Seksualitet i skolen

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen

Seksualitet i skolen

Perspektiver på undervisning

CAPPELEN AKADEMISK FORLAG

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo 2022

ISBN 978-82-02-78809-4

1. utgave, 1. versjon, 2022
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, 2. opplag 2010, Cappelen Damm

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Cappelen Damm
Sats: Laboremus Prepress AS
s. 128 Scanpix, foto av Christine Schneider/Zefa
s. 128 Scanpix, foto av Morton Beebe/Corbis

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen har fått støtte fra Faglitterær forfatterforening.

Boka har fått trykkestøtte fra Samarbeidsavtalen mellom Utdanningsforbundet og TrygVesta.

www.cappelendamm.no
akademisk@cappelendamm.no



Innhold

Kapittel 1

Seksualitet i skolen – en innledning 11
Scener fra et klasserom 12
Undervisning om seksualitet 15
Forventninger til undervisning om seksualitet 19
Bakgrunn og mål for boka 22
Bakgrunnsmateriale 26
Bokas oppbygning – noen lesetips 30

Kapittel 2

Teoretiske perspektiver på seksualitet 33
Seksualitet som et kulturelt fenomen 34
Seksualitet og kjønn – forventede sammenhenger 37
Seksuell orientering 42
Identitetsdanning i skolen 46

Kapittel 3
Antidiskriminerende undervisning 53
Skolens ansvar 54
Marginalisering og andregjøring 57
Gode intensjoner om antidiskriminerende undervisning ... 60
Undervisning *for* og *om* de andre 62
Undervisning som problematiserer
privilegier for å skape endring 65
Læring og avlæring 70

Kapittel 4
Seksualitet i skolens læreplaner 75
Skolens mandat: Nødvendige
ferdigheter for dydige fruentimmere 76
1939: Kjønnsforskjeller og gryende likestilling 78
1960: Felles læreplan og valgfag for framtidige hustruer 79
1974 og 1987: Likestilte heteroseksuelle kjernefamilier 81
1997 og 2006: Ubetydelig kjønn
og likestilt homoseksualitet? 85
Aktuelle kompetansemål i Kunnskapsløftet 87

Kapittel 5
Selvsagt heteroseksualitet 91
Hva er sex? 92
Kan man snakke om heteroseksualitet? 94
Obligatorisk heteroseksualitet 97
Privilegert heteroseksualitet 102

Kapittel 6
Forplantning og anatomi 105
Sædcellens kamp for tilværelsen 106
Befruktningens anatomi 109
Meningen med sex 113
Befruktning og frivillighet 117

Kapittel 7
Norskhet og seksualitet i skolen 121
Den norske seksualiteten 122
Den norske seksualitetens «andre» 125

Vestlig modernitet og seksuell utvikling 128
Uryddige norske seksualiteter? 131
Problematiske kulturaliseringer 133

Kapittel 8
Religion, seksualitet og fortolkning 139
Religion og seksualitet i skolen 140
Religion, kultur og seksualitet 141
Seksualitet og religiøse fortolkninger 145
Utblikk 158

Kapittel 9
Skjellsord og heteroseksualisert trakassering 161
Ord som skader 162
Horer i skolegården? 163
Er du helt homo, eller? 166
Heteroseksualisert trakassering 169

Kapittel 10
Seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner 175
En «riktig» voldtekt 176
Sosial kontroll og æresrelatert vold 181
Sosial kontroll og vold i parforhold 185
Maktforhold og utsatthet 188

Kapittel 11
Seksuell trakassering og overgrep – undervisning og forebygging 195
Mangelfull undervisning om trakassering og overgrep 196
Forebyggende undervisning 200

Kapittel 12
Homonegativisme 205
Homofobi eller homonegativisme? 206
Klasserommet koker over 207
Kan jenter også være homonegative? 211

Ulike kontekster, ulike holdninger? 214
Avmektige lærere? 216

Kapittel 13
Homotoleranse som mål og problem 221
Ufarlig og problematisk homoseksualitet 222
Homoseksualitet – et etisk problem? 227
Problematisk homotoleranse 231
Grenser for homotoleranse? 232

Kapittel 14
Seksualitet og framtid 239
Framtidsbilder 240
Familiebilder i undervisning og lærebøker 241
Uklare og skremmende framtidsutsikter 244
Det gode liv 249

Kapittel 15
Skolen som arbeidsplass 253
Er det trygt «å komme ut»? 254
Skeptiske foreldre 257
Elever som trakasserer 258
Passive skoleledere 261
Heteroprivilegier 262

Kapittel 16
Avsluttende refleksjoner 265
Kjønn, seksualitet og kompetanse 266
Seksualitet og etiske utfordringer 268
Seksualitet i endring i skolen 272

Litteratur 277

Stikkord 289



Forord

Flere av kapitlene i denne boka er bygget opp rundt kritiske analyser av undervisningssituasjoner og læreboksitater. Det er ikke utenkelig at noen, spesielt lærere og lærebokforfattere, vil synes at vi er i overkant kritiske. Det er derfor viktig for oss å understreke at vi er fulle av beundring for det store og viktige arbeidet lærere ved alle landets skoler legger ned daglig. Gjennom klasseromsobservasjoner og samtaler med lærere har vi sett dette på nært hold – og for Åses del også gjennom hele oppveksten, ettersom begge foreldrene er lærere. Vi ønsker derfor at våre kritiske analyser ikke skal leses som kritikk av den enkelte lærer eller lærebokforfatter, men snarere som kritikk av problematiske forståelser av seksualitet og kjønn i det norske samfunnet generelt.

Deler av denne boka er basert på klasseromsobservasjoner og intervjuer som Åse gjorde i forbindelse med forskningsprosjektet *Samliv og seksualitet i ungdomsskolen. En studie av hvordan hetero- og homoseksualitet framstilles i undervisning*, finansiert av Norges forskningsråd. Vi vil derfor takke de tre skolene som ønsket Åse velkommen til å gjøre observasjoner av deres undervisning om

seksualitet. Uten velvilje fra disse tre skolene ville denne boka ikke blitt til. Vi vil også takke 14 lesbiske, homofile og bifile lærere for at de sa seg villige til å bli intervjuet om egen undervisning om seksualitet i lys av sine erfaringer av å leve ikke-heteroseksuelt. I kapittel 1 gjør vi nærmere rede for dette forskningsarbeidet og annet arbeid som boka bygger på.

Noen av bokas kapitler trekker veksler på undervisningsarbeid som Stine har gjort som instruktør i selvforsvar mot seksuell trakassering og seksuelle overgrep. Vi vil gjerne takke alle som har deltatt i dette arbeidet for deres bidrag til å utvikle metoder for antidiskriminerende undervisning.

Vi vil takke Synne Hall Arnøy, Alexa Døving, Gunhild Garcia de Presno og Tove Nicolaisen for nyttige tilbakemeldinger på første utkast til manus. Takk også til Janne Bromseth, Tone Hellesund, Paul Leer-Salvesen, Wencke Mühleisen og Tove Nicolaisen for tilbakemeldinger på enkeltkapitler i avslutningsfasen. Det endelige resultatet står selvsagt for vår regning. Ida Løge Hansteen, vår redaktør i Cappelen Akademisk Forlag, fortjener også en stor og hjertelig takk for oppmuntrende og godt samarbeid.

Til sist vil vi ikke minst takke Culcom (Kulturell kompleksitet i det nye Norge), et strategisk forskningsprogram ved Universitetet i Oslo, ledet av Thomas Hylland Eriksen. Culcom har vært Åses arbeidssted mens boka ble utarbeidet, og vårt forfattersamarbeid springer ut av at Stine i 6 måneder jobbet som vitenskapelig assistent på Culcom. Som det framgår i kapittel 1, er noen av kapitlene i boka baset på vårt forskningsarbeid på Culcom.

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen
Januar 2009



Kapittel 1

Seksualitet i skolen – en innledning

Hva skjer i klasserommet når seksualitet står på dagsordenen? Hvilke temaer blir tatt opp? Hva er elevene opptatt av å lære om? I dette innledningskapitlet skisserer vi hva som vanligvis tas opp i skolens undervisning om seksualitet, og vi peker på noen utfordringer som lærere kan stå overfor når de underviser om dette. Videre argumenterer vi for at seksualitet ikke først og fremst aktualiseres når temaet tas opp eksplisitt i undervisningen. Seksualitet er tvert imot et sentralt element i ***daglig*** *samhandling i skolen, både mellom elever og mellom elever og lærere. Lærere i skolen bør derfor ha best mulig kompetanse på dette området uansett hvilke fag de underviser i. Det er nødvendig for å kunne utfordre stereotype forestillinger om seksualitet og kjønn, og for å undervise på måter som motvirker diskriminering. Vi tror at god undervisning om seksualitet i skolen kan gi elever økt kompetanse til å mestre seksuell samhandling, grensesetting og identitetsutvikling.*

Scener fra et klasserom

SJEKKETRIKS

Elevene fikk i oppgave å skrive ned et godt og et dårlig sjekketriks. Etterpå skulle de dramatisere det som sto på lappene. I de første rundene var det en jente og en gutt som sjekket hverandre. Men etter litt forsøkte læreren å få to gutter til å spille sammen. Den ene av dem nektet, og flere gutter uttrykte motstand mot å late som om de sjekket opp en annen gutt. To jenter ble spurt om de ville spille at de sjekket opp hverandre i stedet. De hadde ingen innvendinger og satte i gang. Men før de rakk å spille dialogen sin, ropte en av klassens «kule» gutter: «Jeg og Robert etterpå!» I fortsettelsen ble det flere runder med to gutter som dramatiserte sjekketriks som om de sjekket hverandre.

Rollespill kan sette i gang spennende samtaler. Denne situasjonen, som fant sted i en klasse på 10. trinn som hadde prosjektperiode om «samliv og seksualitet», engasjerte elevene og skapte latter og moro. Og i neste omgang åpnet elevenes forslag til gode og dårlige sjekketriks, og deres måter å dramatisere triksene på, for en rekke spørsmål til klassen: Hvilke sjekketriks synes dere var gode? Hva gjør noe til et «godt» sjekketriks? Hvilke sjekketriks var dårlige? Hvorfor mener dere det? Er triksene gode eller dårlige uavhengig av om de brukes av jenter eller gutter? Hvor går grensen mellom «dårlig» sjekking og seksuell trakassering? Har denne grensen noe med kjønn å gjøre? Hva skjedde da to gutter ble spurt om å sjekke hverandre opp; hvorfor var det flere gutter i klassen som protesterte? Og hvorfor ble det like etterpå plutselig helt greit for guttene å spille at de sjekket opp en annen gutt? Spørsmål som dette illustrerer at mange temaer kan dukke opp i kjølvannet av et rollespill om sjekking. Spørsmålene viser dessuten tydelig at det er nødvendig med brei kompetanse for å undervise godt om seksualitet. Ja, for *hvor* går egentlig grensen mellom «dårlig» sjekking og seksuell trakassering? Og *har* det i så fall noe med kjønn å gjøre?

I eksemplet over var læreren oppmerksom på at sjekkingen ble organisert med utgangspunkt i heteroseksualitet. Hun foreslo derfor etter litt at to gutter skulle spille at de sjekket opp hverandre. Ikke alle kommer på at heteroseksualitet ikke er den eneste mulige rammen for sjekking. Andre er klar over det, men tenker

at det er best ikke å foreslå at to gutter skal sjekke hverandre opp. De regner med at guttene vil nekte, og at det blir uro i klassen. Noen tenker kanskje at elever som blir spurt om å spille sammekjønnssjekking vil kunne føle seg mistenkeliggjort, som om læreren insinuerer at de kanskje orienterer seg homoseksuelt? Ja, kanskje det kan være best ikke å snakke for mye om homoseksualitet, hvis det skaper uro i klassen og virvler opp negative holdninger til folk som ikke lever heteroseksuelt?

Vår umiddelbare reaksjon på undervisningssituasjonen som vi beskrev over, er positiv. Vi mener det er viktig at lærere ikke tar heteroseksualitet for gitt og at de ikke lar alle sjekkedialogene følge et heteroseksuelt organisert mønster. Når læreren derfor utfordret to gutter til å spille at de sjekket hverandre, bidro hun til å synliggjøre sammekjønnssjekking som en mulighet, og hun åpnet opp for samtaler om elevenes forestillinger om homoseksualitet. Dessuten bidro hun til å gjøre heteroseksualiteten ørlite grann mindre selvsagt og privilegert. Men det er ikke mulig å forutse hvordan ulike elever reagerer på forskjellige temaer som tas opp i undervisningen. Derfor er det viktig å være sensitiv i forhold til hvordan elever kan komme til å oppleve forskjellige undervisningssituasjoner. Det kan for eksempel hende at det finnes elever i klassen som er hemmelig forelska i en klassekamerat av samme kjønn, og som for alt i verden ikke vil bli avslørt. Hvis en av disse elevene pekes ut til å sjekke opp noen av samme kjønn, kan hun eller han bli redd for å bli «sett» og «avslørt». Hun eller han kan komme til å tenke «Vet læreren om meg?» og «Kommer de andre til å skjønne det?» For elever som orienterer seg homoseksuelt, men som ikke ønsker å fortelle det til noen, kan det være skremmende å skulle delta i en øvelse hvor en skal «late som om» en er homo. Dette er imidlertid ikke ment som et argument fra vår side *mot* å utfordre elever til å «spille» homoseksualitet. Snarere er det ment som en påminnelse om *ikke* å anta at alle elever orienterer seg heteroseksuelt, og om å tenke gjennom de implikasjonene dette har for undervisning om seksualitet.

Rollespill om sjekking handler imidlertid om langt mer enn heteroseksualitet og homoseksualitet. Som vi antydet i spørsmålene over, er kjønn en vesentlig komponent her. Når elever lager sjekketriks, er de ofte «kjønnet». Med det mener vi at elevene ser

for seg at jenter ville sjekket opp gutter på andre måter enn gutter ville sjekket opp jenter, og dessuten at jenter vil *svare* på tilnærmingene fra gutter på andre måter enn gutter ville respondere på tilnærminger fra jenter. Denne typen forventninger innebærer forestillinger om kjønn og forventninger om kjønnsforskjeller. Slike forventninger og forestillinger bør undervisningen etter vårt syn bidra til å synliggjøre og utfordre. Det kan læreren for eksempel gjøre gjennom å be elevene «bytte» kjønn i heteroseksuelt organiserte rollespill. På den måten kan jenter sjekke opp gutter på det elevene oppfatter som en «guttete» måte, og gutter kan svare på tilnærminger på en «jentete» måte. Dette kan åpne opp for viktige samtaler om forventninger og forestillinger om kjønn og kjønnsforskjeller.

I forlengelsen av samtaler om kjønnede forventninger og forestillinger om sjekking, kan det være relevant å diskutere hvor grensene går mellom «dårlig» sjekking og seksuell trakassering. Dette er en tematikk vi diskuterer seinere i boka. I denne omgang vil vi bare komplisere bildet litt ekstra: Rollespill med sjekketriks *kan* være artig og *kan* gi gode innganger til relevante samtaler. Men for noen elever kan rollespill være ubehagelig eller direkte skremmende, spesielt hvis sjekkingen blir aggressiv eller hvis grensene til seksuell trakassering er uklare. Vi tenker da spesielt på elever som har erfaringer med seksuelle overgrep eller som blir utsatt for seksuell trakassering; statistisk sett er de til stede i svært mange klasserom, og de aller fleste er jenter. Et slikt faktum er ikke i seg selv et argument mot å bruke rollespill i undervisning om seksualitet. Vårt poeng er imidlertid at rollespill kan brukes til å synliggjøre kompleksitet framfor å reprodusere kjønnsstereotypier. Hva ville for eksempel skjedd hvis læreren inviterte elevene til å prøve ut ulike sjekkestiler og ulike avvisningsstrategier, uavhengig av kjønn? Denne typen utprøving av roller kan gi nye erfaringer og skape gode samtaler. Samtidig kan ukonvensjonelle roller gjøre det mindre truende for elever som har opplevd overgrep, å delta i rollespill. Når dette er sagt, vil vi samtidig understreke betydningen av at lærere ikke usynliggjør eller omgår seksuelle overgrep som tema, men viser tydelig at de *vet* at barn og unge utsettes for seksuelle overgrep, og at de er villige til å *se* elever som lever med denne typen erfaringer.

Vårt inntrykk er at seksualitet dukker opp som tema i mange sammenhenger i klasserommet. Når seksualitet står på dagsordenen i undervisningen, kan samtalene ta mange forskjellige og uventede retninger. Dessuten snakker elever eller lærere ofte *indirekte* om seksualitet når de samtidig også snakker om andre ting. Dette betyr at lærere bør ha god kompetanse på temaet seksualitet, inkludert kunnskap om *sammenhenger* mellom seksualitet og kjønn. Det finnes allerede en del gode forslag til hvordan seksualitet kan tas opp i skolens undervisning. Den svenske antimobbeorganisasjonen *Friends* har blant annet gitt ut metodeboka *I normens öga. Metoder for normbrytande undervisning* (Brade, Engström, Sörensdotter og Wiktorsson 2008)[1], og høsten 2009 vil det komme et nytt ressurshefte for undervisning om seksualitet fra Utdanningsdirektoratet i Norge. Vi tror imidlertid det er viktig med overgripende kunnskap om seksualitet for at gode undervisningsopplegg skal fungere godt i praksis. Dessuten trengs det kontinuerlig refleksjon og kompetente blikk for å hindre at undervisningen og de daglige samtaler i skolen bygger opp om negative stereotypier, usynliggjør sensitive temaer eller bidrar til å diskriminere elever eller grupper i samfunnet. Vi håper denne boka kan bidra til refleksjon, kompetanseheving og antidiskriminerende undervisning.

Undervisning om seksualitet

Hva skjer i klasserommet når seksualitet står på dagsordenen? Hva sier lærerne, hva sier elevene og hvilke temaer blir tatt opp? Hvilke forståelser av seksualitet kommer til uttrykk? Det finnes per i dag ingen representative, kvantitative studier av undervisning om seksualitet og kjønn i norske skoler. Våren 2008 gjennomførte vi imidlertid, på oppdrag fra Trondheim kommune, en undersøkelse av undervisningen om seksualitet ved ungdomsskolene i Trondheim kommune (Røthing og Svendsen 2008b). Undersøkelsen er ikke representativ i vitenskapelig for-

1. Mer informasjon om denne finnes her: www.friends.se. Det finnes også linker til relevant metodemateriell i slutten av hvert kapittel i denne boka.

stand.[2] Vårt inntrykk er imidlertid at den kan gi en god indikasjon på hvilke temaer som blir prioritert i undervisning om seksualitet og hvilke som *ikke* blir det. I tråd med dette har Utdanningsdirektoratet valgt å bruke undersøkelsen fra Trondheim som statusrapport for undervisning om seksualitet i den norske skolen generelt.

Undervisning om seksualitet foregår ifølge undersøkelsen på alle trinn i ungdomsskolen, men mest på 10. trinn. De som svarte på undersøkelsen oppga at det undervises mest om seksualitet i naturfag, noe mindre i religion, livssyn og etikk (RLE)[3] og enda litt mindre i samfunnsfag. Mange skoler organiserer undervisningen om seksualitet i flerfaglige prosjektperioder. Om lag ¾ av respondentene oppga at det til sammen undervises om seksualitet minst en hel skoledag hvert skoleår. Når det gjelder hva som tas opp i undervisningen, fikk følgende temaer *høyest* score: (1) forelskelse, (2) abort, (3) grensesetting i forhold til egen kropp og seksualitet, (4) sikker sex i heteroseksuelle relasjoner og (5) graviditet og prevensjon. Disse prioriteringene indikerer at undervisningen ikke kun legges opp i henhold til læreplanens kompetansemål, men også i lys av hva som framstår som aktuelt for elevene. Forelskelse og grensesetting i forhold til egen kropp og seksualitet er for eksempel ikke nevnt i læreplanen, men prioriteres altså høyt i undervisningen. Et stort flertall av lærerne oppga dessuten at de prioriterte seksuell trakassering høyt i sin undervisning om seksualitet, selv om dette ikke tematiseres i læreplanen og knapt i de største læreverkene. Dette kan ha sammenheng med at trakassering, i likhet med for-

2. Undersøkelsen er ikke representativ fordi vi kun fikk inn svar fra 45 av de 90 personene som var bedt om å svare på undersøkelsen. Det er 18 ungdomsskoler i Trondheim, og følgende fem personer ved hver skole ble bedt om å svare på undersøkelsen: skoleleder, helsesøster og trinnleder for både 8., 9. og 10. trinn. Blant de som svarte var det 11 skoleledere, 10 helsesøstre og 24 trinnledere/lærere. For mer om gjennomføring av undersøkelsen, se Røthing og Svendsen 2008b. Rapporten er tilgjengelig her: http://www.trondheim.kommune.no/seksualitet
3. Faget het Kristendom, religion og livssyn (KRL) fram til høsten 2008. Vi har valgt å bruke betegnelsen RLE gjennom hele boka, selv om faget het KRL da Åse gjorde sine klasseromsobservasjoner.

elskelse og grensesetting, oppfattes som spesielt relevant for elevene i deres hverdag.

De temaene som ble prioritert lavest i undervisningen, blant alternativene som ble oppgitt i spørreskjemaet, var sikker sex for kvinner som har sex med kvinner, sikker sex for menn som har sex med menn og transkjønnethet. Samtidig oppga godt over halvparten av respondentene at homoseksualitet, heteroseksualitet og biseksualitet tas opp i undervisningen, spesielt på 10. trinn. Undersøkelsen indikerer imidlertid at undervisning om variasjon i seksuell orientering blir prioritert langt *lavere* enn det er rimelig å forvente i lys av kravene i Kunnskapsløftet. Ifølge læreplanen skal seksuell orientering/homofili og heterofili tas opp i både samfunnsfag, naturfag og RLE, og det skal undervises om ulik kjønnsidentitet i både naturfag og RLE.[4] Temaer knyttet til forholdet mellom kultur og seksualitet ble heller ikke spesielt høyt prioritert, selv om både læreplanen og lærebøker legger vekt på dette.

Et siste funn fra undersøkelsen som vi vil framheve her, er at kjønn og seksualitet i begrenset grad ser ut til å bli satt i *sammenheng* når det undervises om seksuell trakassering og seksualisert vold. Annen forskning om seksuell trakassering tyder imidlertid på at det er hensiktsmessig å diskutere dette i sammenheng med normer og forventninger knyttet til kjønn. Dersom seksuell trakassering og seksuelle overgrep *ikke* ses i sammenheng med kjønn, vil forståelsen av disse fenomenene være utilstrekkelig og til dels misvisende. Dette diskuterer vi nærmere i kapittel 9 og 10.

Vesentlige deler av den internasjonale forskningen om seksualitet i skolen har fokusert på skolens undervisning om reproduksjon og prevensjon. Denne typen forskning har vært opptatt av å bidra med kunnskap om hvordan skolens undervisning om seksualitet kan hindre uønskede svangerskap, aborter og spredning av seksuelt overførbare infeksjoner blant tenåringer. De siste 10–15 årene har imidlertid deler av forskningen om seksualitet i

4. Som det framgår i kapittel 4 gjelder noen av de aktuelle kompetansemålene for 4.–7. trinn. Undersøkelsen vår tyder imidlertid på at undervisning om seksuell orientering og andre temaer som oppfattes som «vanskelige», generelt utsettes til 10. trinn.

skolen i større grad fokusert på sammenhenger mellom kjønn og seksualitet og på hvordan heteroseksualitet og homoseksualitet tematiseres i skolekonteksten. Denne forskningen er opptatt av koplinger mellom kjønn, seksualitet, makt og privilegier og av hvordan disse koplingene skaper ulike former for diskriminering og marginalisering i skolen.

En rekke internasjonale studier fra de siste årene har vist at heteroseksualitet tas for gitt i skolehverdagen, og at heteroseksualitet er en uttalt referanseramme for undervisning og samtaler i skolen.[5] Både elever og lærere forventes å leve i heteroseksuelt organiserte familier og å orientere seg heteroseksuelt, så sant ikke noe annet sies helt eksplisitt. De samme trekkene har kommet fram også i norsk og svensk skoleforskning.[6] Den selvsagte heteroseksualiteten har betydning for hvordan lærere og elever snakker til hverandre og om hverandre, og den gjenspeiles i arbeidsoppgaver og spørsmål på prøver. Når heteroseksualitet kontinuerlig tas for gitt som utgangspunkt for all læring og undervisning på skolen, kan det se ut som om skolen rett og slett lærer elevene å bli heteroseksuelle. Heteroseksualitet framstår på den måten som et «usynlig læringskrav» (jf. Epstein og Johnson 1998), og skolen kan kalles en «heterofabrikk».

Senere i boka, i kapittel 5, 12 og 13, skal vi peke på problematiske følger av undervisning som tar heteroseksualitet som et selvsagt utgangspunkt. I denne omgangen vil vi kun vise en tabell fra Trondheimsundersøkelsen som illustrerer dette tydelig. Respondentene ble, som tidligere nevnt, bedt om å oppgi hvilke temaer som prioriteres i undervisning om seksualitet. Tabellen under viser hvor mange som svarte at de prioriterer (1) sikker bruk av kondom, (2) sikker heteroseksuell sex og (3) sikker sex for menn som har sex med menn:

---

5. Se for eksempel Allen 2005, Epstein 1994, Epstein og Johnson 1998, Epstein, O'Flynn og Telford 2003, Holland, Ramazanoglu, Sharpe og Thomson 1998, Kehily 2002 og Rasmussen 2006.
6. Se for eksempel Ambjörnsson 2004, Bromseth og Wildow 2007, Møllhausen 2005, Martinsson og Reimers (red.) 2008, Røthing 2007a, 2007b, 2008b og Røthing og Svendsen 2008a, 2008b.

Alternativ	Sikker bruk av kondom	Sikker hetero-seksuell sex	Sikker sex for menn som har sex med menn
8. trinn	11	10	2
9. trinn	22	16	11
10. trinn	26	28	18

Tallene i denne tabellen indikerer at sikker bruk av kondom først og fremst knyttes til sikker heteroseksuell sex. Undervisning om «sikker» sex betyr derfor langt på vei undervisning om sikker *hetero*sex (jf. forskningen vi omtalte over). Elevene vil dermed ikke få den informasjonen de trenger for å beskytte seg mot seksuelt overførbare infeksjoner i likekjønnsrelasjoner.

Forventninger til undervisning om seksualitet

Hva forventer elever å få lære i undervisning som handler om seksualitet? I hvilken grad får de lære om det de ønsker? Når vi har fortalt at vi skriver bok om seksualitet i skolen, har vi fått høre mange historier om seksualundervisningen, om hva folk har lært om seksualitet på skolen, men ikke minst om hva de *ikke* fikk lære. Vi har fått høre om flaue og hjelpeløse lærere som rødmer og stotrer når de skal undervise om seksualitet, og om lærere som – til elevenes store skuffelse – hoppet over kapitlet om seksualitet i naturfagboka. Flere forteller om pinlige situasjoner på grunn av læreres sjenanse og manglende kompetanse. Gjennomgangstonen ser ut til å være høye forventninger og skuffende undervisning. Vi tror ganske bestemt at bildet er mer sammensatt; det er helt sikkert mange som har lært nyttige ting om seksualitet på skolen, og det er helt sikkert mange lærere og helsesøstre som ikke rødmer eller stotrer når de underviser om seksualitet. Men la oss se litt nærmere på hvilken betydning skolen har for ungdommers kunnskap om seksualitet, og på hva elever ønsker og forventer av skolens undervisning om seksualitet.

Hvor får ungdommer informasjon om kropp og seksualitet? I Ungdomsundersøkelsen for Trondheim kommune fra 2005 svarte 55 % av respondentene at de fikk «nyttig informasjon om forelskelse, kropp og seksualitet» fra helsesøster på skolen. Det var mulig å krysse av for flere svar på dette spørsmålet, og svaralternativene «venner» og «TV/blader/internett» fikk omtrent samme svarprosent. Det var langt færre, omkring 25 %, som oppga at de fikk nyttig informasjon om forelskelse, kropp og seksualitet av lærere på skolen (Johansen, Moe, Thorland, Jøsok, Foss og Steiro 2006:25). Da elevene ble spurt hvem de *snakker med* om forelskelse, kropp og seksualitet, var tallene ganske annerledes. Totalt 83 % oppga at de snakket med venner, mens 23 % oppga medelever og 20 % foreldre/foresatte. På dette spørsmålet svarte 15 % at de snakket med helsesøster og bare 2,7 % med lærer (Johansen mfl. 2006:29).

Betyr disse tallene at skolens undervisning generelt og lærerne spesielt har liten betydning for ungdommers kunnskap om forelskelse, kropp og seksualitet og for deres tanker om denne typen temaer? Vi tror ikke det. Vårt inntrykk er tvert imot at mange har sterke meninger om skolens undervisning om seksualitet og om hvordan den bør endres og forbedres på den ene eller andre måten. Det gjenspeiler en forventning om at det som skolen formidler på dette området, har betydning for elevene og for deres holdninger og handlinger. Et tydelig eksempel på dette finner vi i en kvantitativ undersøkelse om lesbiske og homofiles levekår og livskvalitet fra 1999. Der fikk følgende svaralternativ klart høyest score da respondentene ble bedt om å rangere viktige homopolitiske saker: «Mer informasjon om homofili i undervisningen i grunnskolen.» Over 70 % av respondentene oppga at dette var den viktigste, nest viktigste eller tredje viktigste utfordringen for å bedre lesbiske og homofiles levekår og livskvalitet (Hegna, Kristiansen og Moseng 1999:313). Dette gjenspeiler en konkret forventning om at bedre undervisning på skolen vil kunne skape bedre levekår og livskvalitet for en konkret gruppe mennesker.

Tallene over indikerer at mange flere unge snakker med helsesøster om seksualitet enn med lærere. Vi tror denne forskjellen hovedsakelig skyldes at ungdommer går til helsesøster og ikke til lærer for å få informasjon om prevensjon, seksuelt overførbare