompisen, så bidrar det til å opprettholde noen «regler» i samfunnet som ødelegger for hva som er «greit» å være eller ikke.

Loggbok:

- Se på det du skrev i starten av timen: Mener du fortsatt det samme?
Hvis ja – hva har endret seg?
Hvis nei – hva var det som gjorde at du fortsatt har samme mening?

Økt 5: (enkeltime)

Oppgave: Alt er mulig

Hensikten med denne øvelsen er at deltakerne skal komme på konkrete eksempler på hvordan de i sin hverdag kan motvirke og forandre normer og strukturer. Be deltakerne drøfte alle mulige tenkbare saker som kan være løsningen på problemet. Understrek at det kan være alt fra hva man selv som individ kan gjøre når noen er slem på bussen – til hvilke beslutninger politikerne kan ta for å lette arbeidet mot utsatthet. Løsningene kan være så umulige eller mulig som helst. Sorter deretter deretter forslagene – hvilke er gjennomførbare? Hva kan elevene begynne å gjøre allerede i morgen?

Hvilke ideer er mulige å gjennomføre allerede i morgen? Hvilke ideer er mulig å gjennomføre neste uke? Hva ville vært best om det var gjort innen et år?

Elevene skriver loggbok til slutt:

- **Hvordan har du opplevd undervisningen?**
- **Hvilke av aktivitetene likte du best og hvorfor?**
- **Hvilke aktiviteter likte du ikke og hvorfor?**
- **Se på det du skrev i første loggbokskrivinga: Er det noe du vil endre på av det du skrev da? Hvis ikke – Hvilke deler av undervisningen har bidratt til å bekrefte de meningene du hadde før?**

Vedlegg 2: Empirinære koder (utdrag)

INTRODUKSJON 1. TIME	EMPIRINÆRE KODER
<p>Lærer går gjennom prosjektet</p> <p>Poengterer viktigheten av loggboken igjen: Loggboken kan bli brukt som vurdering, det blir ingen lekser i norsk, samfunnsfag, KRLE denne uka, så da forventer vi utfyllende svar i loggen. Det er viktig for masterstudenten at dere svarer utfyllende.</p>	<p>Poengterer hensikten med loggboken</p>
<p>Lærer: Vi skal snakke litt om hvordan en har sett på seksualitet gjennom tidene. Vi skal lese en bok. Det er en litt spesiell bok som vi skal lese senere.</p>	<p>Lærer omtaler boken som en litt «spesiell bok»</p>
<p>«ååååh, kòdder du»</p>	<p>Elev ytrer misnòye om undervisning om homofili</p>
<p>Skal lese om en gutt som forelsker seg i en annen gutt: Gutt legger hodet ned i pulten og stønner. Tar seg til hodet.</p>	<p>Elev viser misnòye om temaet med kroppsspråk</p>
<p>Elev: «Hva er det som gjør at man føler seg som et annet kjønn? Er det noe med hormoner? Det er jo rart hvis det ikke er noe som er annerledes med de?» Lærer: «Ja der skal jeg være ærlig å si at jeg ikke vet helt hvordan det er, kanskje dere skal lære om det i naturfagen eller at vi kan finne utav det»</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elev reflekterer/undrer over kjønnsidentitet 2. Lærer henviser til at deler av tema passer i naturfag
<p>L: Så har vi seksuell orientering. Det handler om hvilke erotiske fantasier en har – seksuell orientering. Det er en følelse av å være hetero, homo eller biseksuell – det er den tredelingen vi har».</p>	<p>Lærer sier at vi har en tredeling i seksuell orientering</p>
<p>L: Så skal vi ha om heteronormen *begynner å lese opp mine notater til hen har fått tilsendt om eksempler på heteronormen*</p>	<p>Leser opp eksempler på heteronormen</p>
<p>L: Men vi skal lese en tekst om en muslim og dermed ha om islam: Der det i teksten skambelagt med homofili, det er det i mange religioner. Det skal vi ha mer om senere.</p>	<p>lærer sier det er skambelagt med homofili i mange religioner</p>
<p>Lærer: «Homofile fikk dødsstraff tidligere» Elev: Serr! Hvorfor kan det ikke være sånn nå. (lærer svarer ikke, tror ikke hen hører) Hvorfor tror dere de fikk dødsstraff før? Elev: «Hitler hadde lyst på ren rase» Lærer: «Så det er ikke ren rase å være homofil»? Elev: Nei! (samtaleten går videre inn på noe annet)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elev spør hvorfor ikke homofile kan få dødsstraff i dag 2. Elev henviser til nazismen 3. Samtalen går over på noe annet uten at eleven blir konfrontert

Vedlegg 3: Kodegruppering (utdrag)

GRUPPE 1 – HOMONEGATIVE YTRINGER

- Elev ytrer misnøye om undervisning om homofili
- Elev viser misnøye om temaet med kroppsspråk
- Elev spør hvorfor ikke homofile kan få dødsstraff i dag
- Elev sier «det er ikke Hitlers ariske rase»
- Elev ytrer at homofili er en sykdom
- Elev sier han ville skutt seg selv om han var homofil
- Elev sier han vil skyte homofile
- Elev ytrer «heterofile er ikke ren rase»
- Elev sier han ville dratt til Afrika hvis en homofil hadde sagt til han at han hadde fin kropp
- Elevene ytrer homofiendtlige kommentarer til teksten: e det en gutt? Æsj. «å fytti» «gayy»
- Elevene karakteriserer homofile med skinnyjeans, singlet, langt hår som går til siden
- Guttene sier det er rart hvis en homofil sier til en heterofil at han har fin kropp
- Elevene ytrer homofiendtlige kommentarer til teksten: e det en gutt? Æsj. å fytti» «gayy»
- Elev viser homohets med kroppsspråk
- Elev bruker betegnelsen «bøgg»
- Elev til annen elev: Er du homo eller?

GRUPPE 2 – ELEVER SOM MENER DET IKKE GJØR NOE Å BRUKE «HOMO» SOM SKJELLSORD

- Elev bryr seg ikke om hvordan andre snakker
- Elev synes det ikke er problematisk å bruke homo som skjellsord
 - Og at de fleste ikke bryr seg så mye
- Ville fortsatt brukt homo som skjellsord selv om det gjaldt noen i klassen, men ikke til den personen
- Syns ikke det er problematisk med skjellsord (E2)
- Syns det er greit å bruke legning som skjellsord til venner (E9)
- Syns det er greit å bruke skjellsord til nære venner (E16)
- Skjellsord til venner er greit (E18)

GRUPPE 3 – ELEVER SOM ER MOT HOMO SOM SKJELLSORD I LOGGBOKEN

- Syns ikke det var greit å kalle noen for «jævla homo» (E3)
- Syns ikke det er greit å bruke legning som skjellsord fordi man kan gjøre at de som er homofile føler seg annerledes (E7)
- Syns ikke det er greit å bruke homo som skjellsord, fordi en ikke vet hvordan vedkommende oppfatter det, lurer på hvorfor folk syns det er OK å kalle hverandre negative ord (E10)
- Elev syns ikke det er greit å bruke skjellsord, men kan forstå det hvis man bruker det til venner (E12)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Hva	Spørsmål	Eksempel fra feltnotat
Innledning	<p>Uformell prat</p> <p>Informasjon og presentasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema for samtalen (bakgrunn og formål) <ul style="list-style-type: none"> ○ Ikke mål om å «stille til veggs» ○ Finne <i>årsaker</i> bak hendelser i undervisningen ○ Belyse lærerperspektivet i prosjektet (hvordan lærerrollen opplevdes ved bruk av ubehagets pedagogikk) • Informere om hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikt og anonymitet 	
Erfaring	<p>3. Overgangsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du starte med å fortelle meg litt om hvilken kjennskap du hadde til anti-undertrykkende undervisning (i dette tilfellet ubehagets pedagogikk) før prosjektet? <ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse for minoriteter/undertrykte grupper? ○ Jobbet med i kollegiet? ○ Tror du at lærere kjenner til dette? • Hva tenker du om å ha bakgrunnskunnskap (som for eksempel «teoridelen» i opplegget) når en skal kjøre et slikt opplegg vi nå har vært gjennom? • Hvor mye av teoridelen leste du på forhånd? • Du skrev i loggboken at kanskje naturfag også burde kobles inn, kan du utdype litt om hvorfor det faget er relevant? <ul style="list-style-type: none"> ○ Er det noen deler ved dette temaet som norskfaget ikke kan «ta opp»? 	

<p>Fokusering</p>	<p>Hovedspørsmål</p> <p>Følelser/ubehag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke følelser dukket opp hos deg da du underviste om de ulike temaene? <ul style="list-style-type: none"> ○ når elevene kom med utsagn som vi i etterkant har snakket om som har vært ganske «drøye»? ○ Vil du fortelle litt mer om du opplevde disse følelsene i undervisningen og eventuelt hvilke strategier du brukte til å komme deg gjennom det? • I ubehagets pedagogikk, må man kanskje «tåle» å stå i meninger man ikke er enig i. Hva tenker du om den balansen mellom å la «ubehag» komme til syne i undervisningen kontra det at hatytringer ikke skal aksepteres i et klasserom? Hvordan har du opplevd å balansere dette i selve klasseromsdiskusjonene med elevene? • Hvordan var det å «empatisere» (om vi kan kalle det det) med elever som hadde meninger du selv ikke delte? <p>Lærerrollen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplevde du din rolle som lærer i prosjektet, kontra hvordan du kanskje har sett din rolle ved andre undervisningsstrategier? 	<p>Røthing (2019, s. 42) viser til at «ubehag» innen denne typen pedagogikk vi har jobbet med refererer til et bredt spekter av følelser, som frustrasjon, rådvillhet, irritasjon og bekymring.</p> <p>F.eks. skjedde det en gang i undervisningen at en elev kommenterte at han ikke ville leid ut sin leilighet til noen som var homofile, og så svarte du «hvilken holdning er det» og deretter «unnskyld at jeg sier det, du skal få ha din mening». Dette er bare et eksempel, men jeg tenker det må ha vært flere slike hendelser, der du har opplevd frustrasjon eller kanskje sinne, irritasjon, «hva skal jeg si nå».</p> <p>Denne «pedagogikken», der læreren må være empatisk ovenfor synspunkter hen egentlig ikke er enig i, for å tåle å utforske ubehaget som kan oppstår dersom elevene har ulike meninger, samtidig som en må tåle å stå i elevenes ubehag og hjelpe dem til å bruke ubehaget som en ressurs for kritisk å vurdere sin egen virkelighetsoppfatning.</p> <p>Lærer: Henger det sammen med menneskerettighetene?</p> <p>Elev: Ja,</p> <p>Da har du misforstått menneskerettighetene.</p> <p>Unnskyld at jeg sier det.</p> <p>Det er ikke uproblematisk å utfordre det etablerte, og undervisning som ikke bekrefter og reproducerer elevenes vante forestillinger og som utfordrer maktforhold, kan skape engasjement og nysgjerrighet,</p>
-------------------	---	---

- «Å hjelpe elevene gjennom kriser» fremfor å gi de «svaret»
- Bevege eleven fremfor å ikke nå et bestemt førplanlagt kunnskapsnivå
- slippe til «ubehagelige kommentarer» og diskutere dem i plenum,
- Prøve å dreie diskusjonen vekk fra «de andre» og over til å handle om våre «vante forståelsesmåter» - gå inn i oss selv, reflektere over hvilke normer vi bidrar til å opprettholde i hverdagen, fremfor å undervise om «minoritetene», altså «de andre».
- Opplever du noen problematiske sider ved denne lærerrollen, eller syns du det har gitt deg flere muligheter/åpnet noen dører?

men også aggresjon og kriser for elever (Røthing, 2019, s. 42). Å gi rom for å hjelpe eleven/studenten gjennom motgang og kriser i deres møte med normkritisk undervisning er derfor sentralt (Kumashiro, 2002, s. 62–63). Ubahagets pedagogikk kritiserer undervisning som reproducerer stereotyper om «de andre» –og underforstått også om «oss»–og som ikke behandler og utfordrer maktforhold. Med andre ord må læreren lage plass i undervisningen for at elever skal jobbe seg gjennom kriser, noe som impliserer at denne undervisningstilnærmingen fordrer selv-refleksjon (Kumashiro, 2002, s. 45). Dermed bør en elev ikke bare engasjere seg i selvrefleksjon (der eleven spør hvordan han eller hun er involvert i undertrykkelsens dynamikk), men også i selvrefleksivitet (der eleven bringer denne kunnskapen til sin egen følelse av selv).

Et eksempel på dette tenker jeg kan være da du «hjalp» (om vi kan si det slik) eleven til å stå i «krisen» i form av at han jobbet med selvrefleksjon. Eleven uttrykker usikkerhet omkring hva det vil si for han å få en klem av en homofil, det «rokker» med hans verdensbilde, men der du evner å «hjelpe» ham gjennom disse følelsene ved å sette ord på at det er en ukjent følelse for oss, men utfordre disse maktforholdene ved å få eleven til å reflektere over seg selv og sine grenser. Det kan potensielt bringer denne kunnskapen til elevens følelse av selvet.

Elev: Ja, men hvis han hadde vært homo hadde du aldri visst hva han tenkte om meg. Da hadde jeg blitt usikker.

Case-studiens innvirkning på prosjektet

- Kan du avslutningsvis si noe om det å bruke en case-studie som dette hvor vi har samarbeidet så tett og hatt samtaler etter undervisningen?
 - Hvilken betydning har det hatt for din «læring»?
 - Har det påvirket hvordan du har undervist?
- Hvordan føler du deg med tanke på å skulle håndtere hot-moments i klasserommet etter denne casen?

Lærer: Ja, dette er en ukjent følelse for oss. Han jeg fortalte om som hadde hatt en barndomsvenn som kom ut som homofil, deres forhold forandret seg ikke. De ga hverandre like mange klemmer. De var fortsatt like nære. Handler det om å være litt trygg på seg selv?

Elev: hva mener du med det?

Lærer: Det å være trygg på seg selv er å være så trygg på sine følelser at det gjør ikke noe om en lesbisk kysser deg på kinnet.

Elev: Hvis jeg hadde hatt en venn som var homofil som kyssa meg på kinnet - det ville aldri gått.

Lærer: Kunne det gått om fem år?

Elev: Nei (basant stemme, trekker litt på det, og sier): eller, tjaa, nei, det tror jeg ikke. Det er fortsatt rart å gi en homofil en klem.