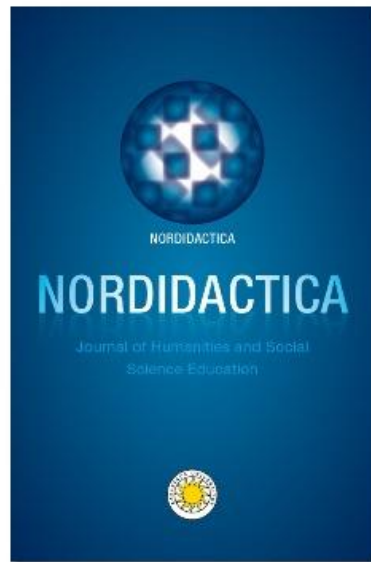


Ni grunnsteiner for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet. Et bidrag til etablering av trygghet for meningsmangfold

Øyvind Soltun Andreassen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2025:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2025:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Ni grunnsteiner for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet. Et bidrag til etablering av trygge rom for meningsmangfold

Øyvind Soltun Andreassen

Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v15i2025:1.26117>

*Abstract: This paper presents nine foundation stones for teaching about sex, gender and gender identity, proposed by the author as a basis for pragmatic consensus on how these issues should be addressed in Norwegian public schools. Initially integrated into a pedagogical design for Religion and Worldview Education teacher candidates, the foundation stones were subsequently refined through iterative feedback from a wide range of school actors and stakeholders. Following an exposition of these developmental stages, the paper will discuss the foundation stones in relation to norm-critical pedagogy, as it is presented and employed by two influential Norwegian teacher educators. Considerable alignments exist between their norm-critical approach and the foundation stones. A notable divergence, however, regards the role of disagreement in learning about gender issues. While the foundation stones explicitly promote student engagement with a wide range of perspectives and understandings, the norm-critical approaches in question imposes significant limitations on binary understandings' access to the classroom. Although these limitations rest on vital concerns to safeguard transgender or gender questioning students, they risk obscuring critical distinctions within gender conservative viewpoints. To address this issue without jeopardizing the well-being of vulnerable students, the author recommends, firstly, to amplify teachers' responsibility to ensure student safety through **context-sensitive adjustments** of how a given class should interact with the diversity of viewpoints. Secondly, to incorporate a **lived perspective** on norms into norm-critical approaches. This will enable students to critically and emphatically explore the diversity of norms arising from the ways humans navigate and apply norms in specific situations and in relation to other norms.*

KEYWORDS: GENDER EDUCATION, GENDER IDENTITY, LIVED NORMS, CONTROVERSIAL ISSUES

About the author: Øyvind Soltun Andreassen er stipendiat i religions- og livssynsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning (ILU), NTNU. I prosjektet undersøker han hvordan uenighet kan brukes som ressurs for læring og forståelse i KRLE-faget.

Introduksjon

Lærere som tematiserer kjønn og kjønnsidentitet i den norske fellesskolen må forholde seg til to, iblant motstridende, forpliktelser: Den ene handler om å skape et rom der elever åpent og kritisk kan undersøke et mangfold av perspektiver på og oppfatninger om kjønn. Den andre handler om å ivareta elever som kan kjenne seg utsatte og sårbare i møte med deler av dette meningsmangfoldet. Målet med denne artikkelen er å presentere og drøfte et verktøy som kan brukes som støtte til å oppfylle begge disse forpliktelsene, *ni grunnsteiner for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet* (i komprimert form i figur 1). Drøftingene vil foregå i kritisk dialog med den normkritiske pedagogikken, representert ved Åse Røthings (2020) *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning* og Marianne Støle-Nilsens (2022) *Helhetlig seksualundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter*. Grunnsteinene fremmer bruk av normkritiske verktøy, men legger til levde perspektiver. Dette kan gi økt bevissthet om at kjønnsnormer ikke er statiske, men brukes av mennesker på ulike måter i ulike situasjoner.

Grunnsteinene ble først utviklet som en del av et undervisningsdesign om kjønn og kjønnsidentitet for KRLE-lærerstudenter. Empirisk materiale fra to utprøvinger av dette designet vil benyttes i denne artikkelen, for å forankre presentasjon og drøfting av grunnsteinene i konkrete undervisningssituasjoner. I etterkant av disse utprøvingene har grunnsteinene blitt revidert i flere runder, på bakgrunn av responser fra forskjellige grupper med interesse for hvordan kjønn tematiseres i skole og utdanning. Målet har vært å la flest mulig stemmer påvirke arbeidet med å utvikle grunnsteinene.

Grunnsteinene er preget av min egen forankring i det livssynsdidaktiske fagfeltet, men har et bredt og tverrfaglig siktemål. De er for det første tenkt som et bidrag til den offentlige og den pedagogiske samtalen om hvordan kjønn og kjønnsidentitet bør tematiseres i skolen. For det andre kan de brukes som verktøy for lærere og skoleledere som skal planlegge slik undervisning eller utarbeide retningslinjer for den. En tredje mulighet, spesielt egnet for lærerutdanning, er å engasjere studenter i kritisk vurdering av grunnsteinene. Det kan også være mulig å oversette og tilpasse grunnsteinene til andre tema, men det har ikke vært undersøkt i denne studien.

Kjønn og definisjonsmakt i skolen

Diskusjoner om hvordan kjønn og kjønnsidentitet skal tematiseres i skolen preges av kamper om definisjonsmakt. Én slik kamp handler om vitenskapelighet. Hva vil det si at noe er vitenskapelig fundert og hvilke(n) kjønnsforståelse(r) kan sies å være det (H.K. Andreassen et. al. 2022; Kalvig & Aslaksen 2021; NRK 2023)? Den som lykkes med å framstille egen forståelse som vitenskapelig vil sitte på overbevisende argumenter, for skolen skal jo være en arena for vitenskapelighet (Kunnskapsdepartementet 2017, s.6). En annen kamp handler om ivaretagelse av sårbare elever. Hva vil det si å møte elever med kjærighet og omsorg, og er bestemte kjønnsforståelser i noen tilfeller en nødvendig del av et slikt møte (Fredwall 2023; NRK 2023; Wigestrang 2023)? Den som lykkes med å framstille egen forståelse som veien

til ivaretagelse vil sitte på overbevisende argumenter, for alle elever skal jo ha det trygt og godt på skolen (Kunnskapsdepartementet 2017, s.16).

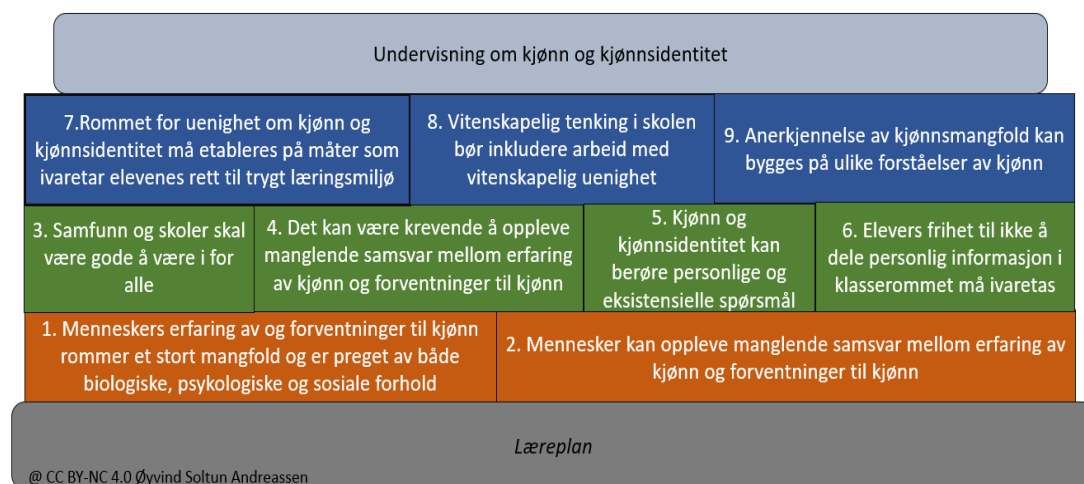
Disse kampene har betydning for hvordan meningsmangfoldet om kjønn og kjønnsidentitet rammes inn i skolen. Fra ulike posisjoner gis det ulike svar på om hvorvidt lærere har ansvar for å fremme spesifikke forståelser av kjønn, hvilke standpunkter som skal få slippe til i klasserommet, og på hvilke premisser, og i hvor stor grad elever selv skal gis anledning til å diskutere egne oppfatninger. Grunnsteinene for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet posisjonerer seg til dels annerledes i møte med disse spørsmålene enn den normkritiske tilnærmingen. Forskjellene er viktige for å forstå hva grunnsteinene kan bidra til, og vil jeg derfor gi et grunnriss av dem allerede nå. Jeg starter med kortfattede presentasjoner av grunnsteinene og av normkritisk pedagogikk, før jeg går spesifikt inn på forholdet mellom dem.

Kort presentasjon av grunnsteinene for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet

Med grunnsteinene ønsker jeg å bygge et fundament som meningsmotstandere, i og utenfor klasserommet, kan stå sammen på i møte med krevende uenigheter om kjønn og kjønnsidentitet.¹ Nederst i modellen (figur 1) finner vi gjeldende læreplanverk (LK20). LK20 sier klart og tydelig at kjønn og kjønnsidentitet skal tematiseres, men lite om hva som skal være innholdet i slik undervisning. Viktige føringer kan imidlertid utledes gjennom skolens overordnede mål og verdigrunnlag. Formålsparagrafen slår blant annet fast at opplæringen skal bygge på verdier som likeverd og solidaritet, motarbeide diskriminering, vise respekt for den enkeltes overbevisninger og fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 3). Videre gir Opplæringsloven skolen plikt til å sørge for at alle elever opplever et trygt læringsmiljø (Opplæringsloven 2024, § 12-2). Forpliktelsene på disse verdiene innebærer, slik jeg ser det, at lærere bør fremme en viss elastisitet i elevers kjønnsforståelser, og samtidig et stort rom for meningsmangfold. Dette er utgangspunktet for de ni grunnsteinene.

De tre linjene i modellen har ulike siktemål. Første linje består av forslag til konsensus om hvordan vi kan forstå menneskers ulike erfaringer av og forventninger til kjønn. Formuleringene her er vide og kan dermed virke selvsagte, men nettopp det å vise fram at det finnes noe vi er selvsagt enige om kan være et viktig poeng. Målet med den andre linja er å synliggjøre og bygge opp om hensynsverdier som skolen har ansvar for å fremme. Grunnsteinene her har dermed en mer normativ karakter enn de to i den første linja. Tredje linje handler om hvordan skolen kan trekke inn uenigheter om kjønn og kjønnsidentitet i elevenes læringsarbeid, på måter som fremmer læring og ivaretar sårbare elever.

¹ En fullstendig versjon av grunnsteinene, med forklarende underpunkter, er lagt ved denne artikkelen.



FIGUR 1

Komprimert versjon av grunnsteinene for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet.

Kort presentasjon av normkritisk pedagogikk

Normkritisk pedagogikk bygger på ulike maktkritiske og sosialkonstruktivistiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori (Kalonaityté 2015, s.8; Røthing 2020, s. 52-54). Den vokste fram i svensk kontekst, som en direkte kritikk av hvordan den såkalte toleransepedagogikken innebar en andregjøring av skeive, der majoriteten ble gitt makt til å enten tolerere dem, eller ikke. I kontrast til dette, handler det normkritiske prosjektet om å engasjere elever og studenter i kritiske undersøkelser av hvordan ulike prosesser, strukturer og diskurser skaper og opprettholder privilegier for noen og utenforskap og utrygghet for andre. Å stille spørsmål ved det majoriteten tar for gitt og holder som selvsagt eller naturlig, for eksempel at mennesker enkelt kan deles inn i to kjønn, regnes som spesielt viktig. Målet er ikke bare å belyse undertrykkende normer, men å endre dem (Kalonaityté 2015, s.16).

Den normkritiske tilnærmingen ligger til grunn for undervisningsopplegg og kompetansehevingskurs fra både Sex & Politikk (2020) Skeiv Ungdom (2021) og Rosa Kompetanse (Pedersen 2024, s. 25). Den er også sentral i Røthings (2020) *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning* og Støle-Nilsens (2022) *Helhetlig seksualundervisning i skolen. En innføring for lærerstudenter*, som er de eneste bøkene om kjønnsidentitet og kjønns mangfold som er skrevet for lærerstudenter i norsk kontekst.² I begge bøkene gjøres det utstrakt bruk av perspektiver fra normkritisk pedagogikk og Røthing og Støle-Nilsen er, slik jeg leser dem, i stor grad enige om hva det innebærer (Røthing 2020, 52f; Støle-Nilsen 2022, 65f). Videre i denne artikkelen vil jeg forholde meg til normkritisk pedagogikk slik den framstår og anvendes i disse to bøkene.

² I tillegg er det skrevet enkeltkapitler i et knippe antologier (Elstad 2021; Eriksen & Svendsen 2021; Goldschmidt-Gjerløw 2022; Norheim 2021; Røthing 2011a; Røthing 2011b; Røthing 2021a; Røthing 2021b; Svendsen; 2022).

Grunnsteinenes forhold til den normkritiske tilnærmingen

Det er stor grad av overlapp mellom grunnsteinene og Røthing (2020) og Støle-Nilsens (2022) normkritiske tilnærming. De, som meg, ønsker uenighet og meningsbryting velkommen i skolen (Røthing 2020, s.28-29; Støle-Nilsen 2022, s.74) og er opptatt av at alle elever, både de som bryter med kjønnsnormer og de som ønsker å leve etter dem, skal kjenne seg inkludert og velkomne i klasserommet (Støle-Nilsen 2022, s. 84f). Grunnsteinene trekker inn normkritiske perspektiver på ulike måter: De fremmer bevissthet om hvordan erfaring av og forventninger til kjønn formes (grunnstein 1 og 2) og om hvordan elever vil møte disse temaene med ulik grad av makt og sårbarhet (grunnstein 4 og 5). De inviterer også til kritisk refleksjon over ulike kjønnsforståelser (grunnstein 8 og 9).

Samtidig etablerer grunnsteinene litt andre rammer for uenighetsrommet i møte med disse temaene. Én viktig forskjell handler om hvordan skolen skal forholde seg til mangfoldet av kjønnsforståelser. Niende grunnstein holder fram at anerkjennelse av kjønns mangfold kan bygges på ulike forståelser, og at det er selve anerkjennelsen skolen har ansvar for å fremme (se vedlagte underpunkter). Støle-Nilsen (2022, s. 112-113) ser på sin side ut til å mene at skolen har et ansvar for å fremme ikke-binære forståelser. For Røthings del er bildet mer sammensatt. Hun skriver at hun er opptatt av mangfold i kjønnsføring og ikke av antall kjønn (Røthing 2020, s. 11), men også at det å kategorisere i to kjønn blir for snevert (Røthing 2020, s. 77). På dette punktet ligger Røthing dermed nærmere grunnsteinenes tilnærming enn det Støle-Nilsen gjør. Men i tillegg fremmer grunnsteinene en åpenhet for at noen tokjønnskategoriseringer kan være elastiske nok til også å romme transpersoner, og dermed ikke være for snevre.³

En annen forskjell er knyttet til elevenes arbeid med meningsmangfoldet. Grunnsteinene gjør det å utvikle innsikt i hva ulike forståelser handler om og er forankret i, og hvorfor de kan stå i konflikt med hverandre, til en sentral del av elevenes læringsarbeid. Slikt arbeid gir Røthings og Støle-Nilsens bøker i liten grad ressurser til, siden ingen av dem gir grundige behandlinger av bredden av posisjoner og forståelser.

En tredje forskjell er knyttet til problematiske ytringer i klasserommet. Støle-Nilsen advarer mot diskusjoner om hvorvidt «det er riktig å akseptere andres eksistens eller om vi alle skal få lov til å være oss selv eller ei» (Støle-Nilsen 2022, s. 44), og et annet sted mot å la elever få «velge å synes eller ikke synes at andre identiteter er gyldige eller mindre verdt» (Støle-Nilsen 2022, s. 128). Siden eksplisitte diskusjoner av denne typen selvsagt er uakseptable i skolen, bør nok dette forstås som at noen synspunkter implisitt vil lede oss ut i slikt farvann. Støle-Nilsen forteller oss ikke hvilke synspunkter dette gjelder, derfor er det ikke grunnlag for sikre tolkninger. Men i og med at hun selv fremmer ikke-binære forståelser av kjønn, kan det være rimelig å lese advarslene som rettet mot binære forståelser; at det å argumentere i samsvar med en tokjønnsnorm innebærer en samtidig nedvurdering av ikke-binære kjønnsidentiteter, og en mangel på aksept for transpersoners eksistens. Støle-Nilsen anbefaler lærere å erstatte slike

³ Her, og videre i artikkelen, brukes 'transpersoner' om alle som identifiserer seg som et annet kjønn enn det som ble registrert ved fødselen, både transmenn, transkvinner og ikke-binære.

diskusjoner med mer styrende undervisningsformer, der de forklarer begreper og informerer om mangfoldet av kjønnsidentiteter (Støle-Nilsen 2022, s. 44, 125). I sum vurderer jeg disse advarslene og anbefalingene som uttrykk for en *prinsipielt fundert begrensning* av uenighetsrommet, som følger av hennes ikke-binære utgangspunkt. Grunnsteinene gir i større grad lærere ansvar for å gjøre *kontekstuell funderte justeringer* av rammene for uenighetsrommet, der justeringene er basert på vurderinger av gitte klassemiljø. Der det innebærer å lukke muligheten for diskusjon, bør læreren sørge for å gi elevene mulighet til å arbeide med meningsmangfoldet på andre måter.

I litt ulik grad setter altså Røthing (2020) og Støle-Nilsen (2022) grenser for binære ståsteders tilgang til klasserommet. Grensene gir stor mening dersom tokjønnsnormen står i entydig konflikt med skolens forpliktelse til å fremme inkludering. Grunnsteinene tar imidlertid utgangspunkt i at det finnes en stor variasjon av kjønnsforståelser som i større og mindre grad vektlegger enten binære eller ikke-binære aspekter ved kjønn. I tillegg vil mennesker anvende sine normer på ulike måter i møte med konkrete situasjoner, og i samspill med andre normer. Tokjønnsnormer som påvirkes av inkluderingsnormer vil for eksempel se annerledes ut og ha andre konsekvenser enn tokjønnsnormer som mangler slik påvirkning. Bevisstgjøring om denne variasjonen bør inngå i skolens normkritiske praksis, slik at arbeidet for å skape mer inkluderende samfunn for mennesker som bryter med tokjønnsnormer ikke samtidig produserer stereotype oppfatninger av mennesker som er knyttet til dem.

For å få til dette er det, slik jeg vurderer det, nødvendig med et videre uenighetsrom enn det Røthings (2020) og Støle-Nilsens (2022) normkritiske tilnærminger legger opp til. En slik utvidelse må gjøres i samsvar med skolens ansvar for å ivareta elever som kan kjenne seg utsatte og utrygge i et slikt uenighetsrom. Arbeidet med å utvikle grunnsteinene, og av designet som de først var en del av, har vært motivert av et ønske om å bidra til dette. Jeg har også ønsket å synliggjøre hvorfor en slik utvidelse er nødvendig. Denne studiens to forskningsspørsmål er dermed:

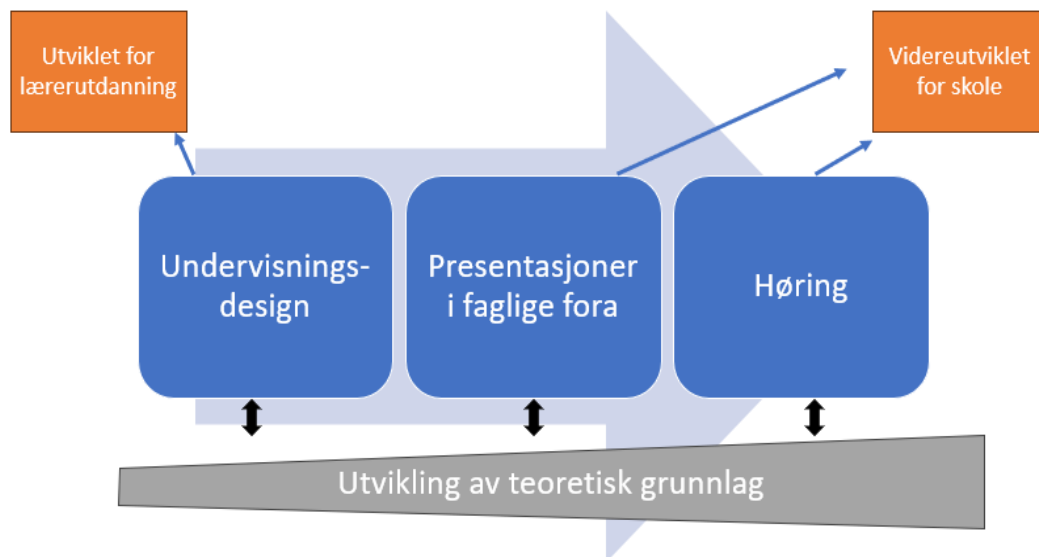
1. Hvordan kan et vidt og trygt uenighetsrom for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet etableres?
2. Hva er formålet med et vidt uenighetsrom?

Disse spørsmålene vil være synlige i videre presentasjon av grunnsteinene og av arbeidet med å utvikle dem, og de vil eksplisitt behandles i artikkelens drøftingsdel.

Utvikling av grunnsteinene

Grunnsteinene for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet har blitt utviklet gjennom et samspill av praktisk og teoretisk arbeid (figur 2). De ble opprinnelig til som del av et design for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet, rettet mot KRLE-lærerstudenter. Deretter ble de videreutviklet på bakgrunn av innsamlede responser fra ulike faglige fora og fra en høring der et utvalg skoleaktører deltok. Målet med videreutviklingen var å gjøre grunnsteinene anvendelige for bruk i norsk fellesskole.

Underveis har det teoretiske grunnlaget vokst fram, i vekselspill med impulser fra det praktiske arbeidet. Videre i denne delen vil jeg først presentere grunnsteinenes teoretiske grunnlag, og deretter de ulike praktiske utviklingsstegene.



FIGUR 2:

Samspillet mellom empiriske og teoretiske kilder i utviklingen av grunnsteinene.

Teoretisk grunnlag

Om trygghet, utrygghet og utfordring i uenighetsrommet.

Retten til et trygt læringsmiljø (§12-2) må ligge til grunn når elever skal møte og arbeide med ulike synspunkter på kjønn og kjønnsidentitet. Ordparene ‘intellektuell trygghet’ vs. ‘verdighetstrygghet’ (Callan 2016) og ‘safe space’ vs. ‘brave space’ (Arao & Clemens 2013; Flensner & Lippe 2019) er nyttige for å klargjøre hva elevers rett til trygghet bør bety i denne sammenhengen. Læring og utvikling forutsetter opplevelser av intellektuell utrygghet, sier Callan (2016), men studenter og elever skal ikke oppleve at deres verdighetstrygghet blir angrepet, gjennom ydmykelser og nedvurderinger av dem som mennesker. På lignende vis argumenterer Flensner og Lippe (2019) for at et mål om å skape trygge rom (safe spaces) kan skape urealistiske og uønskede forventninger til skolefelleskapet, og at det er et bedre alternativ å arbeide fram omgivelser som bygger opp om elevers mot til å møte og prøve ut ulike perspektiver og ideer (brave spaces).

Et sentralt mål med grunnsteinene er at de kan brukes til å synliggjøre, befeste og styrke grunnlaget for elevenes verdighetstrygghet gjennom å etablere felles hensynsverdier. Der dette fundamentet er på plass kan elevenes møte med andres og hverandres kjønnsforståelser utfordre deres kognitive trygghet, uten å rukke ved deres opplevelse av verdighet. Der verdighetstryggheten ikke er sterk nok, bør lærere etablere

uenighetsrommet gjennom en strammere lærerstyrt tematisering av meningsmangfoldet, på lokalt tilpassede måter. Etter hvert som verdighetstryggheten øker, kan mer krevende uenighet introduseres, og/eller det kan legges til rette for samtale og diskusjon. Slik kan grunnsteinene bidra til at klassemiljøer beveger seg fra et 'safe space' til et 'brave space'.

Kjønn og kjønnsidentitet som delvis kontroversielle tema

Kontroversielle tema er definert av Europarådet som «tema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 13). I skolefaglig litteratur fremheves betydningen av å skille mellom det kontroversielle og det avklarte. Det holdes gjerne fram at det ved undervisning om kontroversielle tema bør åpnes for flere ulike perspektiver og synspunkter, gjennom en 'ikke-styrende' undervisningsform. Ved avklarte tema egner en mer 'styrende' tilnærming seg bedre, for å sikre at noen perspektiver og synspunkter fremmes som foretrukne, sanne eller riktige (Andreassen & Doney 2024; Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore 2022; Hand 2008). Hand (2008) trekker fram rasisme og holocaust som eksempler på tema der læreren også har et moralsk ansvar for å formidle enkelte problemstillinger som avklarte. Hvilke kriterier som bør ligge til grunn for disse kategoriseringene har vært hyppig diskutert (se gjennomganger hos Lippe 2019 og Sætra 2019). Fra noen hold anses imidlertid hele diskusjonen som lite fruktbar, fordi spørsmålet om hva som er kontroversielt, og ikke, vil avgjøres av kontekstuelle forhold (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore 2022; Lippe 2019; Sætra 2019).

Med grunnsteinene ønsker jeg å bidra til å løse opp i det jeg ser som en kompleks knute av kontroversielle og avklarte undertema til det overordnede temaet kjønn og kjønnsidentitet. De to første linjene av grunnsteiner handler om hva som bør anses som avklart, mens siste linje peker i retning av undertema som er kontroversielle og, enda mer sentralt, hvordan det kan arbeides didaktisk med dem. Grunnsteinene bygger også opp om lærerens ansvar for å gjøre kontekstuelle vurderinger av hvor styrende undervisningen skal være.

Dype og livssynsfunderte uenigheter om kjønn

En ikke helt ulik teoretisk diskusjon dreier seg om hva som gjør uenigheter dype. Per dags dato er ikke begrepet dyp uenighet direkte behandlet i livssynsdidaktisk forskningslitteratur (Andersland & Aukland 2020). Beslektet tematikk inngår imidlertid i en pågående diskusjon om hvordan livssynsbegrepet bør forstås, og om hvorvidt 'livssynsvitenskap/-didaktikk' bør erstatte 'religionsvitenskap/-didaktikk' som overordnet disiplinterm (Taves 2019; Bråten 2021). Et hovedargument for den posisjonen er at store og dype spørsmål om hva som er virkelig, hva og hvordan vi kan vite, hvem vi er, hva som er verdifullt og hva vi bør gjøre, er relevante for alle mennesker. Dermed kan de brukes som ramme for analyse og utforsking av alle varianter av livssyn (Taves 2019; Bråten 2021). Disse store spørsmålene er også relevante for å forstå meningsmangfoldet knyttet til kjønn og kjønnsidentitet.

Innen argumentasjonsteori er diskusjoner om dyp uenighet tilbakevendende, med Fogelins (1985) *The logic of deep disagreement* som et referanseverk. Her forstås dype uenigheter som intens og rasjonelt uløselig uenighet som skapes av at fundamentale prinsipper eller rammeverk kolliderer (Fogelin 1985, s.8). Slike rammeverk består av gjensidig støttende standpunkter, paradigmer, kunnskapssyn og virkelighetsforståelser. Eller med Taves' (2019) terminologi: de består av svar på store spørsmål. Kloster (2018) har vist at temaet dyp uenighet kan være enda mer komplekst, fordi graden av dybde i uenigheten ofte vil avhenge av nivået av tillit mellom aktørene som er uenige. Lav tillit kan føre til at uenigheter «oppfører» seg som om de var dype, selv om de ifølge Fogelins forståelse egentlig ikke er det.

Grunnsteinene kan brukes til å demonstrere og forsterke oppslutning om grunnleggende kunnskap og hensynsverdier, og dermed være et redskap for å bygge tillit mellom elever, mellom elever (med familier) og skole og mellom aktører som er uenige om hvordan kjønn og kjønnsidentitet skal tematiseres i skolen. Samtidig legger de til grunn at uenigheter vil bestå, selv ved høy tillit, fordi de kan være forankret i dyptliggende rammeverk.

Et levd perspektiv på normer

Innen akademiske studier av religion har det siden nittitallet vokst fram en sterkere interesse for hvordan religion *leves* i menneskers hverdag (Ammerman 2016; Enstedt & Planck 2018, s. 10f). David Halls (1997) antologi *Lived religion in America* regnes som selve startpunktet for levd religion som fagfelt (Enstedt & Planck 2018, s. 10).⁴ Dette har bidratt til å få fram en mengde nye religiøse stemmer og religiøse praksiser, som gjerne befinner seg i skyggen av offisielle eksperter og etablerte tradisjoner. I jakten på dette *levde* har forskere ofte navigert ut fra en tanke om hva og hvor det *levde* ikke er, og dermed utdefinert dogmer, presteskap, tradisjoner, institusjoner og etablerte ritualer. Et viktig poeng for Ammerman (2016) er imidlertid at religion *leves* også innenfor disse mer tradisjonelle feltene. Dermed trengs 'levde' perspektiver også her, for ikke å gå glipp av viktige lag av kunnskap. Ammermans anbefaling for framtidens undersøkelser av levd religion er derfor å gå bort fra det skarpe skillet mellom offisiell og uoffisiell religion, og heller lete etter hvordan religion *gjøres* og *leves*, uansett hvor det skjer.

Dette er direkte overførbart til normer, slik jeg ser det. Normers innhold gir oss ikke tilstrekkelig kunnskap om dem, vi må også se på hvordan normer *leves* av mennesker som er knyttet til dem. Slik kan vi åpne et rom for normkritikk hvor flere viktige forskjeller kan komme til syne. I dette rommet finnes blant annet tokjønnsnormer – i flertall - hos mennesker med et stort spenn av standpunkter og atferder, alt etter hvordan de lever sine tokjønnsnormer. Noen av disse vil være kompatible med mål og verdier i læreplanen, andre ikke. Grunnsteinene synliggjør denne variasjonen, gjennom måten ulike kjønnsforståelser inkluderes i elevenes læringsarbeid.

⁴ Levde perspektiver stod riktignok da allerede sentralt i kulturanalytisk religionsforskning og i antropologi (Bøe & Kalvig 2021, s. 119).

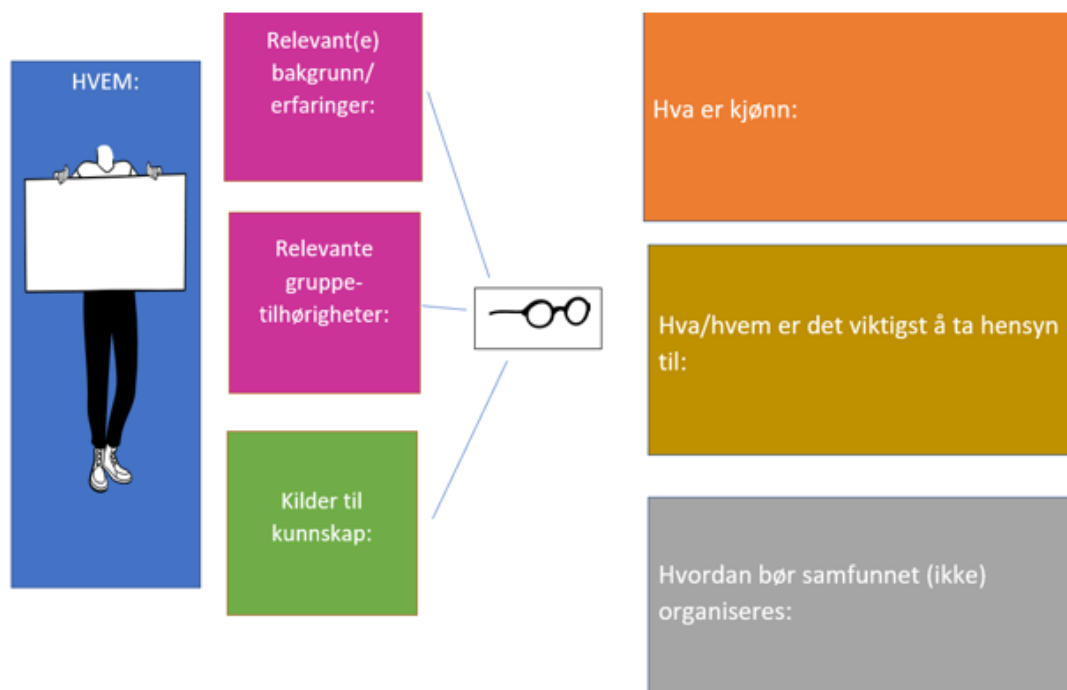
Oppsummering av grunnsteinenes teoretiske grunnlag

Til sammen bidrar disse teoretiske komponentene til å klargjøre hva det betyr å være trygg i skolen, hvordan trygghet kan bygges gjennom å skille mellom det avklarte og det kontroversielle, hvordan normkonflikter kan være dype og hvordan mennesker likevel *kan* finne fram til felles grunn gjennom hvordan de velger å leve sine normer. Disse ideene vil pakkes ut og anvendes i drøftingen, men først skal jeg presentere grunnsteinenes praktiske utviklingssteg.

Utvikling av grunnsteinene som del av undervisningsdesign

Første versjon av grunnsteinene ble utviklet som del av et undervisningsdesign om kjønn og kjønnsidentitet, med KRLE-lærerstudenter som målgruppe. Ideen til undervisningsdesignet kom altså før grunnsteinene. Derfor skal ikke det følgende leses som en rapport fra utprøving av grunnsteinene som planleggingsverktøy, men som en presentasjon av de praktiske prosessene som har bidratt til å forme grunnsteinene, slik de foreligger i dag. Samtidig er designideen forankret i samme motivasjon som grunnsteinene: å utvikle trygge måter å arbeide med uenighet og meningsmangfold omkring kjønn og kjønnsidentitet på. Dermed er det empiriske materialet fra designets intervensjoner også relevant for presentasjon og drøfting av hvorvidt grunnsteinene egner seg til å fremme dette.

Utviklingen av designet var styrt etter tre mål: (1) at designet skulle skape samtaler om hvordan standpunkter om kjønn vil være preget av de linsene en ser disse temaene gjennom, (2) at studentene skulle få øve på å vurdere standpunkter og linser og (3) at de skulle oppleve arbeidet som trygt å ta del i. I designet skulle studentene arbeide med et utvalg kronikker, og bruke et skjema til å formulere seg om kronikkforfatterens linser og standpunkter (figur 3). De deltagende studentene fylte ut disse linseskjemaene i samarbeid, og fikk samtaleoppgaver underveis. Etterpå brukte de samme skjema til å reflektere over egne linser, men da alene. Grunnsteinene ble presentert og diskutert i en innledende forelesningsbolk, og jeg forklarte at hensikten med dem var å etablere et fundament av avklarte spørsmål, som kunne gjøre det tryggere for studentene å arbeide med det kontroversielle og konfliktfylte. I én av utprøvingene brukte studentene grunnsteinene til å vurdere kronikkforfatterens standpunkter.



FIGUR 3

Mal for linseskjema, slik det så ut i andre intervensjon.

Designet har vært prøvd ut gjennom to intervensjoner. I første intervensjon deltok fire studenter som befant seg i niende semester av sitt lærerutdanningsløp. Studentene kjente hverandre godt og de hadde rik erfaring med å samtale med hverandre om utfordrende tema. I andre intervensjon deltok seks studenter, som var i sitt sjette semester. Disse studentene kjente hverandre forholdsvis godt, men hadde ikke samme felles samtaleerfaringer som studentene i første intervensjon. Her ble studentene delt inn i to grupper som arbeidet med hver sine kronikkpar.⁵ I forkant av intervensjonene svarte studentene på en anonym tillitsundersøkelse. Hensikten var å bruke svarene til å eventuelt tilpasse intervensjonen til nivået av trygghet og tillit i studentgruppa, slik dette kom til uttrykk gjennom undersøkelsen. I begge intervensjonene ble samtalene tatt opp med lydopptaker og i etterkant fulltranskribert. I tabell 1 presenteres de viktigste verktøyene og aktivitetene som er benyttet og utviklet gjennom disse intervensjonene.

⁵ Kronikkpar 1: Rashidi 2020 og Vogt & Sætre 2020. Kronikkpar 2: Gjevjon 2017 og Bjerkeli 2017. I valg av kronikker har jeg vært opptatt av at argumentasjonen i dem skal være tilgjengelig for studentene, at kronikkparene skal «snakke sammen» og at forfatterne skal representere ulike posisjoner og erfaringer.

TABELL 1

Designets viktigste verktøy og dets aktivitetsstruktur.

Designets verktøy	Designets aktivitetsstruktur
- Kronikker - Bakgrunnsinformasjon om kronikkforfattere - Maler for linseskjema - Ressursskjema for utfylling av linseskjema - Oppgavebeskrivelser - Grunnsteiner for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet - Anonym tillitsundersøkelse	- Fylle ut anonym tillitsundersøkelse (på forhånd) - Innledende forelesning - Lese kronikker og bakgrunnsinformasjon - I samarbeid: Fylle ut kronikkforfatteres linseskjema - I samarbeid: Bruke grunnsteiner og oppgavebeskrivelser til å vurdere linseskjemaene - Alene: Fylle ut eget linseskjema - Alene: Svare på refleksjonsspørsmål (kun i andre intervensjon) - Felles oppsummering

Undersøkelser av samtalene

For å undersøke hvorvidt et gitt design frembringer ønskede (antatte) resultater, er det innen designforskning vanlig å gjøre bruk av deduktive analytiske tilnærminger (McKenney & Reeves 2019, s. 181). I samsvar med dette, brøt jeg mål (1) ned til tre kategorier av samtaleinnhold: 'om standpunkter,' 'om linser' og 'om sammenhenger mellom standpunkter og linser'. De transkriberte samtalene ble kodet til én av disse kategoriene, eller til en restkategori. Restkategorien ble bestående av egne muntlige oppgaveforklaringer, studentsamtaler om hvordan de designede verktøyene skulle forstås og brukes, og avsporinger. I begge intervensjonene var alle samtalekategoriene representert. Totalt dreide litt over halvparten av samtalene seg om standpunkter, målt i antall ord. Samtaler om linser og sammenhenger mellom standpunkter og linser utgjorde til sammen omtrent en fjerdedel.

Fire nye kodekategorier ble utviklet for å undersøke mål (2) om at studentene skulle øve seg på å vurdere standpunkter og linser. Kategoriene er knyttet til hva studentene *gjør* når de samtaler om standpunkter, linser og sammenhenger: Om de 'beskriver,' 'vurderer,' 'sammenligner' eller utfører 'vurderende sammenligninger'. Samtaleinnhold som i første runde ble plassert i restkategorien er ikke tatt med her, men alt øvrig materiale ble plassert i én av de fire kategoriene. Sekvenser som ble kodet som 'vurderende sammenligninger' ble ikke i tillegg kodet som 'vurderinger' eller 'sammenligninger'. Fra første intervensjon er det ingen eksempler på vurderende sammenligninger, men i andre intervensjon er alle kategorier representert, i begge samtalene (tabell 2).

TABELL 2

Samtalehandlinger under intervensjonene.

Intervensjon 1	Intervensjon 2, gruppe A	Intervensjon 2, gruppe B																																																																								
<table><tr><th colspan="4">Standpunkter</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>NEI</td><td>NEI</td></tr><tr><th colspan="4">Linser</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>NEI</td><td>NEI</td></tr><tr><th colspan="4">Sammenhenger</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td><td>NEI</td></tr></table>	Standpunkter				JA	JA	NEI	NEI	Linser				JA	JA	NEI	NEI	Sammenhenger				JA	JA	JA	NEI	<table><tr><th colspan="4">Standpunkter</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td></tr><tr><th colspan="4">Linser</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>NEI</td><td>JA</td></tr><tr><th colspan="4">Sammenhenger</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td><td>NEI</td></tr></table>	Standpunkter				JA	JA	JA	JA	Linser				JA	JA	NEI	JA	Sammenhenger				JA	JA	JA	NEI	<table><tr><th colspan="4">Standpunkter</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td></tr><tr><th colspan="4">Linser</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>NEI</td><td>JA</td></tr><tr><th colspan="4">Sammenhenger</th></tr><tr><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td><td>JA</td></tr></table>	Standpunkter				JA	JA	JA	JA	Linser				JA	JA	NEI	JA	Sammenhenger				JA	JA	JA	JA
Standpunkter																																																																										
JA	JA	NEI	NEI																																																																							
Linser																																																																										
JA	JA	NEI	NEI																																																																							
Sammenhenger																																																																										
JA	JA	JA	NEI																																																																							
Standpunkter																																																																										
JA	JA	JA	JA																																																																							
Linser																																																																										
JA	JA	NEI	JA																																																																							
Sammenhenger																																																																										
JA	JA	JA	NEI																																																																							
Standpunkter																																																																										
JA	JA	JA	JA																																																																							
Linser																																																																										
JA	JA	NEI	JA																																																																							
Sammenhenger																																																																										
JA	JA	JA	JA																																																																							
□ Beskrivelser □ Vurderinger ■ Sammenligninger ■ Smnl. vurderinger	□ Beskrivelser □ Vurderinger ■ Sammenligninger ■ Smnl. vurderinger	□ Beskrivelser □ Vurderinger ■ Sammenligninger ■ Smnl. vurderinger																																																																								

Dersom disse to analysestegene ses i sammenheng, blir det klart at designet – i samsvar med mål (1) og (2) - har fremmet både beskrivende, sammenlignende og vurderende samtaler om ulike standpunkter omkring kjønn og kjønnsidentitet, og om hvordan slike standpunkter er formet av linser.

Vurderinger av trygghet

I begge intervensjonene har med andre ord studentene arbeidet i fellesskap med uenigheter og meningsmangfold knyttet til kjønn og kjønnsidentitet, slik også grunnsteinene legger opp til. Studentene ble oppfordret til å la egne utsagn være preget av grunnsteinenes hensynsverdier, men ellers ble det ikke markert noen grenser mot spesifikke standpunkter. Hva kan så datamaterialet fortelle om studentenes opplevde trygghet underveis i intervensjonene (mål 3)? Dette vil det ikke være mulig å undersøke fullt ut, siden studenter kan ha interesse av å skjule eventuell utrygghet. Det samlede materialet indikerer likevel, om enn ikke helt entydig, at det kjentes trygt for studentene å ta del i intervensjonene.

Fra første intervensjon viste svarene på den anonyme tillitsundersøkelsen at alle fire studentene hadde en forventning om at intervensjonen ville bli spennende og lærerik å ta del i, samt full tillit til at organiseringen av den ville gjøre det trygt å delta. Én av studentene oppgav imidlertid også at hen ble urolig av å tenke på økta og én student regnet det som sannsynlig at medstudenters utsagn kunne komme til å oppleves som sårende. Ingen av studentene trodde de kom til å skjule egne tanker om disse temaene, men én student var like fullt litt usikker på om det ville kjennes trygt å tilkjennegi dem. Denne ambivalensen er interessant. Én mulig tolkning, gitt denne studentgruppas samhold og erfaringsgrunnlag, er at de opplevde læringsmiljøet som et brave space

preget av høy verdighetstrygghet (Callan 2016; Flensner & Lippe 2019). Dermed kunne de samme studentene kjenne både på positive forventninger, tillit og uro.

Innblikket i denne uroen førte ikke til spesifikke endringer i designet, av to årsaker: For det første fordi presentasjon av og samtale om grunnsteinene allerede var en del av designet, og jeg vurderte det som et tilstrekkelig trygghetsskapende tiltak for denne gruppa. I tillegg anså jeg det som fullt mulig for studentene å ta del i samtaleoppgavene uten å avsløre egne meninger om kjønn og kjønnsidentitet, siden oppgavene dreide seg om kronikkforfatterens synspunkter og linser.

Underveis i første intervensjon oppfattet jeg studentene som deltagende, engasjerte og trygge, en oppfatning som ble delt av en foreleser som var til stede og kjente gruppa godt. Mot slutten av intervensjonen spurte jeg også studentene direkte om de opplevde dette som en trygg måte å arbeide på og fikk et tydelig ja tilbake. Ut fra opptaket av denne samtalesekvensen var det imidlertid uklart hvorvidt alle fire, eller kun tre stemmet i. Videre viste transkripsjonene at den muligens tause, fjerde studenten tok betydelig færre føringer i samtalen enn de andre. Da jeg arbeidet med denne studentens utfylte linseskjema, så jeg også at hen der gav uttrykk for litt andre ting enn under samtalen. I sum gjorde dette meg noe usikker på hvordan denne studenten hadde opplevd å ta del i intervensjonen. Jeg bestemte meg derfor for å spørre, via epost, og fikk et udelt positivt svar tilbake. Det er fortsatt en mulighet for at studenten ikke ønsket å svare ærlig på denne eposten, men ordlyden i den gjør at jeg vurderer det som usannsynlig.

Tillitsundersøkelsen før andre intervensjon ble besvart av fem av de seks som deltok. Også her gav studentene unisont uttrykk for positive forventninger og tillit til organisering, samtidig som et mindretall i tillegg kjente på noe uro. Fire av studentene forventet at det ville kjennes trygt å dele egne meninger, én var usikker på om hen ville gjøre det og én ønsket å la være. Heller ikke her så jeg behov for å gjøre designjusteringer basert på uroen, av samme årsaker som ved første intervensjon. Under gjennomføring framstod også disse studentene engasjerte og jeg oppfattet ingen tegn til utrygghet. Arbeidet med samtalematerialet i etterkant bekreftet at samtlige studenter tok rikelig med føringer. Avslutningsvis arbeidet de med et knippe refleksjonsspørsmål, blant annet om hvorvidt de opplevde samtalen som trygg å ta del i. Alle svarte bekreftende på dette.

Samlet sett gir dette et grunnlag for å si at studentene som deltok i disse to intervensjonene etter all sannsynlighet opplevde seg verdighetstrygge underveis. Disse vurderingene gjelder imidlertid kun for de to intervensjonene. I arbeidet med materialet har jeg derfor også lett etter samtaleinnhold som kan ha potensiale til å skape utrygghet, og som derfor kunne vært (mer) problematiske i andre kontekster. Jeg har funnet fire slike sekvenser som presenteres kort i tabell 3, sammen med en begrunnelse. Den tredje sekvensen er mest interessant for diskusjonene i denne artikkelen, siden Caroline og Arvids betingede forsvar for en binær forståelse av kjønn muligens rammes av de nevnte advarslene til Støle-Nilsen (2022, 44; 125; 128), slik jeg tolker dem. Jeg vil derfor vende tilbake til Caroline og Arvid i drøftingen.

TABELL 3

Samtalesekvenser med innhold som kan skape utrygghet og dermed kunne vært (mer) problematiske i andre kontekster.

Samtale	Beskrivelse av samtalesekvens	Begrunnelse for mulig utrygghet
Intervensjon 1	Studentene fikk i oppgave å beskrive undervisning de ville ønsket seg som en hypotetisk elev som de ikke vet noe om, ut over at eleven er 12 år. Studenten «Trine» ville bl.a. ønsket seg «tydelige fakta om hva det vil si å være trans, om dette er noe virkelig i det hele tatt».	Dette er sannsynligvis noe «Trine» til dels lur på selv, selv om hun snakker for 12-åringen. Fra noen posisjoner kan det oppleves vondt at det stilles spørsmål ved om transerfaringer er reelle.
Intervensjon 2, samt. A	«Elin», «Diana» og «Torunn» diskuterer kronikkforfatter Gjevjons motstand mot transkvinnens tilgang til kvinnegarderobes og knytter motstanden til frykt for mannlige overgrepere. Grunnlaget for frykten vurderes kritisk, men møtes også med forståelse.	Fra noen posisjoner kan det oppleves vondt at frykten «forstås».
Intervensjon 2, samt. B	Serie av sekvenser hvor «Bea», «Arvid» og «Caroline» diskuterer hvem som har mest rett av kronikkforfatterne - biologen Sætre, som argumenterer for en tokjønnmodell, eller legen Rashidi, som argumenterer for en mer flytende modell. Studentene vurderer konsekvensene av en «for flytende» eller en «for binær» modell. Caroline og Arvid uttrykker primært støtte til Sætres binære modell, men er samtidig enige om at mennesket er en sofistikert art som det kanskje trengs noe mer for å forstå.	Fra noen posisjoner kan det oppleves vondt å høre at andre uttrykker støtte til en binær modell eller utforsker mulige problemer med ikke-binære modeller.
Intervensjon 2, samt. B	Flere eksempler på at studentene snakker om transpersoner - «der ute» - i stedet for å tenke at de kanskje snakker med transpersoner.	Dette kan oppleves andregjørende og gi følelse av utenforskap.

Videreutvikling av grunnsteinene etter intervensjonene

Etter disse to rundene med utvikling og utprøving av grunnsteinene sammen med lærerstudenter, ønsket jeg å undersøke muligheten for å videreutvikle dem til å bli et verktøy for planlegging av undervisning i fellesskolen (se figur 2). For å inkludere flest mulig stemmer i det arbeidet, har jeg benyttet to strategier: Presentasjon og innhenting av responser på grunnsteinene i ulike faglige fora,⁶ samt invitasjon av et utvalg relevante skoleaktører til en høring om grunnsteinene.⁷ I begge tilfeller benyttet jeg et responsskjema med mulighet til å tallfeste egen grad av tilslutning til hver enkelt

⁶ De tre foraene: 1) Personalsamling ved et filosofisk institutt, 2) Videreutdanningsemne om konspirasjonsteorier for lærere i vgs. og 3) Nasjonal jubileumskonferanse for Dembra, november 23.

⁷ De som deltok var: Harry Benjamin Ressurssenter, Store norske leksikon, Foreldrenettverket, Sex og Politikk, Gender Identity Challenge og Foreldre til transungdom i sør. Rosa kompetanse, FRI og Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens (PKI) var invitert, men takket nei.

grunnstein, på en skala fra én til fem, og til å begrunne denne tallfestingen skriftlig. Under presentasjonene i faglige fora foregikk tilhørernes arbeid med responsskjema underveis i min presentasjon. Det ble også gitt rom for muntlige kommentarer, som jeg skrev ned i notatform.

I forbindelse med høringen bearbeidet jeg responsskjemaet slik at det kunne fungere som et høringsdokument. Dette ble sendt til deltagerne i forkant, slik at de kunne fylle det ut før selve høringen. Deltagerne ble oppfordret til å gjøre høringssvarene mest mulig representative for sine respektive organisasjoner. Høringsdokumentet inneholdt en presentasjon av grunnsteinene og av hensikten med høringen, samt beskrivelser av hvordan de skulle bruke dokumentet. Deltagerne gav samtykke til å gjøre lydopptak av selve høringen. I etterkant sendte jeg ut transkriberte utdrag av de muntlige høringssvarene, for å gi deltagerne mulighet til å uttale seg om forskjeller mellom forberedte og spontane svar. Organisasjonene har fått anledning til å anonymiseres i materialet, noe ingen av dem har ønsket.

Etter høringen fikk deltagerne tilsendt et tilsvarendedokument som inneholdt reviderte formuleringer av grunnsteinene, begrunnelser for revideringene, samt beskrivelser av hvordan de var påvirket av høringssvarene. Deltagerne ble invitert til å gi respons på den nye versjonen, noe tre av dem valgte å gjøre.

Arbeid med responser fra presentasjoner og høring

Arbeidet med responser og høringssvar har ledet til betydelige endringer i grunnsteinene. Det betyr imidlertid ikke at de nå representerer en slags konsensus mellom alle som har gitt tilbakemelding, eller at respondentene og høringsdeltagerne bærer et ansvar for nåværende versjon. Revideringsprosessene har hele tiden vært ledet av meg, med mål om å bruke tilbakemeldingene til å skape et så velegnet verktøy for bruk i fellesskolen som mulig. Responser og høringssvar har gitt meg tilgang til hvordan ulike mennesker og grupper har reagert på formuleringer og innhold og hva de har opplevd at mangler. De har også gitt meg anledning til å stille spørsmål ved egne forforståelser og mulige blindsoner. Etter hver runde har oppslutnings-score blitt registrert og summert og alle skriftlige kommentarer har blitt samlet og systematisert. I det samlede materialet har jeg lett etter både mønstre og etter det enkeltstående.

To bevegelser i revideringene har vært spesielt viktige. Den første handler om at grunnsteinene nå inneholder allmennmenneskelige begreper i stedet for medisinske betegnelser som kjønnsinkongruens eller kjønnsdysfori (grunnstein 1, 2 og 4). Slik forankres arbeidet i det som er felles for oss alle: at vi har erfaringer med kjønn og forventninger til kjønn. Dette ble et hovedtema under høringen. Den andre bevegelsen handler om en tydeliggjøring av maktperspektiver. En tilbakevendende bekymring, synlig i både responser fra de faglige presentasjonene og i høringssvar, har dreid seg om hvorvidt grunnsteinene kunne føre til klasseromsdiskusjoner der sårbare elever opplever at de må forsvare sin egen kjønnsidentitet. Et utsagn fra høringen summerer disse bekymringene godt: «Det er forskjell på å være noe og å diskutere noe». Nåværende versjon av grunnsteinene løfter derfor tydeligere fram forskjeller i makt og sårbarhet (grunnstein 4 og 5), samt lærerens ufravikelige ansvar for elevers trygghet

(grunnstein 7). I tillegg slår de fast elevers rett til ikke å dele personlig informasjon i klasserommet (grunnstein 6).

Foreløpig oppsummering

I denne delen av artikkelen har teoretiske og praktiske bidrag til utviklingen av grunnsteinene blitt beskrevet. Slik de nå foreligger, kan grunnsteinene brukes som ressurs for å vise fram et felles utgangspunkt for hvordan vi kan forstå kjønn og kjønnsidentitet (første linje av grunnsteiner) og for å demonstrere og fremme konsensus om relevante hensynsverdier (andre linje). De peker også på former for uenighet som bør trekkes inn i klasserommet, og hvorfor, (tredje linje) og på hvordan dette kan gjøres på trygge måter i ulike klasserom (andre og tredje linje).

Slik gir grunnsteinene svar på denne artikkelens forskningsspørsmål om (1) hvordan vide og trygge uenighetsrom for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet kan etableres og om (2) hva som er formålet med vide uenighetsrom. Dette vil jeg drøfte og underbygge nedenfor.

Drøfting

Som tidligere beskrevet, er det i hovedsak tilnærmingen til uenighet som skiller grunnsteinene fra Røthings (2020) og Støle-Nilsens (2022) normkritiske tilnærminger. Disse forskjellene vil stå i fokus for drøftingene i denne delen av artikkelen. Jeg vil gå dypere inn i utfordringene som kan skapes gjennom Røthings og Støle-Nilsens grensedragninger mot binære kjønnsforståelser, og drøfte hvordan disse kan møtes gjennom kontekstuelle justeringer av uenighetsrommet og gjennom å benytte levde perspektiver på normer, slik grunnsteinene legger opp til.

Prinsipielt funderte begrensninger eller kontekstuelle funderte justeringer

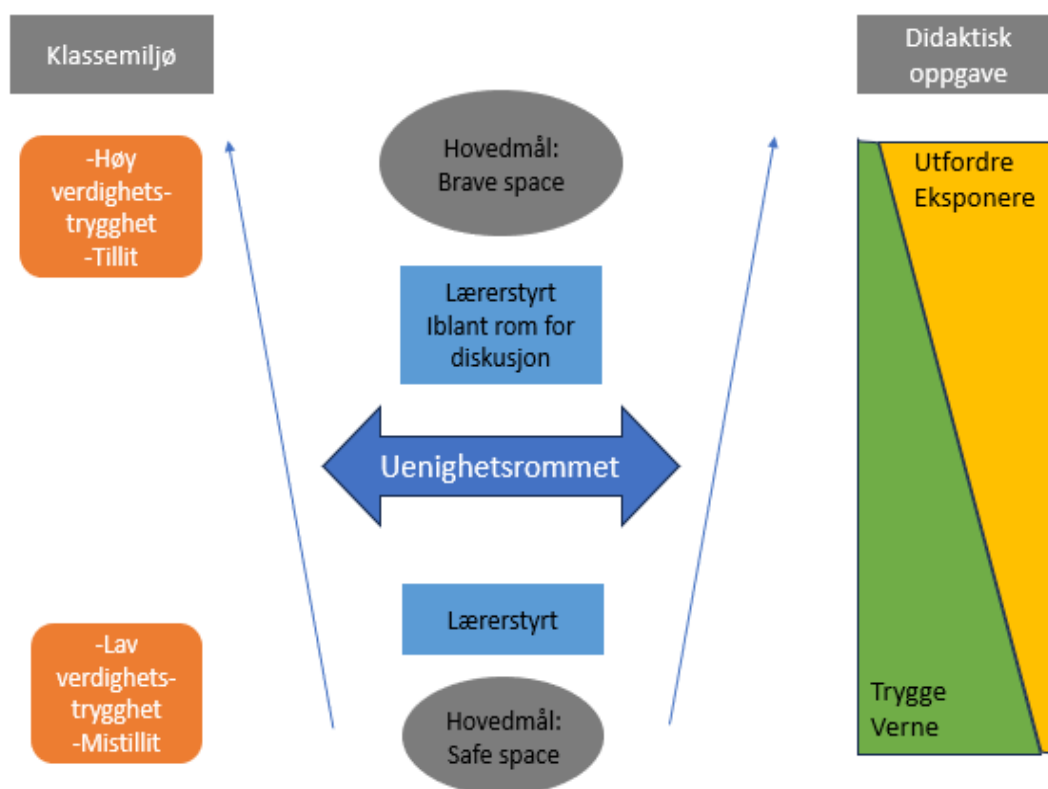
I introduksjonen omtalte jeg Støle-Nilsens (2022, s. 44; 125; 128) advarsler mot noen diskusjoner i klasserommet som et uttrykk for en prinsipielt fundert begrensning av uenighetsrommet, mens grunnsteinene i stedet fremmer kontekstuelle funderte justeringer av rammene for det (grunnstein 4, 5 og 7). Jeg er imidlertid enig med Støle-Nilsen i at noen ytringer alltid vil være uakseptable i klasserommet, og jeg tror hun vil være enig i at det er klokt å gjøre kontekstuelle justeringer av rammene for ytring og uenighet (se Støle-Nilsen 2022, s. 88). Forskjellene mellom oss uttrykkes dermed mest presist gjennom et kontinuum, der rendyrket prinsipiell begrensning og kontekstuell justering danner ytterpunktene (figur 4).



FIGUR 4

Støle-Nilsens tilnærming og grunnsteinene kan plasseres langs et kontinuum der prinsipiell begrensning og kontekstuell justering av uenighetsrommet danner ytterpunktene.

Problemet med Støle-Nilsens advarsler er, som beskrevet i introduksjonen, at de kan brukes til å klassifisere en for stor bredde av binære standpunkter som alltid uakseptable. Hennes lærerstyrte alternativ til diskusjon er også problematisk, fordi den ikke tydelig nok etablerer uenighetsrommet på andre måter. Disse problemene kan grunnsteinene møte, gjennom å fremme læreres ansvar for å gjøre kontekstuelle funderte justeringer av uenighetsrommet (figur 5). I det videre vil jeg forsøke å klargjøre hva slike justeringer kan handle om.



FIGUR 5

Lærere justerer hvordan uenighetsrommet skal etableres basert på kontekstuelle vurderinger av klassemiljø.

I klasserom preget av lav verdighetstrygghet (Callan 2016) må hovedmålet være å skape trygghet og å verne spesielt sårbare elever. For å få til det trengs det stor grad av

lærerstyrt undervisning, der elevenes arbeid med meningsmangfoldet ikke baseres på deres egne uenigheter, men på kilder og ressurser som læreren spiller inn. I andre tilfeller, der nivået av verdighetstrygghet vurderes som høyt, kan målet dreies mer mot å skape modige rom (Arao & Clemens 2013; Flensner & Lippe 2019). Her kan elever i større grad utfordres og få arbeide med krevende uenigheter, og det *kan* være hensiktsmessig å legge til rette for samtale og diskusjon. Tydelige planer og nøye gjennomtenkte læringsressurser er viktige også her, så dermed spiller det lærerstyrte fortsatt en hovedrolle. Samtidig vil det være mer rom for elevinitiert utforskning og for det spontane og uforutsette. I noen slike fellesskap kan også vonde følelser eksistere sammen med opplevelser av trygghet og motivasjon for deltagelse, slik det så ut til å gjøre for enkelte av studentene i mine intervensjoner.

Disse kontekstuelle funderte vurderingene bør inneholde en bevissthet om at elever kan tolke og oppleve utsagn forskjellig. Dermed har generelle regler for hva som er lov å si begrenset nytte. Selv om de færreste ønsker å stille spørsmål ved transpersoners eksistensberettigelse, gjør Støle-Nilsen (2022, s. 44) rett i å påpeke, slik jeg forstår henne, at et forsvar for en binær kjønnsforståelse kan oppleves på den måten. Caroline fra intervensjon 2, samtale B, sier det slik:

Det opplever jeg også, at hvis jeg ... sier sånn at jeg er enig i at det finnes to kjønn, så kjennes det også som at man sier at det ikke finnes transpersoner eller ikke-binære. Men det tror jeg jo finnes, det er jo bare å gå ut og liksom ... gå ut i byen å se ... så finner du jo transpersoner og ikke-binære.⁸

Caroline uttrykker med andre ord en uro for at hennes primært binære kjønnsforståelse, som også medstudenten «Arvid» deler, kan være vond å møte. Denne uroen vender hun tilbake til ved to andre anledninger, og den ser ut til å motivere henne til kritisk vurdering av egen forståelse. Vilje og evne til kritisk selv vurdering kjennetegnet alle deltagerne i denne samtalen, noe som nok bidro til å skape trygge rammer for akkurat disse studentenes vurderinger av kjønnsforståelser. Andre samtaledeltagere, i andre kontekster, kunne imidlertid ha opplevd en tilsvarende samtale som vond å ta del i.

Justeringene av uenighetsrommet må også gjøres med en bevissthet om at en aldri helt kan vite hvem elevene er, hvordan de har det og hva de trenger (Kumashiro 2002, s.39). Elever kan velge å holde egen sårbarhet og utrygghet skjult. Lærere kan gi mulighet til å tilkjenne den i anonyme undersøkelser, slik det ble gjort i mine intervensjoner, men kan likevel aldri være helt sikre i sine kontekst vurderinger. Dette undergraver ikke muligheten for å gjøre forsvarlige tilpasninger. Det å bære på skjult sårbarhet vil oppleves annerledes i et klassemiljø preget av verdighetstrygghet, omsorg og hensyn enn i et miljø som kan beskrives med motsatte fortegn.⁹ Lærere bør imidlertid

⁸ Sitatet er også et eksempel på manglende bevissthet om at transpersoner kanskje deltar i samtalen, i og med at Caroline snakker om transpersoner «der ute i byen» (se tabell 3).

⁹ Men sårbarheten kan fortsatt gjøre vondt og skape utrygghet for den som bærer på den. Elever som skjuler sin kjønnsidentitet, eller sine spørsmål rundt egen kjønnsidentitet, kan også tenke at medelevers omsorg og hensyn avhenger av at denne/disse fortsatt holdes skjult. Men også i slike tilfeller vil det ha betydning om det er kultur for å møte hverandre med respekt og omsorg.

være klar over usikkerheten i slike vurderinger, og bruke den til å ta høyde for det mulig usynlige (se grunnstein 5, underpunkt 5.6).

Grensedragning gjennom utelatelser

Kontekstilpasning av uenighetsrommet i møte med disse temaene handler imidlertid om mer enn rammene for elevenes ytringsrom. Vel så viktig er det hvordan kjønn, kjønnsidentitet og meningsmangfold presenteres og omtales i lærerstyrt undervisning, i lærebøker og i faglitteratur. Derfor er Røthings (2020) og Støle-Nilsens (2022) utelatelser av grundige behandlinger av meningsmangfoldet problematisk. Utelatelsen er mest slående hos Støle-Nilsen. I kapitlet «Grunnleggende kunnskap om kjønn, seksualitet og barn og unge» (Støle-Nilsen 2022, s. 112ff), har hun inkludert en egen del om kjønnsmangfold. Her starter hun med å beskrive tre mulige aspekter ved forståelse av kjønn: biologisk, psykologisk og sosialt. Støle-Nilsen *kunne* brukt dette som en inngang til å si noe om hvordan ulike kjønnsforståelser oppstår ved at mennesker forstår og vekter disse tre aspektene på forskjellige måter (se grunnstein 1). I stedet går hun ganske raskt videre til å definere kjønnsidentitet som det som «beskriver hvilket kjønn vi er» (Støle-Nilsen 2022, s. 113), uten å relatere denne altomfattende definisjonen til de tre nevnte aspektene.

En annen tapt mulighet til å bringe inn ulike standpunkter kommer litt senere, når hun beskriver transpersoners behov for, og muligheter til, kjønnsbekreftende behandling. Her kommer det fram at behandlingstilbudet i Norge er omdiskutert og at det kritiseres av FRI (Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold) og PKI (Pasientorganisasjonen for kjønnsinkongruens), men Støle-Nilsen skriver ingenting om hva det er som gjør dette omdiskutert og hvordan helsemyndigheter og nasjonal behandlingstjeneste forholder seg til kritikk fra FRI og PKI. Når dette forbigås i framstillingen, gis heller ikke leseren ressurser til å forstå hva uenigheter om behandling bygger på og handler om.¹⁰

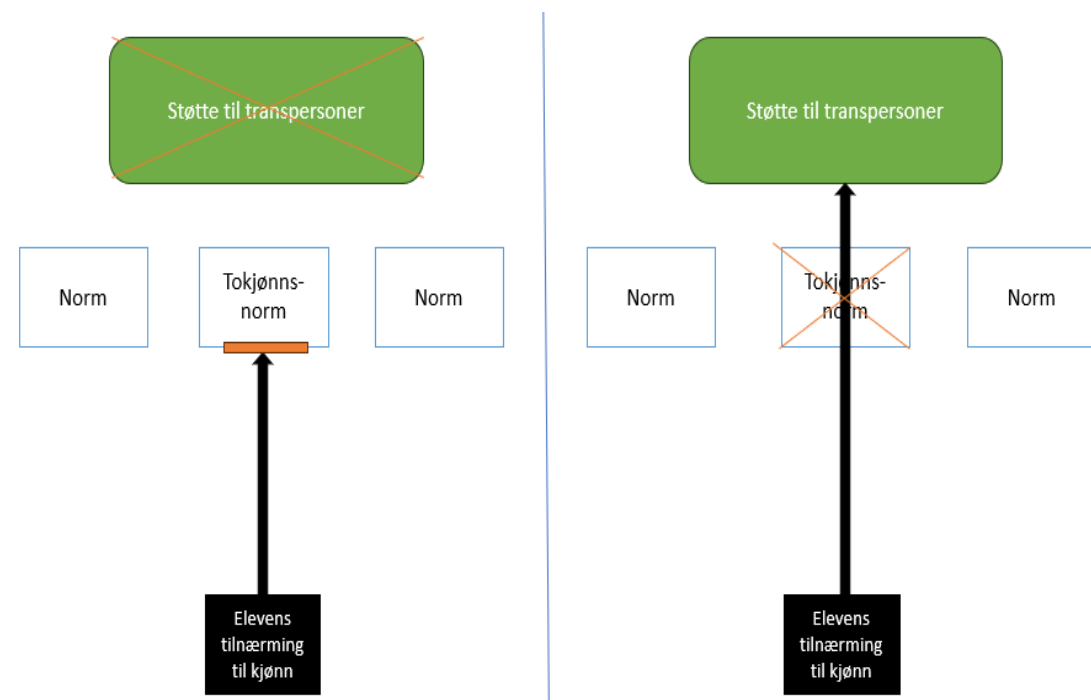
Røthing (2020) har ikke en tilsvarende kunnskapsgjennomgang i sin bok, men hun vier en god del plass til å vise og drøfte hvor og hvordan forståelser av kjønn kommer til uttrykk, hvordan forståelser og forventninger har oppstått og endret seg over tid og hvilke språklige uttrykk som kan egne seg til å beskrive mangfoldet av kjønnsidentiteter og kjønnsuttrykk (Røthing 2020, s. 70ff). Det Røthing imidlertid *ikke* tilbyr oss i denne delen, eller i andre deler av boka, er hjelp til å oppdage og forstå mangfoldet innenfor det hun kaller essensialistiske tilnærminger til kjønn og identitet (Røthing 2020, s. 109).¹¹ Slikt mangfold kan for eksempel handle om variasjoner i hvor avgjørende essensene vurderes til å være og hvordan kjønnsessenser kan kombineres med kjønnskonstruksjoner på ulike måter.

¹⁰ Se Undersøkelseskomisjonens (Ukom) (2023a) rapport «Pasientsikkerhet for barn og unge med kjønnsinkongruens» for en grundig drøfting av slike problemstillinger. Se også formell klage på denne rapporten fra FRI, PKI og Skeiv ungdom (Gjestvang, Bradley & Bonsaksen 2023), samt Ukoms (2023b) tilsvarende til klagen.

¹¹ Essensialisme viser i denne sammenhengen til ideen om at biologiske mekanismer gir faste rammer for hva det vil si å være kvinne og mann.

Litteratur som har til hensikt å forberede lærerstudenter på å tematisere kjønn og kjønnsidentitet i skolen, bør gi ressurser til å forstå ulike varianter av tokjønnsnormer. Når ikke dette tilbys, vanskeliggjøres lærerstudenters tilgang til nyanserte beskrivelser av denne delen av meningsmangfoldet, noe de trenger for å hjelpe framtidige elever til å forstå, håndtere og navigere i ulike meninger og perspektiver.

Gjennom sine ulike grensdragninger mot binære kjønnsforståelser, står Røthing og Støle-Nilsen i fare for å (re)produsere et bilde av tokjønnsnormen som en enhetlig størrelse, i uunngåelig konflikt med målet om samfunn og skoler der transpersoner opplever støtte og inkludering (figur 6). Men hva kan vi oppdage hvis vi beholder en åpenhet mot binært funderte standpunkter og hva de kan brukes til? Et slikt rom ønsker jeg å åpne i siste del av denne drøftingen, der jeg ser på hvordan kjønnsnormer ikke er statiske, men at mennesker *lever* dem i møte med praktiske situasjoner og i samspill med andre normer.



FIGUR 6

I Røthings (2020) og Støle-Nilsens (2022) normkritiske tilnærminger framstår tokjønnsnormen som uforenlig med målet om samfunn og skoler der transpersoner (inkludert ikke-binære) opplever støtte og inkludering.

Fra enhetlige til levde og mangfoldige normer

Med normkritisk pedagogikk som ramme ser en i utgangspunktet ikke etter individuelle forklaringer på samfunnsutfordringer. I stedet letes det i diskursene og i normstrukturene, som altså undertrykker og usynliggjør noen og gir privilegier til andre (Røthing, 2020, Langmann & Månsson, 2016). Dette gir en viktig mulighet til å ramme strukturer uten å ramme individer. Åpenheten for hvem den andre er kan beholdes, selv

om en forsøker å velte normer som vedkommende kanskje er knyttet til. En mulig bakside er, slik jeg vurderer det, at en kan miste blikket for individers rom for agens og mulige løsninger på problemer som egne normer og diskurser kan skape. Mennesker som av ulike årsaker holder fast på tokjønnsnormer, må like fullt ta valg om hvordan de vil bruke, håndtere og leve dem. Individet har handlingsrom, makt og myndighet som en går glipp av hvis tokjønnsnormen (sic) utelukkende vurderes som et diskursivt og strukturelt fenomen.

Ved å bringe disse individuelle, levde aspektene inn i synsfeltet kan det tre fram forskjeller, nyanser og detaljer som både lærere og elever trenger for å kunne forstå disse delene av meningsmangfoldet (se grunnstein 8 og 9). Jeg starter denne delen av drøftingen med å presentere tre empiriske eksempler som jeg vil bruke til å demonstrere og drøfte disse poengene. Det første er hentet fra eget datamateriale, mens de to andre er hentet fra andre sammenhenger.

(1) Caroline, Arvid og Bea har fått i oppgave å vurdere to kronikker om kjønn og kjønnsidentitet. Den første er skrevet av to evolusjonsbiologer som legger menneskers forplantning til grunn for en binær kjønnsforståelse. Den andre er skrevet av en lege som legger menneskers erfaringer til grunn for en forståelse av kjønn som mer flytende. Caroline sier at innholdet i biologenes kronikk oppleves som sant, men lite fungerende i dagens samfunn. Innholdet i legens kronikk virker mindre sant, syns Caroline, men det fungerer likevel godt i et samfunn der folk er forskjellige. Arvid og Caroline er enige om at mennesker er, fra naturens side, inndelt i to kjønn. Samtidig er de også enige om at mennesker er en spesielt sofistikert del av naturen, og at menneskers levde erfaringer av å være trans eller ikke-binær gjør totalbildet mer komplekst enn hos andre arter.

(2) Guro,¹² en ung muslimsk kvinne i Trondheim, ser på det å håndhilse på menn som forbudt i islam. Hun forankrer denne normen i hadith, en av hennes primærkilder til forståelse av sharia (Eriksen 2020, 373). På arbeidsplassen velger Guro likevel å håndhilse på menn, fordi hun vet at håndhilsning der forstås som et tegn på respekt og gjensidig inkludering. Hun håper at hun kan endre praksis når hun blir bedre kjent med kollegene; at det da vil være mulig å forklare hvorfor hun ønsker å hilse på andre måter.

(3) I 1987 utstedte Irans Ayatollah Khomeini en fatwa om at kjønnskorrigerende kirurgi, dersom den er anbefalt av lege, ikke er forbudt i islamsk lov (Alipour 2017). Denne fatwaen var direkte foranlediget av en samtale med transkvinnen Mariam Khatoun, men hviler samtidig på Khomeinis anvendelse av klassisk sjiamuslimsk lovtolkningsmetodologi (Alipour 2017). Irans regjering fulgte opp med å endre statlig lovgivning i samsvar med fatwaen. Transpersoner i Iran i dag har rett til å ta opp lån for å finansiere kjønnsbekreftende operasjoner, og etter operasjoner har de krav på ny fødselsattest, nytt ID-kort og nytt pass.

¹² Eksemplet er hentet fra Eriksens (2022, s. 372-373) doktorgradsavhandling, der hun benytter levde perspektiver for å undersøke individualiseringsprosesser i unge muslimske kvinners kunnskapstilegnelse om islam og praktisering av islam.

Dypt forankrede normer

For Guro og de andre kvinnene som inngår i Eriksens (2022, 247-250) materiale, er det ikke et alternativ å utvikle normer som de ikke kan føre tilbake til klassiske islamske kilder. De har ikke tilgang til å endre islamsk metodologi for lovtolkning, og uttrykker heller ikke ønske om å få slik tilgang. Khomeini hadde i kraft av sin rolle som ayatollah et betydelig større handlingsrom, samtidig som den rollen også kom med klare forpliktelser om å følge klassiske lovtolkningsnormer (Tolino, 2017). Det som er felles for både Guro og Khomeini er at normene er så dypt forankret i deres livssyn (Taves 2019), eller fundamentale rammeverk (Fogelin, 1985), at de ikke anser det som verken mulig eller ønskelig å fjerne eller endre dem. For Caroline og Arvid sin del vet vi mindre om tokjønnsnormens forankring, men vi ser at også deres funderinger berører store livssynsspørsmål om hva som er virkelig, sant, godt og viktig (Taves, 2020) (ref. grunnstein 5).

Det at en norm er dypt forankret er ikke et godt argument for at den ikke bør endres i skolen. Normer som leder til undertrykkelse og vanskelige livsvilkår for transpersoner bør fjernes eller forandres, uavhengig av hvor dypt de sitter. Noe annet vil stå i konflikt med skolens forpliktelse til å «formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling og til å «legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 4). Men undergraver tokjønnsnormer med nødvendighet likestilling og likeverd for transpersoner? Kan det være mulig for elever å beholde sine tilknytninger til en binær norm og likevel støtte opp om relevante læreplanverdier? Et viktig poeng med et å bruke et levd perspektiv på normer, er at svaret på slike spørsmål ikke skal være gitt før utforskningen starter.

Samme norm leves på forskjellige måter

Guro og Khomeini viser oss at selv om deres mulighetsrom for å endre sine dypt forankrede normer er begrenset, har de like fullt makt til å bruke eller leve normene på ulike måter i ulike sammenhenger. I alle de tre eksemplene ser vi at det vi kan kalle konservative normer for kjønn settes i spill i møte med konkrete situasjoner, og i møte med andre normer. Guro forholder seg til, sammen med hilsningsnormen, en norm om at praktisering av sharia skal tilpasses til de kontekstene hun befinner seg i (Eriksen 2020, s. 373). I tillegg deler hun de verdiene som kollegene opplever at håndhilsning henger sammen med. Hennes valg om å, enn så lenge, håndhilse på mannlige kolleger, viser hvordan hun manøvrerer sitt eget normsystem for å håndtere kollisjonen med kollegenes hilsningsnorm.

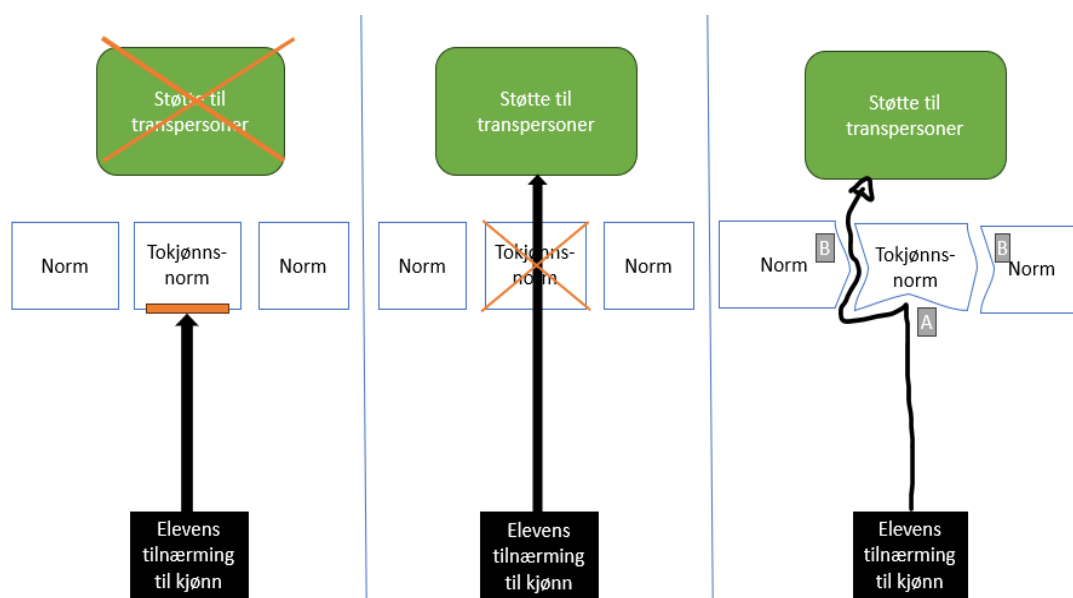
I Khomeinis tilfelle er fatwaen utviklet i samsvar med tradisjonelle normer for lovtolkning, og den er tydelig forankret i en norm om to komplementære kjønn med hver sine klart definerte roller og plikter (Tolino 2017). Samtidig tyder fatwaens omsorgsfulle ordlyd, samt Mariam Khatoons egne, varme beskrivelser av møtet, på at Khomeini også forholdt seg til en norm om medmenneskelighet (Alipour 2017). Selv om møtet med Khatoon ikke ser ut til å ha endret Khomeinis binære kjønnsforståelse, gav han Khatoon mulighet til å passe inn i det, som kvinne. For mange ikke-binære ville ikke dette ha vært til hjelp. Men poenget er at i dette tilfellet, i møte med akkurat dette

mennesket, håndterte Khomeini sitt eget normsystem på en måte som var til hjelp for Khatoon, og siden den tid mange flere.

Lignende manøvreringsarbeid er synlig også hos Caroline og Arvid. De framholder tokjønnsnormen som sann, fra et biologisk perspektiv, men holder også menneskers erfaringer som sanne og ser ut til å vurdere det som viktigst å operere med en kjønnsforståelse som fungerer for mangfoldige mennesker.

I følge Sandholz (2008) er det et grunnleggende trekk ved alle normer og normsystemer at de aldri vil være komplette. Det vil alltid kunne oppstå situasjoner eller omstendigheter som gjør det mer eller mindre uklart hva det vil bety å handle i samsvar med normen. Selv den hardeste norm vil derfor være «vag i ytterkantene» (Hart 1994, i Sandholz 2008). Dette betyr også at den samme normen vil se forskjellig ut, eller opptre forskjellig, i ulike kontekster og i ulike menneskers og grupper hender. Et annet menneske enn Guro, mer dedikert til hilsningsnormen eller mindre opptatt av tilpasning, ville kanskje ha tatt andre valg på arbeidsplassen. En annen Ayatollah kunne ha avvist Khatoon og utstedt en fatwa om at alle har plikt til å følge de religiøse pliktene som hører til ens biologiske kjønn. Andre studenter enn Caroline og Arvid kunne ha valgt å bruke samtalen utelukkende til å forsvare sine biologisk funderte 'kjønnsessenser'.

Når vi åpner dette rommet av levde normer, ser vi at det er nødvendig å utvide figur 6 med et tredje alternativ. Det at tokjønnsnormer lever i møte med situasjoner og andre normer, gjør det mulig for elever å støtte opp om transpersoners rettigheter både med og uten forankring i en tokjønnsnorm (figur 7).



FIGUR 7

Alternativet til høyre viser at normer påvirkes når de støter sammen med konkrete situasjoner (A) og med andre normer (B). Eleven lever og manøvrerer sitt normsystem på måter som gjør det mulig å vise støtte til transpersoner.

Avslutning: Hvorfor dette er viktig i skolen

Med grunnsteinene for undervisning om kjønn og kjønnsidentitet ønsker jeg å bygge opp om den normkritiske pedagogikkens kritiske verktøy, men med en større bevissthet om hvordan mennesker bruker sine normer. En gitt tokjønnsmodell kan romme unntak fra den binære rammen, mens en annen kan inkludere et kontinuum av variasjon innenfor binære ytterpunkter. En tredje kan være rigid i seg selv, men brukes i samspill med en anerkjennelse av menneskers rett til å leve i samsvar med andre forståelser og erfaringer. En fjerde kan være kilde til skjult nedvurdering og ekskludering av mennesker som bryter med modellens normer, mens en femte kan inspirere til åpen hatretorikk og truende adferd. Det å møte slike eksempler på levd variasjon vil kunne forenkle adgangen til tolerante posisjoner for elever som kjenner tilhørighet til denne delen av meningsmangfoldet, og gjøre det tryggere å arbeide kritisk med egne normer. For elever som bryter med tokjønnsnormer kan arbeid med dette mangfoldet gi økt evne til å skille mellom reelle trusler, krevende motstandere og mulige allierte.

Lærere som vet at normer kan være dypt forankret i elevenes livssyn, og som også vet at normer brukes, formes og tilpasses i møte med konkrete situasjoner, kan åpne trygge, konteksttilpassede uenighetsrom for elevene. I dette rommet kan elever utforske egne, og andres levde normer kritisk uten at normene er dømt eller godkjent på forhånd. Her kan også både lærere og elever stille krevende spørsmål om hvorvidt det kan finnes andre kilder til det gode enn dem en selv bygger på; om vi kan nå fram til felles mål om frie, mangfoldige og trygge samfunn fra forskjellige normative utgangspunkt.

Litteratur

Alipour, M. (2017). Islamic shari'a law, neotraditionalist Muslim scholars and transgender sex-reassignment surgery: A case study of Ayatollah Khomeini's and Sheikh al-Tantawi's fatwas. *International Journal of Transgenderism*, 18(1), 91-103. <https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1250239>

Ammerman, N. T. (2016). Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, (29)2, 83-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-01>

Andersland, I. & Aukland, K. (2020). Ti uløste problemer – KRLE og Religion og etikk. 2020-2030. *Prismet* 70(4), 433-438. <https://doi.org/10.5617/pri.8372>

Andreassen, H. K., Einstadblad, Å. S., Jegerstedt, K., Myong, L. & Sørensen, S. Ø. (2022). Støtte til Store norske leksikon om kjønn. *Aftenposten.no*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/x8baPV/stoette-til-store-norske-leksikon-om-kjoenn> (Hentet: 23. september 2024).

Andreassen, Ø.S. & Doney, J. (2024) Tensions between inclusion and change in worldview education: can Joe F. Kincheloe's bricolage help teachers navigate them? *British Journal of Religious Education*, 46(2), 122-136. [10.1080/01416200.2023.2298311](https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2298311)

Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. I Landreman, L. M. (red) *The Art of Effective Facilitation. Reflections From Social Justice Educators*. 1 utg. New York: Routledge, 135-150.

Bjerkeli, M. S. (2017). Mennesker er ikke bare sine kropper. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/mennesker-er-ikke-bare-sine-kropper/67513019>
(Hentet 08. desember 2024).

Bråten, O. M. H. (2021). Non-Binary Worldviews in Education. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 325–335. doi:
<https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>

Bøe, M. H. Kalvig, A. (2020). *Mennesker, meninger, makter. En introduksjon til religionsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(1), 64-78. <https://doi.org/10.7202/1070555ar>

Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Enstedt, D. Planck, K. (2018). Det heliga i vardagen. Introduksjon til levd religion. I Plank K Enstedt, D (red.). *Levd religion. Det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press.

Eriksen, E. (2021). *Continuity and Change: Individualization Processes in Young Muslim Women's Knowledge Acquisition and Practice of Islam in Trondheim, 2021:372*. Dr.avhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Eriksen, K. G. & Svendsen, S. H. B. (2021). Kjønn- og seksualitetsmangfold i skolen. I Postholm, M B, Hauge, P, Krumsvik, R J & Munthe, E. (red.). *Elev i skolen 1-7: mangfold og mestring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flensner, K. K. & Lippe, M. v. d. (2019) Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275-288. [10.1080/14675986.2019.1540102](https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102)

Fredwall, K. E. Ø. (2023). Ikke bruk ord som «mutasjoner» og «tankefeil» i møte med mangfold. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kjonn-kristin-evina-ohrn-fredwall/ikke-bruk-ord-som-mutasjoner-og-tankefeil-i-mote-med-mangfold/372631>
(Hentet: 23. september 2024).

Fogelin, F. (1985). The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic*, 7(1), 1-8.

Gjestvang, I. A., Bradley, I. & Bonsaksen, J-V. G. (2023, 15.mai). *Kommentar og klage på Statens Undersøkelseskomisjon for Helse- og Omsorgstjenestens rapport «Pasientsikkerhet for barn og unge med Kønnsinkongruens»*.
<https://pkinorge.no/nyheter/ukom-rapporten> (Hentet: 23. september 2024).

Gjevjon, T. (2017). Kjønn er ikke en følelse, Bent Høie. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/kjonn-er-ikke-en-foelse-bent-hoie/67497701> (Hentet 08. desember 2024).

Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. & Jore, M. (2022). Undervisning som balansekunst. I Eriksen, K., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. (red). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-32.

Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Når kjønn og seksualitet utfordres i skolen. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. & Jore, M. (red). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 169-188.

Hand, M. 2008. What Should We Teach as Controversial? A Defense for the Epistemic Criterion. *Educational Theory* 58(2), 213–228.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>

Hall, D.D. (red.). (1997). *Lived religion in America. Toward a history of practice*. New Jersey: Princeton University Press.

Kalonaityté, V. (2015). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.

Kalvig, A. & Aslaksen, K. (2021). Store norske leksikon formidler pseudovitenskap og propaganda om kjønn. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/z7k9z9/store-norske-leksikon-formidler-pseudovitenskap-og-propaganda-om-kjoenn> (Hentet: 23. september 2024).

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: queer activism and anti-oppressive education*. New York: RoutledgeFalmer.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Langmann, E. & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 21(1-2), 79-100.

Lippe, M. v.d. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 400-410.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research. Second edition*. New York: Routledge.

Norheim, E. (2021). Kropp, kjønn og seksualitet: normkritiske perspektiver og samfunnsfagdidaktiske muligheter. I Granlund, L., Ryen, E., & Erdal, S. (red). *Samfunnsfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 285-309.

Norsk Riksringkasting NRK. (2023). Politisk kvarter. <https://tv.nrk.no/serie/politisk-kvarter-tv/sesong/202312/episode/NNFA07121523>. (Hentet: 23. september 2024).

Opplæringslova. (2024). *Lov om grunnskoleopplæring og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2024-03-08-9). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30> (Hentet: 23. september 2024).

Pedersen, M. A. H. (2024). Rosa kompetanse skole. Seksuell orientering, kjønns mangfold og inkluderende praksis [konferansebidrag]. *Fremtidslæreren 2024: Likeverd, inkludering og mangfold*. 17.-18. april, Trondheim.

Rashidi, K. (2020). Menn, kvinner og alt imellom. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/K3oEa5/menn-kvinner-og-alt-imellom-kaveh-rashidi> (Hentet 08. desember 2024).

Røthing, Å. (2011a). Kjønn, seksualitet, identitet og kompleksitet. I Postholm, M B, Hauge, P, Krumsvik, R J & Munthe, E. (red.). *Elev mangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 197-214.

Røthing, Å. (2011b). Kjønn, seksualitet og kompleksitet. I Postholm, M B, Hauge, P, Krumsvik, R J & Munthe, E. (red.). *Elev mangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 211-226.

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røthing, Å. (2021). Seksualitet og kjønn i skolen – muligheter og utfordringer i LK20. I Postholm, M B, Hauge, P, Krumsvik, R J & Munthe, E. (red.). *Elev i skolen 5-10: mangfold og mestring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 324-344.

Sandholtz, W. (2008). Dynamics of International Norm Change: Rules against Wartime Plunder. *European Journal of International Relations*, 14(1), 101-131. <https://doi.org/10.1177/1354066107087766>

Sex og Politikk (2020). *Uke 6: Lærerveiledning*.
<https://sexogpolitikk.no/kunnskapsportal/ressursbank/> (Hentet: 23. september 2024).

Skeiv Ungdom (2021). *Riv gjerdene! Et normkritisk metodemateriale i antidiskriminerende arbeid*. <https://skeivungdom.no/brosjyrer/> (Hentet: 23. september 2024).

Svendsen, S. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitets mangfold. I Eriksen, K., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. (red). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 189-206.

Statens undersøkelseskommisjon for helse og omsorgstjenesten (Ukom) (2023a). *Pasientsikkerhet for barn og unge med kjønnsinkongruens*.
<https://ukom.no/rapporter/pasientsikkerhet-for-barn-og-unge-med-kjonnsinkongruens/sammendrag> (Hentet: 23. september 2024).

Statens undersøkelseskommisjon for helse og omsorgstjenesten (Ukom) (2023b, 9. juni). *Svar på kommentarer og klage på rapport*. <https://ukom.no/Aktuelt/svar-pa-kommentarer-og-klage-pa-rapport> (Hentet: 23. september 2024).

Støle-Nilsen, M. (2022). *Helhetlig seksualitetsundervisning i skolen: En innføring for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>

Taves, A. (2020). From religious studies to worldview studies, *Religion*, 50(1), 137-147, [10.1080/0048721X.2019.1681124](https://doi.org/10.1080/0048721X.2019.1681124)

Tolino, S. (2018). (g) Transgenderism, Transsexuality and Sex Reassignment Surgery in Contemporary Sunni Fatwas. *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 17, 223–246.
<https://doi.org/10.5617/jais.6116>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Å undervise i kontroversielle tema. Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (EDC/HRE). Læringsressurs for lærere*. Utdanningsdirektoratet.
<https://22juli-ressurser.no/resources/a-undervise-i-kontroversielle-tema/> (Hentet: 23. september 2024).

Utdanningsdirektoratet. (2022). Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/> (Hentet: 23. september 2024).

Vogt, H. Sætre, G-P. (2020). Kjønn, verdighet og vitenskap. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8meEm2/kjoenn-verdighet-og-vitenskap-henrik-vogt-og-glenn-peter-saetre> (Hentet 08. desember 2024).

Wigestrang, S. R. (2023). Vi bør snakke sant til barn – også om kjønn. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/kjonn-laererstudiet-stig-r-wigestrang/vi-bor-snakke-sant-til-barn-ogsaa-om-kjonn/372055> (Hentet: 23. september 2024).

Acknowledgements

Takk til professor Camilla Stabel Jørgensen for svært verdifulle innspill underveis i utviklingen av grunnsteinene, og til de anonyme fagfellene for nyttige tilbakemeldinger.

Vedlegg 1

Grunnstainer med underpunkter

Forslag til konsensus om forståelse av kjønn og kjønnsidentitet

1. *Menneskers erfaring av og forventninger til kjønn rommer et stort mangfold og er preget av både biologiske, sosiale og psykologiske forhold*
 - 1.1. Her forventes det et stort mangfold av oppfatninger av hvordan disse skal vektas og hvordan de virker sammen, men enighet om at alle forholdene hører med i forming av erfaringer og forventninger.
 - 1.2. Det legges til grunn at kulturelle og politiske forhold også inngår i sosiale forhold.
2. *Mennesker kan oppleve manglende samsvar mellom erfaring av kjønn og forventninger til kjønn*
 - 2.1. Dette inkluderer, blant andre, de av oss som bryter med sosiale og kulturelle forventninger til kjønn, de av oss som protesterer mot kjønne politiske strukturer, de av oss som opplever at egen erfaring av kjønn bryter med kroppslige prosesser og kjennetegn og de av oss som forsøker å finne ut hvordan vi skal leve som kjønne mennesker.
 - 2.2. Oppslutning om denne grunnsteinen krever anerkjennelse av at mennesker kan oppleve manglende samsvar mellom erfaring og forventninger på forskjellige måter, og gir samtidig rom for ulike måter å tolke slike opplevelser på.

Forslag til konsensus om hensyn

3. *Samfunn og skoler skal være gode å være i for alle*
4. *Det kan være krevende å oppleve manglende samsvar mellom erfaring av kjønn og forventninger til kjønn*
 - 4.1. Elever som opplever dette skal møtes med forståelse, respekt og omtanke.
 - 4.2. Hva respekt og omtanke handler om må alltid vurderes ut fra kontekst, og alltid med mål om at alle elever skal kjenne seg anerkjent og inkludert.
5. *Kjønn og kjønnsidentitet kan berøre personlige og eksistensielle spørsmål.*
 - 5.1. For de av oss som opplever manglende samsvar mellom erfaring av kjønn og forventninger til kjønn, vil spørsmål om kjønn og kjønnsidentitet være tett knyttet til hvem vi er og hvordan vi lever.
 - 5.2. For andre av oss kan synspunkter på kjønn og kjønnsidentitet inngå i dype livssynsbaserte, filosofiske eller politiske overbevisninger.

- 5.3. Å møte mangfoldet av meninger om kjønn kan for noen av oss derfor oppleves svært krevende, iblant truende.
- 5.4. Det inngår i skolens oppdrag å ta hensyn til hvordan elever opplever å møte dette meningsmangfoldet. Hvordan det skal tas hensyn må vurderes i hvert enkelt tilfelle.
- 5.5. Det inngår også i skolens oppdrag å hjelpe elever med å utvikle redskaper for å håndtere standpunkter som de opplever som krevende eller truende.
- 5.6. Lærere bør være bevisste på at det alltid vil være mye de ikke vet om hvordan elever opplever undervisning om kjønn og kjønnsidentitet.

6. *Elevers frihet til ikke å dele personlig informasjon i klasserommet må ivaretas*

- 6.1. Elever kan oppleve egne erfaringer av og med kjønn som personlige og private.
- 6.2. Dersom det åpnes for samtaler/diskusjoner om kjønn og kjønnsidentitet, bør disse organiseres slik at elever kan samtale om en tekst, et bilde, en film, etc., og dermed ikke trenger å snakke om seg selv.
- 6.3. Det bør formidles klart til elever at det ikke forventes at de skal dele det som kjennes som personlig og privat, og at de heller ikke skal forvente det av andre.

Forslag til konsensus om hvordan uenighet skal møtes og tematiseres

7. *Rommet for uenighet og meningsmangfold om kjønn og kjønnsidentitet må etableres på måter som ivaretar elevenes rett til et trygt læringsmiljø.*

- 7.1. Det er lærerens ansvar å etablere dette rommet på en måte som ivaretar alle elevers rett til et trygt læringsmiljø.
- 7.2. Kontekstuelle forhold avgjør hvorvidt dette inkluderer å engasjere elever i samtaler og diskusjoner, eller om det bør velges en mer lærerstyrt undervisningsform.
- 7.3. Også ved lærerstyrt undervisning bør en målsetting om å gjøre uenighet og meningsmangfold synlig og forståelig for elevene inngå.
- 7.4. Læring og utvikling oppleves ikke alltid som trygt. Den tryggheten det er snakk om her er mer fundamental og koblet til elevers opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet.

8. *Vitenskapelig tenking i skolen bør inkludere arbeid med vitenskapelig uenighet*

- 8.1. Det er omfattende vitenskapelig uenighet om hvordan kjønn og kjønnsidentitet skal forstås, både mellom og innad i relevante vitenskapelige disiplinfag.
- 8.2. Det inngår i skolens oppdrag å synliggjøre slik uenighet.

- 8.3. Elever bør, i takt med alder og modenhetsnivå, utvikle kunnskap om at slike vitenskapelige uenigheter finnes, innsikt i hva de handler om og evne til å vurdere argumenter for ulike vitenskapelige posisjoner.
- 8.4. Elever bør også utvikle bevissthet om skillet mellom kunnskap som, fra vitenskapelig ståsted, regnes som etablert og kunnskap som regnes som usikker. Kritisk vurdering av slike kategoriseringer bør inngå.

9. *Anerkjennelse av kjønns mangfold kan bygges på ulike forståelser av kjønn*

- 9.1. Det inngår i skolens oppdrag å fremme anerkjennelse av kjønns mangfold.
- 9.2. Noen forstår kjønns mangfold som et uttrykk for at det finnes flere kjønn, andre som et uttrykk for at det finnes flere måter å «gjøre» hunkjønn og hannkjønn på. Begge deler kan forstås som anerkjennelse av kjønns mangfold.
- 9.3. Likeverd, likestilling, inkludering og rettigheter kan omfavnes uavhengig av grunnlaget for anerkjennelse av kjønns mangfold.
- 9.4. Det inngår i skolens oppdrag å formidle kunnskap om kjønns mangfold, ulike forståelser av kjønns mangfold og å fremme verdier som likeverd, likestilling og inkludering. Det inngår også i skolens oppdrag å fremme alderstilpasset kritisk refleksjon over ulike forståelser av kjønns mangfold.
- 9.5. Utover dette, inngår det ikke i skolens oppdrag å fremme bestemte forståelser av kjønns mangfold.