

Norsk skolundervisning är inriktad på att i liberal anda motverka intolerans mot homosexuella och bidrar samtidigt till att skapa de normer som producerar avvikelser, menar Åse Røthing. Med ett queerperspektiv studerar hon klassrumspraktiker och visar att heteroprivilegier hindrar möjligheten att skärskåda normerna.

”VI HAR IKKE NOE IMOT DE HOMOFILE”

Heteroprivilegier i undervisning om homoseksualitet i norsk skole¹

ÅSE RØTHING

Undervisning om homoseksualitet i norsk skole er først og fremst rettet mot å hindre homonegative holdninger og utrop blant elever, og å forebygge det som gjerne omtales som ”homofobisk mobbing”.² Mye tyder på at økt ”homotoleranse” blant elevene oppfattes som løsningen på disse problemene. Dette kan ses i sammenheng med at ”the queer turn” – eller ”den skeive vendingen”, som det heter på norsk – ikke har funnet sted verken i norsk offentlighet generelt eller i norsk skole mer spesifikt. ”Homotoleranse” framstår derfor som ideal både i mediedebatter og i skolens undervisning og lærebøker, uten at verken debattanter, lærere eller lærebokforfattere ser ut til å finne en slik tilnærming problematisk.³ I Norge er det fortsatt kun blant et lite knippe av forskere at heteroseksualiteten må forklare seg⁴, mens en ”skeiv” omdreining ser ut til å være langt mer utbredt både i svensk offentlighet og akademia⁵. Undervisning om homoseksualitet i norsk skole er derfor, enkelt sagt, opptatt av synliggjøring og toleranseprat framfor å rette et kritisk fokus mot hva som reproduserer heteroprivilegier og hvordan ikke-heteroseksualiteter kontinuerlig marginaliseres.

I denne artikkelen vil jeg diskutere hvordan undervisning om homoseksualitet i norsk skole skaper og reproduserer ulike former for heteroprivilegier, *samtidig* som undervisningen tar utgangspunkt i gode intensjoner om å hindre trakassering og diskriminering av lesbiske og homofile⁶. Drøftingene er basert på klasseromsobservasjoner på 10. klassetrinn

på tre forskjellige skoler i Sør-Norge. Alle skolene hadde flerfaglig undervisning om seksualitet innenfor en avgrenset tidsperiode og det var denne undervisningen jeg observerte. Seksualitet ble i løpet av disse dagene tematisert i tilknytning til sosiale og religiøse normer, etiske problemstillinger, kulturelle variasjoner, seksuelt overførbare infeksjoner og prevensjonsmidler, i tillegg til reproduksjon.⁷ Sammen med Stine Helena Svendsen har jeg i tillegg analysert lærebøker for ungdomsskolen med henblikk på hvordan kjønn, seksualitet og etnisitet tematiseres.⁸ Vi har dessuten laget en undersøkelse om undervisning om seksualitet i Trondheim kommune, som nå brukes som kunnskapsoversikt over undervisning om seksualitet i Norge per i dag.⁹ Dette arbeidet er også et viktig bakteppe for drøftingene i denne artikkelen.

I likhet med en rekke andre forskningsarbeider har min studie vist hvordan heteroseksualitet tas for gitt i skolehverdagen og er en uuttalt eller uttalt forventning og forutsetning for daglig samspill mellom elever og mellom elever og lærere.¹⁰ I daglig samhandling og i konkrete undervisningssituasjoner framtrer heteroseksualiteten som *obligatorisk*¹¹ og skolen kan sies å framstå som en "heterofabrikk"¹². Den undervisningen som jeg selv har observert, framstår, i lys av andre studier, ikke som særegen eller ekstraordinær, men tvert imot som svært gjenkjennelige og ordinær. Selvsagt forekommer også andre tilnærminger til seksualitet i norske klasserom enn de jeg har sett, både *mer* heteronormative og diskriminerende og *mindre* heteronormative og diskriminerende tilnærminger. Jeg drister meg imidlertid til

å male med ganske bred pensel når jeg i fortsettelsen diskuterer undervisning om homoseksualitet i norsk skole.

Teoretiske perspektiver som gjerne sorterer under merkelappen "queer teori", er vanligvis en sentral inspirasjonskilde for studier – inkludert min egen – som undersøker, beskriver og problematiserer heteroprivilegier i skolen. En sentral ambisjon innen queer teori er nettopp å undersøke prosesser som får heteroseksualitet til å framstå som normal og naturlig, mens andre seksuelle relasjoner og identiteter framstår som unormale, merkelige og uønskede.¹³ Diana Fuss' innledning til antologien *Inside/out*, kan i så måte være et fruktbart, konkret startsted: Her diskuterer hun blant annet hvordan heteroseksualitet og homoseksualitet er konstruert i relasjon til hverandre, og mer presist hvordan forståelser av heteroseksualitet er betinget av forståelser av homoseksualitet og vise versa.¹⁴ Judith Butlers bidrag i samme bok understreker dessuten at det ikke er slik at den ene part (f.eks. heteroseksualitet) i binariteter representerer en original mens den andre part (f.eks. homoseksualitet) representerer en mer eller mindre vellykket kopi.¹⁵ Disse perspektivene på konstruksjoner av binariteter er nyttige for å forstå hva som skjer når lærere snakker om seksualitet og hvordan de konstruerer heteroseksualitet når de snakker om homoseksualitet og vise versa.¹⁶ Denne typen teoretiske perspektiver bidrar dessuten til å vise at toleranse impliserer en normativ posisjon som gir noen anledning til å tolerere, mens de som skal tolereres tilkjennes toleranse i kraft av sin annerledeshet og dermed gjøres til "de andre".¹⁷

”Homotoleranse” framstår derfor som en problematisk ambisjon – men ettersom den skeive vendingen (foreløpig) ikke har hatt gjennomslag i norsk offentlighet eller i norsk skole, er det nettopp ”homotoleranse” som framstår som den fremste målsettingen for undervisning om homoseksualitet i norske klasserom.

Seksualitet i norsk skole

Seksualitet har implisitt vært et sentralt omdreiningspunkt for den norske skolens oppdrag siden det ble innført allmenn skolegang i 1739. Skolegang for jenter ble tidlig begrunnet med at de skulle få opplæring i ”den for deres tilkommende bestemmelse nødvendigste Haandgjerning”¹⁸. I innholdsbeskrivelser av jentenes husstellsfag framkommer det tydelig at deres ”tilkommende bestemmelse” henstilte på deres (antatte) framtid som dydige og kompetente hustruer og mødre. Seksualitet var med andre ord tematisert i retningslinjene for skolens undervisning i den forstand at innretting mot framtidige heteroseksuelle (familie)liv var et ”skjult læringskrav”.¹⁹

Da undervisning om seksualitet mer eksplisitt kom på dagsorden i norsk skole, var det i første omgang begrenset til undervisning om ”forplantningsorganenes bygning og funksjon”. I en veiledning for denne undervisningen fra 1935, ble det lagt vekt på at skolen verken skulle eller kunne gi ”en undervisning i seksuallivet” og at faget derfor skulle hete ”forplantningslære” fordi ”denne betegnelsen [er] saklig korrekt” og fordi ”det er et helt nøytralt navn, fritt for følelsesmessige assosiasjoner”.²⁰ Først i Mønsterplanen fra 1974 (M74) ble det åpnet opp for undervisning om seksualitet mer i tråd med den undervisning vi kjenner i dag.²¹ Sammenlignet med seksualundervisning i svensk skole, slik de historiske linjene presenteres av Maria Bäckman i boka *Kön och känsla*,²² lå undervisningen i Norge et godt stykke etter. Først i 1974 ble det i Norge formelt åpnet for at elevene kunne få undervisning om prevensjon i skolen, og det skulle kun skje med foreldrenes samtykke. I et avsnitt om kjønnsykdommer i planen for 7-9 klasse ble det for øvrig foreskrevet at ”homoseksualitet og ekshibisjonisme og andre seksuelle ytringer som er forskjellige fra det vanlige”, skulle omtales kort (s 300). Denne formuleringen kan ses i sammenheng med at sex mellom to menn ble avkriminalisert i Norge to år tidligere. I planen fra 1974 ble forøvrig skolens ansvar for å skape likestilling mellom kvinner og menn framhevet for første gang, men dette ble satt i sammenheng med betydningen av kvinners økonomiske selvstendighet. Likestillingsambisjonene ble ikke på samme måte

... ”homoseksualitet og ekshibisjonisme og andre seksuelle ytringer som er forskjellige fra det vanlige”, skulle omtales kort.

satt i sammenheng med undervisningen om seksualitet.²³ Den påfølgende læreplanen, Mønsterplanen fra 1987 (M87), framstilte homoseksualitet noe mindre stigmatiserende og ved ett tilfelle ble ”homofili” her koplet sammen med temaet ”forelskelse”.²⁴ Heteroseksualitet var imidlertid fortsatt entydig norm. Forskjellen fra tiden før 1974 var at elevene nå skulle oppfordres til å danne *likestilte* framtidige heteroseksuelle familieliv.²⁵

I de to siste norske læreplanene fra 1997 og 2006, legges det opp til mer samtale og drøfting omkring seksualitet enn tidligere.²⁶ Dette kan ses i sammenheng med økt åpenhet omkring seksualitet i norsk offentlighet og en antatt seksuell frigjøring som kjennetegn for ”det norske”.²⁷ I disse læreplanene omtales dessuten ”homofili” og ”heterofili” side om side i kompetansekravene, trolig som en respons på at partnerskapsloven for lesbiske og homofile ble innført i 1993. I den siste læreplanen fra 2006, skjer det imidlertid en ny omdreining med hensyn til hvordan seksualitet tematiseres, i den forstand at seksuelle normer og praksiser nå skal knyttes til ”kulturelle normer”.²⁸ I lærebøkene som er skrevet etter at den nye læreplanen trådte i kraft, trer det fram tydelige bilder av ”norske” seksuelle normer og praksiser som hvite og attraktive, i kontrast til ”de andres” problematiske seksuelle normer og praksiser. Her framtrer blant annet ”homotoleranse” som en norsk verdi som lærebøkene indikerer at det bør skapes oppslutning om.²⁹

I den gjeldende læreplanen (RLE) fra 2006 tematiseres seksualitet i planen for samfunnsfag, naturfag og religion, livssyn og etikk.³⁰ I samfunnsfag er det spesielt følgende kompetansemål som er relevante:

- Etter 4. årstrinn skal elevene kunne samtale om oppgavene til familien og om variasjon i familieformer, inkludert aleneforsørgere, storfamilier, familier som har forsatte av samme kjønn, og familier med flere sett foresatte.
- Etter 7. årstrinn skal elevene kunne samtale om variasjon i seksuell orientering i tilknytning til kjærlighet, samliv og familie.
- Etter 10. årstrinn skal elevene kunne drøfte forholdet mellom kjærlighet og sesualitet i lys av kulturelle normer.

I naturfag er disse kompetansemålene spesielt relevante:

- Etter 4. årstrinn skal elevene kunne samtale om utviklingen av menneskekroppen fra befruktning til voksen,
- Etter 7. årstrinn skal elevene kunne forklare hva som skjer under puberteten og samtale om ulik kjønnsidentitet og variasjon i seksuell orientering,
- Etter 10. trinn skal elevene kunne drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, ulik seksuell orientering, prevensjon, abort og seksuelt overførbare infeksjoner.

I faget som tidligere het Kristendoms-, religions- og livssyn (KRL) og som fra og med høsten 2008 heter Religion, livssyn og etikk (RLE) er disse målene aktuelle:

- Etter 7. årstrinn skal elevene kunne samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og forholdet mellom generasjonene.
- Etter 10. årstrinn skal elevene kunne reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur.

Denne korte gjennomgangen viser at læreplanen legger opp til at homoseksualitet skal tematiseres i flere fag og på flere årstrinn. I samfunnsfag knyttes homoseksualitet eksplisitt eller implisitt både til familieformer, til kjærlighet og til kulturelle normer. I naturfag knyttes seksualitet til kropp og pubertet men formuleringen ”variasjon i seksuell orientering” indikerer at både heteroseksualitet og homoseksualitet – og *i prinsippet* også flere variasjoner – skal tas opp i undervisningen. I RLE knyttes seksualitet til etiske spørsmål og mellommenneskelige relasjoner og ”homofili” omtales eksplisitt. Formuleringen ”heterofili og homofili” bidrar på den ene siden til å snevre inn perspektivet i forhold til formuleringen ”variasjon i seksuell orientering”, som brukes i samfunnsfag og naturfag. På den andre siden omtales ”heterofili” eksplisitt her, mens ”variasjon i seksuell orientering” i praksis kan komme til å handle om homoseksualitet mens heteroseksualitet ikke omtales og diskuteres. Som vi skal se i fortsettelsen er det lite som tyder på at ”heterofili” som *heterofili* tematiseres eksplisitt i undervisningen, selv om lærerplanen altså legger opp til det.

Heteroprivilegier i klasserommet

Hensikten med denne artikkelen er ikke å drøfte hvordan heteronormativitet generelt utspiller seg i undervisning i norsk skole. Poenget er derimot å diskutere hvordan heteroseksualiteten privilegeres *også* i undervisning som har en tydelig ambisjon om å *ikke* usynliggjøre homoseksualitet og som i alle fall indirekte søker å bidra til økt homotoleranse blant elevene. I fortsettelsen vil jeg ta utgangspunkt i en konkret undervisningssituasjon som jeg observerte på en av de tre skolene hvor jeg gjorde klasseromsobservasjoner. På denne skolen var alle fag involvert i undervisning om seksualitet over en periode på fire uker. Den aller første dagen i denne perioden fant følgende situasjon sted: Elevene i den klassen som jeg var med i, ble delt inn i fire grupper med 6–7 elever i hver. Hver gruppe fikk oppgitt et tema som de skulle snakke om. Etter at de hadde snakket sammen i grupper,

skulle de oppsummere det de hadde snakket om for hele klassen i plenum. Elevene så ut til å være godt vant med en slik arbeidsform. De fire temaene som skulle snakkes om var (1) abort, (2) prevensjon, (3) seksuelt overførbare infeksjoner og (4) homofili. I fortsettelsen vil jeg diskutere hva et slikt undervisningsopplegg impliserer, hvordan opplegget forløp og hva som skjedde i etterkant av timen.

Selvsagt og usynlig

Dette undervisningsopplegget illustrerer med all tydelighet hvordan heteroseksualitet tas for gitt som ramme for samtaler om seksualitet i skolen, slik flere studier har avdekket.³¹ De tre første elevgruppene skulle opplagt snakke om abort, prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner (SOI) i tilknytning til heteroseksualitet, ettersom ”homofili” var utskilt som eget tema for den fjerde gruppen. Lærerne sa riktignok ikke noe om at elevene i disse tre gruppene skulle fokusere på heteroseksuelle problemstillinger, det ble tvert imot tatt for gitt at elevene ville forstå oppgaven på denne måten. Mitt inntrykk var også at elevene tok heteroseksualitet som et selvsagt utgangspunkt. Både prevensjon og SOI er imidlertid aktuelle problemstillinger uavhengig av om man har sex med en av samme eller såkalt motsatt kjønn. Spørsmål omkring abort kan dessuten være aktuelle også for kvinner som ikke lever heteroseksuelt – og i prinsippet også for menn som ikke lever hetero. Et undervisningsopplegg som dette kan derfor kritiseres for å være mangelfullt og for at det privilegerer heteroseksualitet og marginaliserer homoseksualitet. Når

heteroseksualitet tas for gitt som ramme for samtaler om seksualitet generelt, mens homoseksualitet utskilles som et eget, avgrenset tema, kan det gi inntrykk av at heteroseksualitet er *egentlig* seksualitet mens homoseksualitet framstår som noe annet eller som en mer eller mindre vellykket etterligning.

Den aktuelle undervisningssituasjonen illustrerer imidlertid ikke bare at heteroseksualiteten framstår som selvsagt. Den kan også vise hvordan heteroseksualiteten er privilegert fordi den får lov til å være usynlig. Dette kom tydelig til uttrykk i lunsjpausen senere samme dag, da jeg pratet med læreren som hadde hatt ansvar for den omtalte undervisningsøkten. Jeg spurte henne hva hun trodde ville skjedd hvis hun hadde bedt en elevgruppe snakke om ”heterofili”. Dette spørsmålet fikk læreren til å se på meg med et helt uforstående blikk. Det virket som om hun ikke skjønnte spørsmålet og at hun ikke kunne se for seg hvordan det kunne være mulig å snakke om heterofili. I tråd med Michel Foucaults analyser av ”taushet”³², er det imidlertid relevant å peke på at heteroseksualitet ble snakket om hele tiden i denne undervisningsøkten. Det var riktignok homoseksualitet som ble gjort synlig og *framsto som viktig*, men heteroseksualiteten ble snakket om hele tiden fordi den var utgangspunkt for elevenes samtaler. Det er også mulig å si at læreren, ved å fortelle elevene at de skulle snakke om ”homofili”, samtidig også konstruerer ”heterofili” som et ”tema” som kan snakkes om, ettersom homoseksualitet konstrueres og defineres i relasjon til heteroseksualitet og vice versa.³³

Sett i sammenheng med læreplanmålene som jeg refererte tidligere, er lærerens reaksjon svært interessant. I disse målene er "heterofili" eksplisitt omtalt. Dette var også tilfellet i den forrige læreplanen (L97) som gjaldt da jeg gjorde mine observasjoner vinteren 2004³⁴. I L97, som generelt hadde flere konkrete læringskrav enn den nye læreplanen fra 2006, var det hele fire læringskrav relatert til seksualitet for naturfag på 10. klassetrinn: Det første handlet om prevensjon, det andre om seksuelt overførbare sykdommer, det tredje om abort, og det fjerde om forelskelse, kjærlighet og seksualitet, inkludert heterofili og homofili. Temaene som de fire gruppene skulle snakke om, gjenspeilte med andre ord læreplanens spesifikke krav. Det interessante er imidlertid at det fjerde kravet reduseres til å handle om homofili, mens heterofili åpenbart ikke ble oppfattet som et tema elevene kunne bli bedt om å snakke om.

En viktig følge av at heteroseksualiteten tas for gitt, er at klasserommet framstår som et kollektivt, heteroseksuelt "vi". Dette blir ofte spesielt tydelig når homoseksualitet tematiseres i undervisningen. Samtalene i klasserommet indikerer at det er et heteroseksuelt "vi" som skal snakke om temaet "homofili" og om lesbiske og homofile som "de andre". Målet med samtalene er å styrke eller utvikle elevenes homotoleranse. Men på denne måten skapes det et "vi" som skal snakke om "dem" og vise toleranse for "dem". Slike tilnæringer tar i liten grad høyde for at det kan være elever i klassen (eller lærere i lærerkollegiet) som ikke ønsker å bli inkludert i et heteroseksuelt "vi". Tvert imot gjør konstruksjonen av et

heteroseksuelt kollektiv i klasserommet at homoseksualiteten og lesbiske og homofile blir plassert *utenfor* klasserommet, et annet sted.³⁵

Med rett til å mene

Etter at elevene i eksemplet over hadde snakket sammen i grupper, skulle de fortelle i plenum hva de hadde pratet om. Hvordan grep elevene dette an? Hva snakket de ulike gruppene faktisk om? I gruppa som snakket om seksuelt overførbare infeksjoner kan vi gå ut i fra at de tok utgangspunkt i kunnskap om temaet og diskuterte for eksempel hvordan ulike infeksjoner smitter og hvilke kjennetegn de har. På tilsvarende måte snakket prevensjonsgruppa om hvordan ulike prevensjonsmidler virker og om fordeler og ulemper ved dem. Den tredje

En viktig følge av at heteroseksualiteten tas for gitt, er at klasserommet framstår som et kollektivt, heteroseksuelt "vi".

gruppa som skulle snakke om abort, hadde flere muligheter; de kunne diskutere abort med utgangspunkt i kunnskap om abortloven, det vil si når abort er lovlig og hvorfor, og med utgangspunkt i hvordan abort utføres. Samtidig kunne de diskutere abort som etiske dilemma, nærmere bestemt hvorfor de mener abort kan forsvares i noen situasjoner og eventuelt ikke i andre situasjoner. Dette er et utbredt tema i undervisning om seksualitet i RLE.

Men hva med elevene i ”homofili-gruppa”, hva snakket de faktisk om? Hvilke mulige tilnærminger hadde de? På bakgrunn av læreplanens kompetansemål er det sannsynlig at elevene nærmet seg temaet som noe de skulle samtale omkring, ikke som et kunnskapsspørsmål a la hvordan seksuelt overførbare infeksjoner smitter og hvordan ulike prevensjonsmidler fungerer. Dette ble tydelig da en representant for gruppa oppsummerte hva de hadde snakket om. Han begynte slik: ”Vi i denne gruppa er enige om at vi ikke har noe imot de homofile”³⁶. Et slikt utsagn viser flere ting. For det første tyder dette på at elevene i den konkrete undervisningssituasjonen snakket om homofili som noe de skulle mene noe om og ikke noe de hadde eller skulle få kunnskap om. For det andre bekrefter utsagnet at klasserommet framstår som et (antatt) heteroseksuelt kollektivt vi, mens ”de homofile” plasseres andre steder, utenfor klasserommet og skolekonteksten. Her er det et ”vi” som er enige om at de ikke

”Vi i denne gruppa er enige om at vi ikke har noe imot de homofile”.

har noe imot ”de homofile”. For det tredje indikerer et slikt utsagn at det er mulig *også* å være ”imot” de homofile. Når elevene finner det nødvendig å si at de *ikke* er ”imot” de homofile, forteller de samtidig at dette ikke er en selvfølge. Undervisningsopplegget kan sies å tilby motstand mot ”de homofile” som en av flere muligheter.

Elevene er oppmerksomme på dette og ved å markere avstand til dette bidrar de samtidig til å holde denne muligheten åpen.

Undervisningsopplegg og oppgaver som gir antatt heteroseksuelt orienterte elever anledning til å mene noe om ”de homofile”, ser ut til å være utbredt i norsk skole³⁷. Homoseksualitet framstår generelt som problematisk og som ”et problem” elevene skal drøfte og mene noe om.³⁸ Innenfor rammen av samfunnsfag kan resultatet bli som i eksemplet over. Når denne typen tilnærminger benyttes i forbindelse med ”etisk refleksjon” eller ”etiske spørsmål” innen RLE, kan diskusjonene ta en annen vending. Da kan homoseksualitet i tillegg framstå som et *etisk* problem. Jeg vil diskutere en annen undervisningssituasjon for å illustrere dette: Elevene i klassen ble delt inn i fire grupper og fikk beskjed om at de følgende to undervisningstimene skulle handle om abort og homofili. Som utgangspunkt for gruppesamtaler om disse temaene fikk elevene utdelt et ark med noen tenkte situasjoner. På den ene siden av arket handlet situasjonene om ulike uønskede eller problematiske graviditeter og elevene fikk følgende oppgave: ”Er abort blitt en lettvinnt erstatning for prevensjon eller er det drap på uskyldige, forsvarsløse liv? Diskuter om loven om fri abort fritar oss fra et moralsk ansvar for et påbegynt liv. Bruk gjerne disse tenkte tilfellene til å belyse synspunkter og argumenter”. På den andre siden av arket sto følgende oppgave: ”Homofili har vært forbudt og er fortsatt ganske tabubelagt og vanskelig for den som er annerledes enn de fleste og for hans eller hennes omgivelser. Bruk disse tenkte

tilfellene eller andre til å belyse *dine synspunkter*” (min kursivering). Deretter fulgte følgende tre situasjoner:

1. Petter er 20 år og har alltid vært litt sjenert og tilbakeholden. Han har aldri vært forelsket i noen jente. På en fest treffer Petter flere nye mennesker. Han snakker mye med en spesiell gutt og Petter innser snart at han er forelsket. Hvordan tror du han reagerer selv? Familien? Venner?
2. Lina er 28 år og er en ganske tøff dame. Hun har vært samboer med en annen kvinne i 4 år, og de har det bra sammen. Nå kunne de tenke seg å få barn...
3. Anni og Bjarne har vært gift i 10 år og har 2 barn. Det har det bra sammen helt til Anni får vite at Bjarne har ”en på si” ----- en mann.

Hele dette undervisningsopplegget er etter min mening problematisk av flere grunner, men jeg vil i fortsettelsen nøye meg med å diskutere noen av disse.

For det første kan det være problematisk å sette abort og homofili sammen i en felles undervisningsøkt, slik det ble gjort på denne skolen. Dette har sammenheng med at abort vanligvis diskuteres som et etisk dilemma, slik også oppgaven over legger opp til. Dermed er det rimelig å anta at elevene også nærmet seg homofili som et ”etisk dilemma”. På denne måten kan homofili oppfattes som et etisk problem, noe som elevene kan mene er riktig eller galt. Mitt poeng er ikke at elever ikke skal utfordres til å reflektere omkring etiske problemstillinger knyttet til samliv, seksualitet og intimitet. Situasjon C over, om Anni og Bjarne, kan for eksempel danne utgangspunkt for samtaler om forpliktelse, tillitsbrudd og forventninger og normer knyttet til trofasthet og monogami. Men hvorfor tas disse spørsmålene opp i en undervisningsøkt som skal handle om homofili? Hvorfor knyttes denne typen oppgaver direkte til homoseksualitet og ikke også til heteroseksualitet? Denne typen problemstillinger kunne i prinsippet vært knyttet til seksualitet og intimitet i *både* likekjønnede og ulikekjønnede relasjoner.

For det andre er det verdt å merke seg at spørsmålene om abort tar utgangspunkt i loven om fri abort. Oppgaven inviterer med andre ord elevene til å diskutere noe de har kunnskap om; når ble loven vedtatt? Hva innebærer den konkret? Hvilke muligheter hadde kvinner til å få utført abort før loven om fri abort ble innført? Oppgaven om homofili knytter imidlertid ikke an til lovverk eller kunnskap på tilsvarende måte. Dette bekrefter et generelt inntrykk av at homoseksualitet tematiseres som et spørsmål om moral og politikk, ikke som et emne elevene skal ha kunnskap om.³⁹ På samme måte som elevene skulle diskutere loven om fri abort, kunne elevene for eksempel tatt utgangspunkt i loven om

avkriminalisering av seksuell omgang mellom menn, loven som avskaffet homofili som en psykisk lidelse, loven om partnerskap, likekjønnetes adgang til å adoptere eller å være fosterforeldre, og lesbisk manglende rett til assistert befruktning. Dette er lover og regler som elevene kan få *kunnskap* om, framfor at de inviteres til selv å være ”for” eller ”imot”.

En tredje innvending mot dette undervisningsopplegget er at det i likhet med flere andre, inviterer antatt heteroseksuelle elever til å gi uttrykk for sine *synspunkter* i forhold til homofili eller ”de homofile”. På denne måten tilbys de en privilegert posisjon og får anledning til å mene noe om ”de andre”, og ikke minst til å

Er heteroseksualiteten verdsatt på en slik måte i Norge i dag at det undergraver likestillingen mellom heteroseksuelle og homoseksuelle livsformer og endog skaper homofobi?

trekke grenser for hva det heteroseksuelle vi-et synes er greit eller ikke. Oppgave B, om Lina og hennes samboer som ønsker seg barn, kan riktignok åpne for kunnskapsbaserte diskusjoner knyttet til hvilke rettigheter to kvinner som lever sammen har med tanke på å få hjelp av staten til å få barn, slik mange heteroseksuelle par får. Men ettersom oppgaveteksten spør etter elevenes synspunkter, legger oppgaven først og fremst opp til at elevene skal begrunne

hvorfor de (vi) eventuelt er ”for” eller ”imot” at lesbiske (de andre) skal få lov til å få barn. Når undervisning om seksualitet knyttes sammen med variasjon i kulturelle normer – slik den skal i samfunnsfag – tilføres denne typen posisjoneringer en *etnisk* dimensjon; da er det ”vi norske” som direkte eller indirekte får anledning til å mene noe om ”de andre”, som i større eller mindre grad skyves utenfor ”det norske” og dermed framstår som ”ikke-norske”.⁴⁰

Utblick

Toleranse for ”de homofile” framstår som den viktigste målsettingen for undervisning om homoseksualitet i norsk skole. Dette er imidlertid en tilnærming som ikke tar høyde for hvordan toleranseprat samtidig privilegerer de som skal tolerere og hvordan det andregjør de som blir tolerert. Dessuten bidrar et spesifikt, avgrenset fokus på homoseksualitet i enkelte sammenhenger til at heteroseksualitet tas for gitt som utgangspunkt i alle andre samtaler om seksualitet og ikke behøver å forklares, bekjennes eller begrunnes. Denne forståelsesmåten – at ”toleranseprat” reproducerer privilegier og låser ”de andre” fast som ”andre” og annerledes – er lite kjent i norsk offentlighet og i norsk skole. Det kan blant annet, som antydning innledningsvis, ha sammenheng med at ”skeive” tenkemåter i mindre grad enn i Sverige er allment tankegods.

På den bakgrunn er det kanskje ikke overraskende at lærere og andre gir uttrykk for å være forbauset over at elever fortsatt uttrykker både *homonegativisme* i betydning negative holdninger til homofile, og *homofobi* i betydningen frykt for å tenke på seg selv som homoseksuell.⁴¹ De som underviser gir uttrykk for at de hadde trodd at positiv omtale av ”de homofile” skulle få større betydning for elevers holdninger og tanker og at de ikke helt skjønner hvorfor homoseksualitet fortsatt er ”problematisk” i dagens homotolerante Norge. Som et tilsvarende svar på denne undringen fra lærerne, har jeg i en annen sammenheng, sammen med Stine Helena Svendsen, spurt om det kan være sånn at heteroseksualiteten gir flere privilegier enn det som kommer fram i fortellingen om norsk homotoleranse? Er heteroseksualiteten verdsatt på en slik måte i Norge i dag at det undergraver likestillingen mellom heteroseksuelle og homoseksuelle livsformer og endog skaper homofobi?⁴² Kan det hende at lærerne kort og godt ikke ser hva de står overfor, at de ikke ser heteroseksualitetens omfattende grep om elevenes liv?

En mulig inngang til å svare på disse spørsmålene, er å se nærmere ikke bare på hva som sies, men også på hva som *ikke sies*. I det foregående pekte jeg på hvordan heteroseksualiteten privilegeres i undervisningen ved at den (1) tas for gitt som ramme for samtaler om seksualitet, ved at den (2) framstår som usynlig og derfor ikke trenger noen forklaring, og ved at (3) antatt heteroseksuelle elever får anledning til å mene noe om ”de homofile” og om ”homoseksuelle praksiser” som fenomen.

Et fjerde privilegium kan se ut til å være at heteroseksualiteten har monopol på den lykkelige fremtiden og at heteroseksualitet i seg selv framstår som det Sara Ahmed kaller et ”lykkelig objekt”.⁴³

Skolegang handler i stor grad om framtid. Skolen skal bidra til at elevene dannes til å bli gode samfunnsborgere, ikke bare i nåtid men ikke minst med tanke på framtiden. Elevene utfordres kontinuerlig til å forme og uttrykke forventninger og drømmer knyttet til framtiden, og de motiveres til å gjøre valg og til å ta beslutninger som bidrar til at framtidsdrømmene kan bli realitet. I framtidsdrømmene og framtidssceneriene som formes og snakkes fram i ulike sammenhenger i skolen, inngår det ofte en samlivspartner og et familieliv hvor heteroseksualiteten tas for gitt. Det

Den aller tydeligste illustrasjonen på at framtiden er heteroseksuelt konnotert, kommer til uttrykk i en vel-etablert kopling mellom selvmord og homoseksualitet.

er derfor verdt å spørre om den framtiden som tilbys i skolen, og i det samfunnet som skolen er en del av, er heteroseksuell?

Den aller tydeligste illustrasjonen på at framtiden er heteroseksuelt konnotert, kommer til uttrykk i en vel-etablert kopling mellom selvmord og homoseksualitet: En framtid som ikke-heteroseksuell kan fortone seg som så umulig og ulykkelig at

selvmord framstår som et bedre alternativ. I boka *Identitet på liv og død. Marginalitet, homoseksualitet og selvmord*, drøfter Tone Hellesund blant annet denne typen sammenkoplinger. Boka er basert på intervjuer med 12 lesbiske og homofile og deres fortellinger om homoseksualitet, framtidssbilder, selvmordsforsøk og lidelse i ungdomsårene. Hellesund knytter sine drøftinger blant annet til antropologen Gay Becker og hennes bok *Disrupted Lives*. Der skriver Becker at ”når forventninger om livsløpet ikke blir innfridd, opplever individet indre kaos og brudd (”disruption”). Slike brudd representerer et tap av framtiden”.⁴⁴

Koplingen mellom homoseksualitet og framtidssulykke impliserer en tilsvarende sterk kopling mellom heteroseksualitet og framtidsslykke, og mitt inntrykk er at undervisning i den norske skolen ikke gjør tilstrekkelig for å utfordre og destabilisere disse koplingene. Så lenge homoseksualitet knyttes til problemer og framtidssulykke, mens heteroseksualitet nærmest framstår som en forutsetning for lykke og framtid, er det ikke underlig hvis elevene lærer seg å begjære heteroseksualitet og å frykte homoseksualitet. Det kan jo dessuten kort og godt hende at lærere, foreldre og det norske samfunnet generelt, ikke nødvendigvis synes homoseksualitet er like *ønskelig* som heteroseksualitet. Kanskje er det sånn at lovlig og anerkjent homoseksualitet er noe det heteroseksuelle vi-et har lært seg å akseptere, men at det ikke dermed er ønskelig med mer homoseksualitet enn nødvendig? Heteroseksualiteten, derimot, framstilles som ønskelig og verdifull og noe som det kontinuerlig oppmuntres til. I så fall er det ikke underlige at heteroseksualiteten privilegeres i norsk skole mens homoseksualitet ”tolereres” – forutsatt at den ikke krever for mye plass og at det ikke blir for mye av den.

Noter

- 1 Siden høsten 2007 har jeg samarbeidet med kollega Stine Helena Svendsen om flere publikasjoner om seksualitet, kjønn og etnisitet i norsk skole. Impulser fra dette samarbeidet har også farget resonnementene i denne artikkelen.
- 2 Hilde Slåtten, Norman Anderssen og Ingrid Holsen: ”Førebygging og handtering av homofobisk erting i ungdomsskolen. Revidert rapport med utprøving og forslag til tiltak” i *HEMIL-rapport* nr 1, Avdeling for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen 2008.
- 3 Åse Røthing: ”Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms” i *Gender and Education* 20 2008 (3), s. 253–266; Åse Røthing og Stine Helena Svendsen: ”Norske verdier: Homotoleranse og heteroseksualitet”, *Verdier*, Oddbjørn Leirvik og Åse Røthing (red), Oslo: Universitetsforlaget 2008a. Se også Randi Gressgård og Christine Jacobsen: ”Krevende toleranse. Islam og homoseksualitet” i *Tidsskrift for kjønnsforskning* 2008 (2), s. 22–39.
- 4 Trine Annfelt, Britt Andersen og Agnes Bolsø (red.): *Når heteroseksualiteten må forklare seg*. Trondheim: Tapir 2007. Se også Agnes Bolsø: ”Mission Accomplished? Gay Elitism and the Constant Misery of a Minority”, www.trikster.no. 2008.

- 5 Don Kulick: "Queerteori, performativitet och heteronormativitet – några grundläggande begrepp", i *den akademiska garderoben*, A.C. Olsson og C. Olsson (red.), Stockholm: Bokförlaget Atlas 2004; Don Kulick (red.): *Queersverige* Stockholm: Natur & Kultur 2005; Janne Bromseth: "Rettighetspolitikk i et skeivt perspektiv" i *Tidsskrift for kjønnsforskning* 2007 (2), s. 89-98.
- 6 Jeg kommer i denne teksten til å skrive om "lesbiske og homofile" fordi det er disse termene som anvendes i undervisning i norsk skole og forsåvidt også i offentlig samtaler i Norge. Biseksualitet og transeksualitet tematiseres svært, svært sjelden. Betegnende nok vil forkortelsen LHBTQI være ukjent for alle i Norge med unntak av noen ytterst få forskere og aktivister.
- 7 For mer om det empiriske materialet, se Åse Røthing: "Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007a, 91 (6), s. 485-497; Røthing 2008. Flerfaglig undervisning om seksualitet er for øvrig trolig ganske utbredt i norsk skole, jfr. Åse Røthing og Stine Helena Svendsen: "Undervisning om seksualitet ved ungdomsskolene i Trondheim kommune." Trondheim kommune, Trondheim 2008b.
- 8 Gjennom analyser av hvordan kjønn, seksualitet og etnisitet framstilles i lærebøkene har vi, inspirert av postkolonial teori, vist hvordan hvite, "norske" seksualiteter framstår som mer utviklet og attraktiv enn "de andres" og de "ikke-norske" seksualiteter. For mer om dette, se Åse Røthing og Stine Helena Svendsen: "Norskhet og seksualitet i skolen" i *Norske seksualiteter*, Mühleisen og Røthing (red.), Oslo: Cappelen akademisk forlag 2009.
- 9 Røthing & Svendsen 2008b.
- 10 For mer om dette, se for eksempel Debbie Epstein og Richard Johnson: *Schooling Sexualities*, Buckingham Philadelphia: Open University Press 1998; Jane Holland mfl.: *The Male in the Head. Heterosexuality, Gender and Power*, London: Tufnell Press 1998; Mary Jane Kehily: *Sexuality, gender and schooling. Shifting agendas in social learning*, London: Routledge Falmer 2002; Debbie Epstein, Sarah O'Flynn og David Telford: *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, Stoke on Trent, UK, and Sterling, USA: Trentham Books 2003; Fanny Ambjörnsson: "I en klass for sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer" i *Ordfront*, Stockholm 2004; Louisa Allen: *Sexual Subjects. Young People, Sexuality and Education*, Hound Mills: Palgrave Macmillan 2005; Janne Bromseth og Hanna Wildow: "Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok. Skolors förändringsarbete med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet" i *Rapport Friends*, Stockholm: Friends 2007; Mary Louise Rasmussen: *Becoming Subjects: A Study of Sexualities and Secondary Schooling*, New York: Routledge. 2006; Røthing 2007; Åse Røthing: "Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerte jenter og rådvill lærere" i *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2007b 7, (1), s. 27-51; Lena Martinsson og Eva Reimers (red.): *Skola i normer* Malmø, Gleerups 2008; Åse Røthing 2008; Røthing & Svendsen 2008; Røthing & Svendsen: *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag 2009.
- 11 Jf. Debbie Epstein og Rickhard Johnson: *Schooling Sexualities*, Buckingham Philadelphia: Open University Press 1998. Se også Ambjörnsson 2004 og Bromseth & Wildow 2007.
- 12 Leena-Maija Rossi: *Heterotehdas - Televisiomainonta sukupuolituotantona*, Kirja: Gaudeamus 2003.
- 13 Kulick 2004. Se også Tiina Rosenberg: *Queerfeministisk agenda*, Stockholm: Atlas 2002; Fanny Ambjörnsson: *Vad är queer?* Stockholm: Natur och Kultur 2006.
- 14 Diana Fuss: "Inside/out" i *Inside/out. Lesbian theories, gay theories*, Diana Fuss

- (red.), New York: Routledge 1991.
- 15 Judith Butler: "Imitation and Gender Insubordination" i *Inside/out. Lesbian theories, gay theories*, Fuss (red.), New York: Routledge 1991.
 - 16 Dette fokuset på binariteter (homoseksualitet versus heteroseksualitet) kan, med rette, anklages for å holde fast binariteter og dermed neglisjere andre seksuelle praksiser og posisjoner. Jfr. Ki Namaste: "The Politics of Inside/Out: Queer Theory, Poststructuralism, and a Sociological Approach to Sexuality" i *Sociological Theory*, 1994 Vol. 12, (2), s. 229. Når jeg i denne artikkelen likevel ganske ukritisk bruker disse termene, har det hovedsakelig sammenheng med at jeg forholder meg til de kategoriene som i praksis brukes i norsk skole.
 - 17 Wendy Brown: *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*, Princeton 2005.
 - 18 Birgit Brock-Utne og Runa Haukaa: *Kunnskap uten makt: kvinner som lærere og elever*, Oslo: Universitetsforlaget 1980, s. 23f med henvisning til *Udkast til lov om Almukskolevesenet i Købstæderne* fra 1842.
 - 19 Åse Røthing: "Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2004, s. 356-368.
 - 20 Otto Lous Mohr: *Forplantningslære som fag i våre skoler*. Oslo: Cappelen 1935, s. 11-12.
 - 21 Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Mønsterplan for grunnskolen*, Oslo: Aschehoug 1974.
 - 22 Maria Bäckman: *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*, Stockholm: Makadam 2003.
 - 23 Røthing & Svendsen 2009.
 - 24 Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Mønsterplan for grunnskolen: M87*, Oslo: Aschehoug 1987.
 - 25 Røthing 2004.
 - 26 Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: Nasjonalt læremiddel-senter 1997 og Kunnskapsdepartementet i *Kunnskapsløfte*, Oslo: Utdanningsdirektoratet www.udir.no 2006.
 - 27 Marianne Gullestad: *Det norske sett med nye øyne*, Oslo: Universitetsforlaget 2002, s. 32 og Wencke Mühleisen og Åse Røthing (red.): *Norske seksualiteter*, Oslo: Cappelen akademisk forlag 2009.
 - 28 I læringsmålet for undervisning om seksualitet i samfunnsfag etter 10. trinn heter det at "elevene skal kunne drøfte forholdet mellom kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer".
 - 29 Jf. Røthing & Svendsen 2008 og *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag 2009. Læreplanen gir imidlertid ingen normative føringer for at skolen skal skape oppslutning om såkalt "norske" normer og idealer knyttet til seksualitet - inkludert "homotoleranse". Når det gjelder kjønn er det derimot et krav at skolen skal bidra til å skape oppslutning om likestillingsidealet. Det er for øvrig påfallende at homoseksualitet framstår som et norsk fenomen; det er hvite, etniske nordmenn som antas å kunne være lesbiske og homofile.
 - 30 Faget het tidligere Kristendoms-, religions- og livssynsundervisning (KRL) men endret navn til Religion, livssyn og etikk (RLE) fra og med høsten 2008.
 - 31 Se note 10 over.
 - 32 Michel Foucault: *Seksualitetens historie*, Oslo: EXIL 1999.
 - 33 Ki Namaste 1994.
 - 34 Jeg gjorde mine observasjoner vinteren 2004, det vil si før gjeldende læreplan var innført. I den forrige planen som gjaldt da, var heterofili eksplisitt omtalt også i naturfag (der det i gjeldende plan er brukt "variasjon i seksuell orientering"), i tillegg til i planen for KRL (tidligere RLE).
 - 35 Røthing 2008.
 - 36 Lignende utsagn dukker jevnlig opp i klasserommene: "de homofile har rett til å praktisere sin legning", "det er viktig at vi respekterer de homofile" og "de homofile er jo vanlige folk som kan bli såret akkurat

- som oss”, jf. Røthing 2008 og Røthing & Svendsen 2009.
- 37 For flere konkrete eksempler se Røthing 2008 og Røthing & Svendsen 2009.
- 38 Se også Bromseth & Wildow 2007.
- 39 Røthing & Svendsen 2009.
- 40 Røthing & Svendsen 2009.
- 41 Åse Røthing: “Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2007a.
- 42 Røthing & Svendsen 2008b.
- 43 Sara Ahmed: “Happy Objects” i *The Affect Reader*, M Gregg og G Seigworth (red.), Durham, N.C.: Duke University Press 2008.
- 44 Tone Hellesund: *Identitet på liv og død. Marginalitet, homoseksualitet og selvmord*, Bergen: Spartacus 2009. Røthing & Svendsen 2009, s. 44f og Gaylene Becker: *Disrupted lives: how people create meaning in a chaotic world*, Berkeley, California: University of California Press 1997. Sitatet er fra side 4 i Beckers bok. Jeg har her brukt Hellesunds oversettelse til norsk. Se også Røthing og Svendsen 2009.

Nyckelord:

Sexualundervisning, heteronormer, queerteori.

Åse Røthing

CULCOM (Kulturell kompleksitet i det nya Norge)

Postboks 1096 Blindern

0317 Oslo

ase.rothing@culcom.uio.no