

Homonegativisme og homofobi i klasserommet

Marginaliserte maskuliniteter,
disiplinerende jenter og rådville lærere

Åse Røthing

Når og hvordan kommer homonegativisme og homofobi til uttrykk i klasserommet, og hvordan kan vi forstå disse fenomenene? Hvordan håndterer lærere elevs negative utfall mot homofili i klasserommet, og hvilke verktøy har skolen til å møte og motvirke homonegativisme og homofobi? I denne artikkelen vil jeg argumentere for at klasserommet framstår som en arena hvor homoaksept i stadig større grad er påkrevd, ikke minst på grunn av høyrøstede, disiplinerende jenter. Homonegativisme er likevel et vanlig fenomen, men framstår først og fremst som uttrykk for marginaliserte maskuliniteter. Artikkelen empiriske utgangspunkt er klasseromsobservasjoner fra 10. trinn på tre skoler.

Heteroseksualitet tas for gitt i skolehverdagen og er en uuttalt forventning og forutsetning for daglig samspill mellom elever og mellom elever og lærere. På denne måten blir heteroseksualiteten privilegert og framstår som mest ønskelig, selv om det ikke nødvendigvis sies eksplisitt, mens homoseksualitet usynliggjøres og framstår som «det andre». Dette er dokumentert i en rekke internasjonale studier (f.eks. Epstein 1994, Epstein og Johnson 1998, Holland mfl. 1998, Kehily 2002, Epstein, O'Flynn og Telford 2003, Ambjörnsson 2004, Allen 2005, Rasmussen 2006), og tilsvarende trekk framtrer også i norske klasserom¹ (jf. Røthing 2005, Møllhausen 2005, Røthing under arbeid).² Samtidig som heteroseksualiteten har en slik normativ og privilegert posisjon, skal elever i den norske skolen i dag i følge læreplanen få undervisning om homoseksualitet. Denne undervisningen ser ut til

å være preget av flertydighet: Mange lærere har et klart ønske om å synliggjøre homofile og lesbiske og å skape toleranse framfor negative holdninger. Samtidig framstilles homoseksualitet og homofile, lesbiske og bifile som «de(t) andre» på måter som gjør at heteroseksualitetens privilegerte posisjon, og dermed grunnlaget for usynliggjøring og negative holdninger til homofile, opprettholdes.³

I denne artikkelen skal jeg ta utgangspunkt i noen situasjoner hvor homoseksualitet tematiseres eksplisitt i undervisningen. Mer spesifikt skal jeg drøfte situasjoner hvor homonegativisme og homofobi kommer til uttrykk i klasserommet. Homofobi er et begrep som både i dagligtale og faglitteratur viser til en rekke mer eller mindre beslektede fenomener. I engelskspråklig faglitteratur brukes gjerne heterosexisme eller «homophobic abuse» for å vise til mer voldsomme eller voldelige utfall mot homofile, men dette er ofte ikke eksplisitt eller konsekvent. I Norge er uttrykket heterosexisme lite kjent og sjelden brukt. Homofobi framstår derfor langt på vei som en sekkebetegnelse for ulike typer verbale eller kroppslige uttrykk for frykt eller forakt for homofili/homofile, motstand mot homofili/homofile, positiv diskriminering av heterofili/heterofile, og psykisk mobbing eller fysisk vold mot homofile. I forlengelsen av at unge homofile menn ved to anledninger ble slått ned i Oslo sommeren 2006, ble uttrykket «hatkriminalitet mot homofile» tatt i bruk i den norske offentligheten.⁴ Homofobi ble imidlertid ved flere anledninger tilsynelatende ureflektert brukt som implisitt forklaring på volden.

Målet med drøftingene i denne artikkelen er å forsøke å forstå hvordan og hvorfor homonegativisme og homofobi kommer til uttrykk i klasserommet. For det første vil jeg undersøke situasjoner hvor elever, nærmere bestemt gutter, kommer med høylydte, negative utsagn om homofili/homofile. Hvem er det som kommer med slike utsagn, og hvordan blir dette møtt av medelever? For det andre vil jeg diskutere noen situasjoner hvor elever veksler mellom ulike holdninger til homofile. Dette tolker jeg blant annet som uttrykk for elevers kompetanse til å vurdere hvilke normer som gjelder i ulike situasjoner (jf. Bäckman 2003:85). For det tredje vil jeg drøfte noen situasjoner hvor gutter gir uttrykk for frykt for egen homoseksualitet. Til sist vil jeg kort reflektere omkring hvordan lærerne møtte elevers høylydte, negative utsagn om homofili/homofile. Mitt utgangspunkt er observasjoner av undervisningssituasjoner, og jeg diskuterer ungdommers utsagn og handlinger innenfor disse konkrete kontekstene.

Denne artikkelen springer ut av en studie som undersøker hvordan hetero- og homoseksualitet framstilles i undervisning om seksualitet på 10. trinn. Studien er inspirert av en teoretisk retning som på norsk kalles «skeiv teori». Denne teorien retter fokus mot prosesser som gjør at heteroseksuali-

teten framstår som normal og naturlig, mens andre seksuelle relasjoner og identiteter framstår som unormale, merkelige og uønskede (Kulick 2004:24). I tråd med dette har jeg forsøkt å avdekke hvordan heteroseksualitet på ulike måter tas for gitt som ramme og utgangspunkt i undervisning om seksualitet, og hvordan heteroseksualitet ikke bare framstår som «naturlig», men også som mest ønskelig. De prosessene som gjør at heteroseksualiteten får denne normative og privilegerte posisjonen, slik jeg også beskrev det innledningsvis, kalles innen skeiv teori gjerne for *heteronormativitet*. I denne artikkelen er det imidlertid ikke heteroseksualiteten som er i fokus, men elevers uttrykk for homonegativisme og homofobi. Skeiv teori er imidlertid et viktig bakteppe for mine tilnærminger og drøftinger.

Skeiv teori vokste delvis fram som resultat av misnøye med at feministisk forskning i hovedsak tematiserte kjønn og i liten grad seksualitet (Rasmussen 2006:40). Denne vektleggingen er tydelig blant annet innen skoleforskning, hvor forskjeller og eventuelle likheter mellom jenter og gutter i skolesammenheng i all hovedsak har stått i fokus, mens seksualitet i liten grad har blitt tematisert.⁵ Feministisk skoleforskning rammes derfor i stor grad av Chrys Ingrahams (1996) kritikk av samfunnsvitenskapelig kjønnsforskning, knyttet til at den i stor grad impliserer heteroseksualitet i sine analyser og teorier uten at dette kommer tydelig fram. Ingraham peker på at teorier om kjønn i realiteten er teorier om «heterokjønn».

En av de hyppigste innvendingene mot skeiv teori er at den sies å være opptatt av tekst og i liten grad av materialitet og ikke-tekstlige realiteter. (jf. Stein og Plummer 1994:184 referert i Halberstam 1998:12, Prieur og Moseng 2000, Pedersen 2005:32f). Dette kan ses i sammenheng med at flere sentrale skeive teoretikere er knyttet til tekstnære disipliner som litteratur og filosofi, for eksempel Eve Kosofsky Sedgwich og Judith Butler. De siste årene har skeiv teori imidlertid vært inspirasjonskilde for en rekke samfunnsvitenskapelige, empiribaserte studier, inkludert studier som fokuserer på seksualitet og seksualitetsundervisning i skolen (f.eks Kehily 2002, Epstein mfl. 2003, Bäckman 2003, Ambjörnsson 2004, Allen 2005). Disse studiene fokuserer, i likhet med min egen, i stor grad på praksiser i klasserommet og kan ikke kritiseres for å ha et snevert fokus på tekst.

Jeg vil i denne artikkelen bruke både begrepet *homonegativisme* og begrepet *homofobi*. Dette er fenomener som kan sies å henge tett sammen; negative utfall mot homofile kan skyldes frykt for homofile og frykt for egen homoseksualitet, og frykt for egen homoseksualitet kan skyldes både egne og samfunnets negative holdninger til homofili. Jeg vil imidlertid gjøre et analytisk skille mellom disse to fenomenene, for på den måten å få fram flere nyanser i analysene. Homonegativisme viser i fortsettelsen til negative

holdninger som kommer eksplisitt til uttrykk, og som ofte er aggressive og støyende. Med homofobi mener jeg frykt for egen homofili. Homofobi fører med andre ord ikke nødvendigvis til homonegativisme og homonegativisme behøver ikke bunne i homofobi. Tvert imot mener jeg det er uheldig og misvisende når homonegativisme benevnes som homofobi og når personer som utøver vold mot homofile, tilskrives homofobi. For det første kan dette tilsløre makt- og overgrepaspekter ved de aktuelle situasjonene. For det andre impliserer «homofobi» at de som utøver homonegativisme eller vold mot homofile, er redde og dermed implisitt «ofre» som selv har krav på forståelse og medlidenhet (Røthing 2006).

Homonegativisme og homofobi i skolen: Kort om annen forskning

Internasjonal forskning på kjønn, seksualitet og skole indikerer at homonegativisme er et vanlig innslag i skolehverdagen, spesielt i gutters vennegjenger (Nayak og Kehily 1997, Kehily 2002:144ff, 63ff, Bäckman 2003). Når homoseksualitet tematiseres eksplisitt i undervisningen, kommer gjerne også negativismen ekstra tydelig fram, for eksempel ved at gutter kommer med høye, aggressive utbrudd og protester og at det oppstår nærmest anarkistiske tilstander i klasserommet (Epstein og Johnson 1998:181, Epstein mfl. 2003:63ff, Bäckman 2003:78f). Gutters homonegativisme retter seg imidlertid i all hovedsak mot homofile menn, ikke mot lesbiske kvinner. Dette forklares gjerne med at lesbiskhet for det første ikke angår gutter og ikke truer dem (f.eks. Nayak og Kehily 1997:154). For det andre er det en tradisjon for at heteroseksuelle menn tenner på to kvinner som har sex med hverandre, slik det gjerne framstilles i pornofilmer- og blader rettet mot heteroseksuelle menn (jf. Kehily 2002:150, Bäckman 2003:89ff).

I artikkelen «Masculinity and Schooling: Why are Young Men so Homophobic?» (1997) diskuterer de britiske pedagogene Anoop Nayak og Mary Jane Kehily unge gutters homonegativisme⁶ med utgangspunkt i klasseromsobservasjoner og intervjuer med både jenter og gutter på 15–16 år. Elevene hadde klare oppfatninger om hva som gjorde at gutter kunne bli mobbet av andre gutter for å være «homo»: Det gjaldt gutter som ble oppfattet som stille, flinke på skolen, som hadde lys stemme, som gikk rart, som var kroppslig puslete, som satt med bena i kors, som ikke skrøt av seksuelle erfaringer eller som ikke avbrøt undervisningen, det vil si gutter som kunne oppfattes som enten feminine eller lite maskuline. Nayak og Kehily tolker guttenes homonegativisme som forsøk på å produsere og framstille sin egen

maskulinitet som entydig heteroseksuell, nettopp ved å markere avstand til stereotype forestillinger om homoseksuell, feminin, ikke-macho maskulinitet. Disse markeringene var delvis viktige overfor jenter på skolen, men ikke minst i forhold til kamerater og andre gutter. Nayak og Kehily drøfter også eksempler på gutters frykt for egen homoseksualitet, hvordan dette kommer til uttrykk og hvordan guttene håndterer dette (1997:153ff).

Selv om forskning indikerer at det først og fremst er gutter som gir uttrykk for homonegativisme i klasserommet, finnes det også eksempler på tilsvarende holdninger blant jenter. Maria Bäckman, svensk etnolog som har studert samlivsundervisning i en gymnasklasse, påpeker blant annet at jenters homonegativisme kan komme til uttrykk som taust samtykke til gutters uttalte homonegativisme (2003:79). Den svenske antropologen Fanny Ambjörnsson skriver på sin side om jenters forakt for lesbiske i sin bok *I en klass för sig* (2004), som er basert på feltarbeid i to svenske gymnasklasser. I en av klassene var det en åpen lesbisk jente, og Ambjörnsson beskriver hvordan noen av de andre jentene i klassen ble provosert over hennes «ukvinnelige» framtoning og beklaget seg over at homofile og lesbiske alltid ser så «typiske» ut. Hennes ukvinnelighet besto i at hun hadde «guttefrysere» og «guttetso» og ved at hun ikke brukte BH eller sminke (2004:162 og 230f). Her er det, som Ambjörnsson påpeker, imidlertid ikke medelevs seksuelle aktivitet som kritiseres, men hennes kjønnete iscenesettelse. Hun kritiseres med andre ord fordi hun ikke iscenesetter tilstrekkelig «heterokjønn» (jf. Ingraham 1996. Se også Hey 1997 referert i Epstein mfl. 2003:65 og Bäckman 2003:94).

Denne artikkelen fokuserer på gutters homonegativisme og homofobi. Det er imidlertid viktig å huske at det er forskjell på gutter; ikke alle har negative holdninger til homofile. Enkelte studier har pekt på at gutter som tilhører etniske minoriteter, i større grad gir uttrykk for homonegativisme enn etniske majoritetsgutter (Kehily 2002:156ff, Epstein et al. 2003:131. Se også Epstein og Johnsen 1998:162). Tilsvarende har det blitt antydnet at gutter med arbeiderklassebakgrunn er mer negative til homofile enn gutter fra middelklassen. Denne homonegativismen ses gjerne som opprør mot eller avstandsmarkering til majoritetssamfunnet og/eller middelklassens (antatte) aksept av homofile, og som forsøk på å markere egen heteroseksuelle maskulinitet som kompensasjon for etnisk og/eller klassemessig marginalisert posisjon (Kehily 2002 med henvisning til Mac and Ghail 1988 og Sewell 1997). Men også på tvers av etnisitet og klasse vil det selvsagt være store variasjoner i gutters holdninger til homofili/homofile.

Maskuliniteter er et sentralt tema i noen av analysene i denne artikkelen. Ved å bruke flertallsformen maskuliniteter ønsker jeg enkelt sagt å framheve

at unge gutter og menn former seg selv som menn og iscenesetter seg selv som menn – eller «er» menn, om man vil – på forskjellige måter. Innenfor rammene av denne artikkelen kommer jeg imidlertid ikke til å gå nærmere inn på verken Bob Connells teorier om maskuliniteter (1995) eller senere kritikk og videreutvikling av teoriene, slik det framkommer innen feltet manns- og/eller maskulinitetsforskning. Begreper som klasse og etnisitet vil også av plasshensyn bli stemoderlig behandlet.

Empirisk materiale

Jeg har gjort observasjoner på 10. trinn på tre skoler: en byskole på Sørlandet, en skole på Oslos østkant og en skole på et større tettsted på Vestlandet. På den minste skolen var det ca. 85 elever på 10. trinn, på den største over 150. På to av skolene var det relativt stort etnisk mangfold blant elevene, mens alle lærerne jeg så i aksjon, var etnisk norske.

Jeg gjorde observasjoner i perioder hvor seksualitet ble tematisert i flere fag samtidig, og jeg deltok i undervisning i forskjellige fag, i flere klasser og med flere lærere. På den ene skolen var jeg i tre dager tidlig i en temaperiode som gikk over cirka to uker. På den andre skolen var det satt av fire uker til temaet seksualitet i alle fag, og jeg var til stede hele den første uken og de tre siste dagene. På den tredje skolen var undervisningen om seksualitet samlet innenfor et avgrenset tidsrom, men ikke like konsentrert som på de andre to skolene. Her deltok jeg på undervisning med tre forskjellige lærere i tre ulike klasser fordelt på tre dager. I tillegg var jeg med en av klassene på et tre timers besøk på Klinikk for seksuell opplysning, hvor en av klinikkens egne ansatte hadde undervisning.

Under observasjonene satt jeg stort sett bakerst i klasserommet og noterte hva som ble sagt og hva som skjedde. Enkelte ganger ble jeg bedt om å kommentere ting læreren eller elever sa. Jeg tar det for gitt at min tilstedeværelse hadde betydning for lærernes undervisning, blant annet i den forstand at de ønsket å gjøre et godt inntrykk på meg. Dette ble tydelig ved enkelte anledninger når læreren etter timen ønsket å høre hva jeg syntes, eller beklaget seg hvis uforutsette ting gjorde at undervisningen ikke forløp slik hun eller han hadde planlagt og håpet. Dette vil imidlertid ikke bli drøftet nærmere i denne artikkelen.

Denne artikkelen bygger på et relativt lite empirisk materiale. Det har sammenheng med korte tidsrammer for prosjektet som artikkelen springer ut fra (2 år), men henger også sammen med at det var vanskelig å finne skoler hvor jeg fikk gjøre observasjoner. Jeg tror på den ene siden det kan ses i

lys av omstillinger i den norske skolen de siste årene. Flere rektorer jeg var i kontakt med, sa de vil skjerme lærerne for ytterligere arbeidspress og lot meg derfor ikke gjøre observasjoner. På den andre siden tror jeg at tema for dette prosjektet har gjort det vanskelig å få innpass. Flere studier antyder at lærere synes det er vanskelig å undervise om seksualitet (f.eks. Epstein mfl. 2003:33ff, Møllhausen 2005:55ff). Det er derfor nærliggende å anta at mange lærere ikke ønsker en forsker på besøk nettopp i denne undervisningen. På den bakgrunn går jeg ut i fra at de lærerne jeg faktisk fikk lov til å observere i aksjon, var rimelig trygge på seg selv og relativt fornøyde med sin egen undervisning. Det er derfor rimelig å anta at den undervisningen jeg har observert, har høyere kvalitet enn undervisningen om seksualitet ved mange andre skoler. Men selv om materialet mitt er lite og ikke på noen måte representativt, og selv om jeg har fått observere undervisning som trolig har spesielt høy kvalitet, vil jeg først og fremst hevde at undervisningen jeg har sett, framstår som gjenkjennelig og vanlig. Dette inntrykket underbygges av faglitteratur som beskriver til dels identiske undervisningssituasjoner som de jeg selv har observert (f.eks. Eyre 1997, Epstein og Johnson 1998, Kehily 2002, Bäckman 2003, Epstein mfl. 2003, Ambjörnsson 2004, Allen 2005).

Når jeg i fortsettelsen skal diskutere situasjoner som jeg har observert, kommer jeg til å presentere disse situasjonene i en fortellende form. Disse presentasjonene, som i teksten står i kursiv, er selvsagt også mine tolkninger av det som skjedde, det er ikke «rene» beskrivelser. Men hensikten er likevel å forsøke å gi leseren et inntrykk av hva som skjedde, før jeg etterpå analyserer og drøfter situasjonene.

Klasserommet koker over

Allerede den første dagen jeg gjorde observasjoner ble homonegativisme tematisert. Læreren som hadde ansvar for mitt besøk på skolen, bemerket at hun syntes det var vanskelig å vite hvordan hun skulle ta opp homofili i undervisningen. Hun hadde nemlig en elev i klassen som var så fryktelig negativ til homofili, og hun var redd han ville ødelegge hele undervisningen. Neste dag var jeg med i en annen klasse med en annen lærer, og jeg fikk selv se hvordan homonegativisme kan komme til uttrykk:

Timen handlet om å gi og få komplimenter. Elevene skulle sitte i grupper og samtale om hvordan man gir hverandre komplimenter, nærmere bestemt om hva gutter sier til jenter, hva jenter sier til gutter,

hva gutter sier til gutter og hva jenter sier til jenter. Jeg satte meg slik at jeg kunne overheøre samtalen i en gruppe med fire gutter. De samtalte seriøst om hvilke komplimenter de setter pris på fra hverandre og fra jenter. Jeg fikk inntrykk av at læreren var flink og hadde god kontakt med elevene.

Etter en stund skulle elevene snakke om temaet i plenum. En urolig gutt bakerst i rommet uttalte at gutter er redde for å være «femi» og å gi hverandre komplimenter fordi de er redde for å bli sett på som homo. Dette utløste en stor diskusjon. Han fikk noe støtte, men møtte først og fremst motstand fra mange jenter i klassen og fra flere gutter. Selv ble han mer og mer påståelig og høyroestet og begynte å snakke nedlatende og foraktelig om homofile. Læreren grep ikke inn, og jeg opplevde at klasserommet «kokte» og at situasjonen kom ut av kontroll.

Tilsvarende situasjoner som den jeg opplevde, er beskrevet i flere studier; følelser kommer i sving, klasserommet koker over og læreren blir mer eller mindre satt ut av spill når elever kommer med foraktelige og negative utrop mot homofili/homofile (f.eks. Bäckman 2003:74f, Epstein mfl. 2003:63ff).⁷ Læreren passivitet gjorde et sterkt inntrykk på meg; hvordan kunne en lærer som jeg oppfattet som flink og tillitsvekkende, la dette skje? Jeg skal senere i artikkelen vende tilbake til læreren håndtering av situasjonen, men jeg vil først rette fokus mot elevene.

Gutten som uttrykte høyroestet homonegativisme, la oss kalle ham Morten, fikk ganske lite støtte fra andre gutter i klassen. Tvert imot møtte han motstand både fra jenter og gutter som hevdet at de selv ikke var bekymret for å bli oppfattet som homofile eller lesbiske hvis de ga komplimenter til venner av samme kjønn. Jo mer foraktelig han uttalte seg, jo mer ble han irettesatt og kritisert, spesielt av jentene. Dersom utspillet hadde til hensikt å styrke hans heteroseksuelle attraktivitet blant jenter i klassen og hans maskulinitet og respekt blant guttene (jf. Nayak og Kehily 1997), ser det ut til at han forregnet seg. Tvert imot framstår den heteroseksuelle maskuliniteten Morten forsøker å skape ved å markere avstand til og forakt for homofile, som marginalisert og avleggs i lys av medelevenes reaksjoner. I notatene fra en annen time har jeg skrevet at Morten så ut til å være klassens bråkebøtte; han satt bakerst, var urolig, forstyrret klassekameratene og prøvde stadig å kjekke seg for de andre. Mitt inntrykk er at Morten iscenesatte en maskulinitetsform som er marginalisert og lite verdsatt i skolens middelklassekultur. Hans homonegativisme bidro til å marginalisere ham ytterligere.

Nayak og Kehily (1997) presenterer en annen mulig inngang til å forstå Mortens homonegativisme. De skriver at gutter som selv sier noe om homofili, kan risikere at det slår tilbake på dem selv («backfire»), på den måten at de selv kan bli anklaget for å være homofile (1997:145, 150). Mortens første utspill handlet om at han selv var redd for å bli oppfattet som homo hvis han ga komplimenter til guttevenner. Dette var med andre ord et uttrykk for det jeg vil kalle homofobi. Men i fortsettelsen uttrykte han stadig mer forakt for homofile. Jeg opplevde at Mortens påståelige homonegativisme eskalerte og at dette kan forstås som et forsøk på å forhindre at han selv skulle bli anklaget for å være homofil.

Homofili er en sykdom

På den ene skolen jeg besøkte, var undervisningen omkring seksualitet på 10. trinn samlet innenfor noen uker på høsten. Aktuelle temaer ble tatt opp i flere forskjellige fag. Deretter hadde elevene en temadag om «sex og samliv» hvor hver klasse så film (to timer) og drøftet noen «case» som tematiserte abort og homofili (to timer).

Lærerteamet hadde bestemt at casene skulle drøftes i jente- og guttegrupper som elevene fikk velge selv. I den første økten jeg var med på, resulterte dette i en gruppe med etnisk norske jenter, en med muslimske jenter med bakgrunn fra Midtøsten, en gruppe med etnisk norske gutter og en gruppe gutter med litt forskjellig minoritetsbakgrunn. I den siste gruppen var det et par elever som i tidligere timer hadde markert seg som bråkete, spesielt en med afrikansk, muslimsk bakgrunn som jeg i fortsettelsen kaller Hassan. Alle navnene i dette eksemplet er fiktive, og de har til hensikt å markere etnisk tilhørighet.

I den første timen var det mye uro i rommet. Jeg satte meg ved siden av gruppen med etnisk norske gutter og hørte på deres drøftinger. De tok oppgaven på alvor og samtalte seriøst omkring casene. Ingen ga uttrykk for homonegativisme. I den andre guttegruppen var det mye bråk, spesielt på grunn av Hassan. Det kom stadig høye utbrudd fra den gruppa, først og fremst negative holdninger til homofili. Jeg syntes støynivået i rommet var fryktelig høyt. Det var vanskelig å høre hva «min» guttegruppe sa, selv om jeg satt like ved dem og lyttet så godt jeg bare kunne.

I den andre timen skulle casene diskuteres i plenum. Det begynte med casene som handlet om abort. Da læreren etter en stund intro-

duserte homofili som neste tema, ropte Hassan «Det er en sykdom!». Læreren svarte «Vi skal ikke ta den diskusjonen nå». Deretter fulgte en samtale mellom læreren og Mette, Kjersti og Anders om hvordan det ville vært hvis en god venn hadde kommet og fortalt at hun/han var homofil/lesbisk. Tilsynelatende ut av det blå bryter Hassan inn igjen etter litt og gjentar «Jeg synes det er en sykdom!» og læreren gjentar at «nei, det er ikke tema nå».

Mot slutten av timen diskuterte de hvordan det er for barn å vokse opp med to foreldre av samme kjønn. Mette og Kjersti mente dette var uproblematisk, men ble avbrutt av kommentarer fra den bråkete guttegruppa. Kjersti svarte hissig at «det behøver ikke være noe problem for de barna, det blir ikke noe problem før deres barn», henvendt til Hassan og Ali, «begynner å mobbe dem fordi dere har lært barna deres at det er et problem!» Denne anklagen utløste protester, mye uro og mange snakket i munnen på hverandre. Hassan ropte «homofile er så jævla følsomme!» og flere fra samme gruppe kom med utrop. En sa «Det er galskap! Det er jo en mann og en dame som lager barn!» Med det var timen over, og de bråkete guttene reiste seg og gikk nærmest i protest. Anders, Mette, Kjersti og noen flere etnisk norske jenter ble igjen og pratet med læreren. I det han gikk ut av døren, oppsummerte Anders timen slik: «Det er jo ikke bra; de hadde drept en homoseksuell hvis de hadde møtt en!»

Denne situasjonen minner om den forrige: For det første oppsto det også denne gangen kaos da homofili ble diskutert; elevene snakket og ropte i munnen på hverandre. For det andre virket det ikke som om læreren visste hvordan hun skulle møte den voldsomme homonegativismen. Dette vil jeg drøfte nærmere mot slutten av artikkelen. For det tredje var det gutter som allerede er marginalisert i det norske skolesystemet, som uttrykte høylydt homonegativisme (jf. Kehily 2002:156ff, Epstein mfl. 2003:131). Jentene med muslimsk bakgrunn uttrykte tydelig motstand mot homofili i gruppesamtalene, men i plenumsdiskusjonen nøyde de seg med taus eller forsiktig støtte til guttene som uttrykte homonegativisme (jf. Bäckman 2003:79).

Hassans høylydte og affekterte uttalelser kan leses som motstand mot og avstandsmarkering til både det norske majoritetssamfunnet generelt og til skolen og etnisk norske lærere og medelever som representanter for dette. For det første kan aksept for homofile oppfattes som kjennetegn ved «det norske» (og paradoksalt nok delvis også «det kristne»), i motsetning til «det muslimske» eller «det afrikanske». For det andre tas det i de fleste sammenhenger, både i skolen og i den norske offentligheten, for gitt at homofile og

lesbiske er etnisk norske (jf. Epstein og Johnson 1998:159). Det har blant annet sammenheng med at det per i dag ikke finnes noen kjente, åpne homofile (menn) med minoritetsbakgrunn i Norge. Homofili framstår med andre ord som et anliggende for etnisk norske homofile og for «homovennlige» etnisk norske nordmenn. Hassans homonegativisme og avstandsmarkering til «det norske» kan dermed bidra til å tydeliggjøre og styrke hans posisjon både som muslim generelt, som heteroseksuelt attraktiv muslimsk gutt for muslimske jenter, og som minoritetsgutt for kamerater og jenter med minoritetsbakgrunn. Samtidig bidro det til å befeste hans posisjon som marginalisert i skolesammenheng.

Homonegativismen i denne situasjonen kan også knyttes til at elevene ble satt sammen i enkjønnede grupper. Studier av kjønnsdelt undervisning har nemlig antydnet at slik undervisning er en anledning for mange gutter til å opptre enda mer «maskulint» enn i felles undervisning, spesielt dersom seksualitet står på dagsorden. I en artikkel med utgangspunkt i australske forhold hevdes det for eksempel at både gutter og mannlige lærere tillater seg å være mindre «politisk korrekt» og mer sexistiske når de har undervisning atskilt fra jentene; «Single-sex [classes] provides new opportunities for exercising old style masculinity» (Kenway, Willis, Blackmore og Rennie 1997:32, sitert i Epstein og Johnson 1998:183. Se også Measor 1996:278, sitert i Epstein og Johnson 1998:182).

Homonegativisme, disiplinering og marginalisert maskulinitet

Homonegativisme var utgangspunktet for de to situasjonene jeg diskuterte i det foregående. Nayak og Kehily (1997) har, som tidligere nevnt, foreslått at homonegativisme kan forstås som forsøk på å framstille en entydig heteroseksuell maskulinitet. De argumenterer for at negative bemerkninger om homofili/homofile fungerte som tydeliggjøring av at elevene selv ikke var homofile, men framsto også som et sentralt aspekt ved heteroseksuell maskulinitet. I situasjonene som jeg har diskutert, ble homonegativismen mål-båret og iscenesatt av et lite mindretall av guttene i klassen. Det var gutter som allerede var marginalisert i klasseromskulturen, som framførte homonegativismen. Negativismen kan derfor, som allerede antydnet, tolkes som avstandsmarkering til middelklassedominert skolekultur og etnisk norsk homovennlighet. Homonegativismen bidro til å bekrefte utøvernes marginaliserte posisjon. Det er tenkelig at andre gutter også kan ha tilsvarende holdninger, men at de ønsket å markere tilhørighet til klasserommets domi-

nerende kultur og dermed ikke ga uttrykk for sin homonegativisme i denne konteksten.

Men *motstand* mot homonegativisme var også framtreddende. Blant etnisk norske jenter framsto denne motstanden som massiv. Mange etnisk norske gutter var også tydelige i sin motstand mot homonegativisme. I de omtalte situasjonene framstår homonegativisme som uforenelig med attraktiv, heteroseksuell middelklassemaskulinitet. I en av parallellklassene til den jeg var med i da elevene diskuterte casene om abort og homofili, kom dette enda tydeligere til uttrykk. Jeg snakket med læreren senere på dagen, og hun fortalte følgende:

Vi endte med å diskutere homofili i to timer fordi klassen var så ivrig. Klassen var opptatt av at man må være åpen og inkluderende. Noen av jentene mente det er kjekkere å være sammen med homofile menn enn med heterofile, fordi homofile er i kontakt med sine feminine sider. De som er negative til homofili, var tause, det gjaldt spesielt gutter med minoritetsbakgrunn. Negative holdninger til homofile ble høvlet ned. Timen sluttet med at jentene oppfordret guttene i klassen til å komme i kontakt med sine feminine sider, slik som homofile menn er.

Denne fortellingen peker i samme retning som de øvrige situasjonene: Etnisk norske jenter disiplinerer gutters homonegativisme, mer eller mindre hjulpet av etnisk norske gutter. Homonegativisme framstår ikke lenger som del av attraktiv («norsk») heteroseksuell maskulinitet i klasserommet. Tvert imot framstilles homofil maskulinitet, som antas å være feminin, som forbilledelig også for (antatt) heteroseksuelle gutter.⁸ Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på hvilken betydning klasserommet som sted kan ha i denne sammenhengen. Som jeg vil vise i fortsettelsen, kan det se ut som om homonegativisme er uakseptabelt i enkelte kontekster, men akseptabelt i andre (jf. Bäckman 2003:85 og Epstein et al 2003:112).

Både avstand og aksept

Mange ungdommer har flertydige holdninger til homofili. Noen understreker at de ikke har noe imot homofile så lenge de holder seg på avstand og ikke gjør seksuelle tilnærmelser til dem (Kehily 2002:147, Bäckman 2003:89). Konteksten har også betydning for hvordan avstand til og aksept av homofile håndteres. Bäckman peker blant annet på at enkelte av elevene hun observerte

da hun gjorde feltarbeid, uttalte seg svært nedsettende om homofile når klassekamerater var til stede. I intervju med henne ga de imidlertid uttrykk for helt andre og tolerante meninger. Noen ganger skiftet de også ståsted underveis i undervisningen (2003:78ff). Bäckman tolker dette som uttrykk for at elevene har kulturell kompetanse som gjør at de vet hva de kan tillate seg eller hva det passer seg å uttrykke i ulike situasjoner (2003:85. Jf. også Epstein mfl. 2003:112). I fortsettelsen vil jeg drøfte noen eksempler fra mine observasjoner som illustrerer hvordan elever kan veksle mellom avstand og aksept.

På en av skolene jeg besøkte ble emneperioden om seksualitet innledet med teatersport. Skolen hadde i denne perioden besøk av lærerstudenter som var i praksis. Som en humoristisk innledning til tematikken, hadde de forberedt 12 situasjoner som skulle dramatiseres av noen lærere og et par elever. Alle elevene på 10. trinn var samlet i aulaen og fulgte spent med. Situasjonene handlet om blant annet forelskelse, samleiedebut, prevensjon og klamydia, og med ett unntak hadde alle en heteroseksuell ramme. Da homofili ble introdusert som tema for den ene situasjonen, ble det støy i salen og noen gutter kom med negative tilrop. I klasserommet senere på dagen var tonen imidlertid en annen:

Elevene ble delt inn i fire grupper. Hver gruppe skulle samtale omkring ett av følgende temaer: abort, prevensjon, homofili og kjønnssykdommer. Etter gruppesamtalene skulle de fortelle i plenum hva de hadde snakket om. Elevene så ut til å være godt kjent med denne arbeidsmåten. Gruppen som samtalte om homofili, innledet sin plenumspresentasjon med å si at de var enige om at de ikke er imot homofile. Noen av guttene som hadde kommet med negative utrop under teatersporten, var i denne gruppen. De ble konfrontert av en av jentene som spurte hvorfor de laget lyder under sketsjen om homofili hvis de ikke har noe imot homofile? Flere av jentene anklaget guttene for bråk og homofobi. En av guttene svarte slik: «Jeg skal ikke underslå at man kan reagere, jeg vet ikke hvordan jeg ville reagert hvis noen hadde fortalt meg at de var homo. Jeg har ikke vært i den situasjonen. Men jeg har ikke noe imot homofile, så sant han ikke er interessert i meg!»

Den avsluttende kommentaren viser til samme holdning som Bäckman og andre har beskrevet; homofile kan aksepteres så lenge de holder seg på avstand (jf. Kehily 2002:147, Bäckman 2003:89).⁹ Situasjonen er dessuten velkjent i den forstand at jenter nok en gang konfronterer og kritiserer gutter som har uttrykt homonegativisme. Jeg vil imidlertid drøfte hendelsen

med utgangspunkt i teatersporten i aulaen og gruppesamtaler i klasserommet som to ulike kontekster som det kan knyttes forskjellige forventninger og muligheter til.

Aulaen var et stort rom med mye lyd. Flere av lærerne var opptatt med å spille teatersport og hadde neppe full oversikt over hvem som satt hvor og hvem som sa hva. Det var med andre ord mulig å stikke seg litt bort og å si og gjøre ting i ly av flere. Elevene satt ikke klassevis under teatersporten. Dermed kunne de sitte sammen med venner fra andre klasser og på den måten stikke seg bort både fra lærere og medelever. Guttene som kom med negative utrop under sketsjen om homofili, gjorde det sammen med andre gutter og deltok i en kollektiv iscenesettelse av homonegativisme (jf. Bäckman 2003:75). Hver enkelt behøvde ikke (der og da) stå til ansvar for utropene sine, men kunne tvert imot skjule seg i en gruppe. Jeg oppfatter at teatersporten i aulaen var en mulighet for en del gutter til å uttrykke negative holdninger til homofili både fordi det delvis var forventet av dem og fordi det var mulig å henge seg på andre og skylde på dem. Fellesskap med andre gutter og distanse til jentene ga dem mulighet til å være ekstra negative til homofile (jf. studiene om kjønnsdelte klasser nevnt over).

Gruppesamtaler i klasserommet er en ganske annen situasjon. Her blir hver enkelt ansvarlig for hva hun eller han sier, og både læreren og medelever hører hvem som sier hva. I en slik situasjon uttalte de samme guttene som tidligere på dagen kom med nedsettende utrop om homofile, at de ikke er imot homofile. På tilsvarende måte som situasjonen i aulaen for enkelte gutter krevde kollektiv homonegativisme, krevde situasjonen i klasserommet homotoleranse. Her tilpasset den enkelte sine utsagn til skolens, lærerens og muligens også flertallet av medelevenes forventninger om en aksepterende holdning til homofile. Klasserommet kan med andre ord forstås som et sted hvor homonegativisme bare i begrenset grad er akseptabelt. Nayak og Kehily (1997) hevder dessuten at homonegativisme i stor grad er gutters performance blant gutter og overfor andre gutter. Klasserommet er i så måte ikke et velegnet sted for å iscenesette homonegativisme, i alle fall ikke når undervisningen foregår i kjønnsblandede grupper.

Jeg tror guttene i eksempelet over forregnet seg; de trodde de skulle slippe unna med utropene i aulaen uten å måtte stå til ansvar for dem. I tråd med deres kompetanse til å vurdere hvilke normer som gjelder i ulike situasjoner (jf. Bäckman 2003:85), ville de skifte fra homonegativisme i en situasjon hvor det var forventet og/eller akseptabelt, til homotoleranse i en situasjon hvor det var påkrevd. Men noen observante jenter avslørte guttenes motsetningsfulle handlinger og holdninger. Motsetningene kan tolkes i lys av dagens flertydige forventninger knyttet til maskuliniteter; homonegati-

visme er på den ene siden fortsatt et velkjent, virkningsfullt og delvis forventet uttrykk for egen heteroseksuelle maskulinitet. På den andre siden kan det se ut som om homonegativisme stadig sterkere knyttes til marginaliserte maskuliniteter og at det ikke er forenelig med det som er i ferd med å framstå som attraktiv, senmoderne middelklassemaskulinitet.

Et annet eksempel fra samme skole illustrerer et skifte fra avstand til aksept som kan underbygge påstanden om at homotoleranse er i ferd med å bli påkrevd i klasserommet:

Elevene fikk i oppgave å skrive ned et godt og et dårlig sjekketriks. Triksene ble levert på lapper til læreren. Deretter ble en og en lapp trukket opp, og elever ble bedt om å dramatisere det som sto på lappen. Til å begynne med ble opplegget heteroseksuelt organisert slik at en jente og en gutt spilte mot hverandre. Etter litt forsøkte læreren å få to gutter til å spille sammen, men den ene nektet. Jeg fornemmet kollektiv motstand fra guttene mot å iscenesette homofil sjekking. To jenter ble spurt i stedet for, og de hadde ingen innvendinger. Før de rakk å spille dialogen sin ropte imidlertid en av klassens kule gutter «meg og Robert etterpå!» I fortsettelsen ble det dermed et par runder med to gutter som dramatiserte sjekketriks som om de sjekket hverandre.

I denne situasjonen er guttenes avstandsmarkering ikke nødvendigvis knyttet til homonegativisme. Her kan det like gjerne handle om homofobi i betydningen frykt for å tenke seg selv inn i en situasjon som homofil. Men uansett beveggrunn, ble lærerens forsøk på å få gutter til å iscenesette likekjønnet sjekking, møtt med motstand. Når to jenter imidlertid helt uten noe mer om og men iscenesatte en sjekkedialog, satte de en ny standard for hva som var kult å gjøre. Jentene signaliserte at det var ukult å ikke tørre, og guttene fulgte opp med å markere at de var like kule. Både Nayak og Kehily (1997) og Bäckman (2003) har imidlertid pekt på at gutters toleranse for homofile ofte kommer til uttrykk først *etter* at de har markert avstand. Den forrige situasjonen jeg drøftet, kan tolkes i tråd med dette, og denne siste situasjonen viser dette med all tydelighet. Guttene hadde først markert avstand til homoseksualitet ved å nekte å delta i homosjekking og på den måten tydeliggjort egen heteroseksualitet. Med det som utgangspunkt kunne de ta imot utfordringen fra jentene og selv spille gutter som sjekket hverandre.

Homofobi: Det vil jeg ikke tenke på en gang!

Homonegativismen er gjerne aggressiv og høylydt. Homofobi derimot, slik jeg bruker begrepet i denne teksten, kommer stille og sjeldnere til uttrykk. I fortsettelsen vil jeg først nevne et eksempel på implisitt frykt for egen homoseksualitet. Deretter vil jeg diskutere en situasjon hvor elever eksplisitt ga uttrykk for denne frykten. La meg først vende tilbake til timen hvor elevene skulle skrive ned sjekketriks, som jeg nettopp omtalte:

Da elevene gikk i gang med oppgaven, satt jeg sammen med tre gutter rundt et bord bakerst i hjørnet. Dette var en gjeng med stille, såkalt skoleflinke gutter som jobbet med oppgaven og ikke laget noe bråk. Mens guttene satt og skrev sjekketriks, spurte jeg dem om de ville brukt andre triks dersom de skulle sjekke opp en gutt? Da kom det stille, men kontant fra en av dem: «Det vil jeg ikke tenke på en gang!»

Den umiddelbare responsen fra en av klassens flinke og veloppdragne gutter, tolker jeg som et tydelig uttrykk for homofobi, ikke homonegativisme. Her var det ikke uro eller bråk, ikke noen nedsettende kommentarer om homofile, bare en meget bestemt avvisning. Det å forestille seg at han skulle forsøke å sjekke opp en annen gutt, framsto som så fryktinngytende at han vegret seg mot å tenke tanken. Etter mitt syn indikerer dette at forestillinger som er knyttet til hva det innebærer å leve homofile liv, kan framstå som svært skremmende for unge gutter (se også Kehily 2002:146). I den følgende situasjonen kom dette enda tydeligere fram. Situasjonen er hentet fra undervisningsøkten som jeg beskrev tidligere, der elevene diskuterte abort og homofili i kjønnsdelte grupper. Jeg satt sammen med en gruppe med etnisk norske gutter, og de snakket om hva som ville skjedd hvis de selv fant ut at de var homofile og hadde fortalt det til familie og venner:

Et par stykker sa umiddelbart at foreldrene ville synes det var greit, mens en annen trodde familien ville spøke med det. En fjerde sa at moren ville tatt det ganske bra, men ikke stefaren. Når det gjaldt venner, mente de at jenteverner ville tatt det helt fint og vist omsorg. De trodde imidlertid at mange guttevenner kunne bli rasistiske. Da de tenkte etter hvordan de selv ville reagert på egen homoseksualitet, falt følgende kommentar: «Hvis jeg hadde funnet ut at jeg var homofil, ville jeg blitt svimmel og redd!» [...] Litt senere ble temaet diskutert i plenum. På spørsmål fra læreren om hvordan elevene ville reagert hvis de oppdaget at de selv var forelsket i en av samme kjønn, svarte

Hassan: «Da ville jeg blitt kald. Jeg hadde blitt skikkelig ensom. Jeg hadde tatt selvmord.»

Situasjonen illustrerer med all tydelighet dobbeltheten knyttet til egen og andres homofobi og homonegativisme. Parallelt med forventninger om aksepterende foreldre og jentevenner, lever frykten for foreldre eller søsken som vil spøke med det, en stefar som ikke vil ta det så bra og ikke minst rasistiske kamerater.¹⁰ For Hassans del framsto selvmord som et mulig resultat.

Hassans frykt for egen homoseksualitet kan ses i sammenheng med hans etniske og religiøse bakgrunn: I hans hjemmemiljø er homoseksualitet sannsynligvis uakseptabelt. Samtidig er det trolig noe som knyttes til «det norske» og som derfor står i motsetning til det som konstituerer egen identitet og tilhørighet. Dersom Hassan skulle oppdage at han var forelsket i en gutt, ville han blitt dobbelt marginalisert i betydningen marginal eller til og med utstøtt innenfor en marginalisert gruppe. Selvmord framstår dermed som en nærliggende løsning for en tenkt, homofil Hassan.

Koplingen mellom homofili og selvmord er velkjent også blant etnisk norske, det er langt ifra et særegent minoritetsfenomen (jf. f.eks. Hellesund 2006a og b). De etnisk norske guttene i eksemplene over ga riktignok ikke uttrykk for like dramatiske konsekvenser av egen, tenkte homoseksualitet. Men frykten var tydelig. I det første eksemplet var frykten nærmest lamende, i den forstand at tanken nektet å følge med: «Det vil jeg ikke tenke på en gang!» Jeg tror dette er en velkjent reaksjon for mange som har opplevd tiltrekning til en av samme kjønn; en ser sin forventede heteroseksuelle framtid passere revy og tenker med bekymring på alt som ikke vil bli som en hadde trodd (jf. Hellesund 2006b:77). Slike reaksjoner illustrerer en forventning om at ikke-heteroseksuelle møtes med forakt, motstand og marginalisering. Dette viser et stykke på vei til faktiske erfaringer, men det har også sammenheng med at de offentlig etablerte homoseksuelle fortellingene i all hovedsak har negative fortegn (jf. Lutzen 1997:164f). Fortellinger om glade, vellykkede ikke-heteroseksuelle liv har fortsatt i liten grad inntatt det offentlige rom i Norge, selv om de i aller høyeste grad finnes.

Hva gjør lærerne?

I de første situasjonene jeg diskuterte, beskrev jeg klasserom som kokte over og lærere som forholdt seg ganske passive til guttenes homonegativisme. I det første tilfellet var lærerens taushet kanskje det som gjorde sterkest inn-

trykk på meg, mer enn den voldsomme homonegativismen. I det andre tilfellet tok læreren del i samtale underveis, også da noen av guttene ble høyrøstede og aggressive. Hun gikk imidlertid ikke inn i diskusjoner om den homonegativismen som ble lagt for dagen, og påstander om at homofili er en sykdom ble avvist med at det ikke var «tema» i den timen. I etterkant ga læreren selv uttrykk for at hun var ganske fornøyd med undervisningsøkten.

En annen tilnærming til (noen) gutters negative holdninger til homofili, møtte jeg hos to andre lærere. Den ene fortalte at hun var i tvil om hun ville ta opp homoseksualitet i løpet av timene som skulle handle om seksualitet. Hun begrunnet det med at en av guttene i klassen var så fryktelig aggressiv mot homofili, og hun var redd han ville gjøre det umulig å ta opp tematikken på en konstruktiv måte. Senere fortalte hun meg at hun hadde benyttet anledningen til å undervise om homofili en dag den omtalte gutten var borte fra skolen. En annen lærer fortalte meg før timen at han ville la være å ta opp homofili i sin klasse, selv om lærerteamet i fellesskap var blitt enig om et undervisningsopplegg hvor homofili skulle diskuteres. Han mente at flere av guttene i hans klasse var så umodne at det ikke ville nytte å snakke om temaet (jf. Epstein mfl. 2003:55). Disse guttene ville bare lage bråk og ødelegge undervisningen.

Hvordan kan vi forstå disse eksemplene på hvordan homonegativisme og homofobi blir møtt eller ikke tematisert? For det første er det mulig å se dette i sammenheng med at homonegativisme og homofobi i liten grad har vært eller er italesatt som et viktig tema i samfunnet generelt. Dette gjenspeiles i læreplanen for grunnskolen, som i neste omgang legger føringer for hva som vektlegges både i lærebøker og undervisning. Tematisering av diskriminering både i den forrige læreplanen (L97) og i den nye som trådte i kraft i august 2006, gjenspeiler likestillingsloven og diskrimineringsloven. I Norge er ikke seksuell orientering inkludert i disse lovene. I den nye læreplanen er rasisme den eneste diskrimineringsformen som er eksplisitt nevnt. Dette indikerer at diskriminering basert på seksuell orientering – og diskriminering basert på kjønn for den del – ikke oppfattes som et viktig tema. Diskriminering basert på seksuell orientering er heller ikke omtalt når mobbing nevnes i læreplanen.¹¹

For det andre, og i sammenheng med det forrige, er seksualitet generelt og homonegativisme og homofobi mer spesielt, ikke sentrale temaer i lærerutdannelsen i Norge. Det er derfor nærliggende å anta at lærere har liten kompetanse på dette feltet. En fersk, svensk undersøkelse viser at hele 90 prosent av lærerne i ungdomsskolen som svarte på undersøkelsen,¹² mente at utdannelsen deres ikke hadde gitt dem kompetanse til å undervise om seksuell orientering og homofobi (Sahlström 2006:11). Kun 3 prosent av læ-

terne i ungdomsskolen oppga at de hadde fått tilbud om kompetanseutvikling på dette området etter at de begynte å arbeide som lærere (2006:13). Det er rimelig å anta at forholdene er omtrent de samme (eller verre) i Norge.

Lav kompetanse gjør at lærere har få kort på hånden og lite å spille på i møte med elevers homonegativisme eller homofobi. At to lærere valgte å ikke undervise om homofili, kan forstås i lys av dette: Fordi lærerne ikke så noen mulighet for å undervise om homofili på en konstruktiv måte, valgte de å la det være. På den måten forhindret de sjikanering av homofile i forbindelse med undervisning om homofili, men samtidig tilbød de heller ikke undervisning om tematikken. En annen situasjon som også kan forstås i sammenheng med manglende kompetanse, er håndteringen av Hassans påstand om at homofili er en sykdom. Læreren kunne i dette tilfellet for eksempel problematisert et slikt utsagn ved å fortelle om hvordan sex mellom to menn har blitt vurdert i ulike kontekster og til ulike tider, og i den sammenheng også fortalt at homofili ble sett på som en psykisk sykdom i Norge fram til 1977 (Moxnes 1995:36). I stedet for avviste hun Hassans innspill. Men gjennom sitt svar «det er ikke tema nå», ga hun ham samtidig implisitt rett i at homofili kan forstås som en sykdom.

En tredje inngang til å forstå hvorfor homonegativisme får komme høyt og voldsomt til uttrykk i klasserommet, som også henger sammen med de to forrige, kan være mangel på ryggmargsrefleks når det gjelder denne tematikken. Mitt inntrykk er at spørsmål knyttet til trakassering av homofile og negative holdninger til homofile, i liten grad tas opp i forbindelse med skolens arbeid med rasisme (jf. Gilljam 2004), selv om dette i aller høyeste grad kunne være relevant. Det er derfor verdt å spørre om negative utfall mot for eksempel innvandrere, møtes på andre måter fordi lærere i større grad har oppøvd en ryggmargsrefleks med hensyn til å slå ned på denne form for rasisme.

For det fjerde lurer jeg på om passivitet i møte med homonegativisme kan ses i sammenheng med en forestilling om at det er «naturlig» for unge gutter. Ungdomstiden regnes for å være en turbulent og vanskelig tid, der ungdommer søker å etablere og markere egen identitet. På den bakgrunnen kan det framstå som naturlig å ha behov for å markere egen maskulinitet og (antatte) heteroseksualitet ved å markere avstand til homoseksualitet. I følge en slik logikk blir homonegativisme noe som bare må få lov til å gå sin gang, og noe som ikke behøver å problematiseres fordi det forventes å avta etter hvert som egen (antatte) heteroseksuelle identitet blir stabil og trygg.

En femte og siste inngang til å forstå læreres håndtering av elevers homonegativisme, kan knyttes til en tanke om at elever har rett til å uttrykke egne

meninger (Kehily 2002:188). Jeg går imidlertid ut ifra at det finnes grenser for hvilke meningsuttrykk som er ønsket og verdsatt i klasserommet. Nå kan det selsvagt diskuteres om det er ønskelig at klasserommet skal være et sted hvor kun det som til enhver tid er politisk korrekte ytringer, ønskes velkommen, og om sanksjonering av ukorrekte meninger er en fruktbar pedagogisk metode. Men mitt poeng i denne sammenhengen er å spørre om andre minoriteter vernes bedre mot sjikanering i klasserommet enn homofile.

De kritiske drøftingene i det foregående har ikke til hensikt å kritisere den enkelte lærer. Tvert imot er mitt inntrykk gjennom observasjoner i klasserommet at lærerne har hatt de aller beste intensjoner for sin undervisning omkring seksualitet, og at de legger stor vekt på å forsøke å skape toleranse for homofile¹³ (jf. Røthing under arbeid). Mitt hovedanliggende i disse drøftingene av hvordan lærerne håndterer homonegativisme, er å peke på hvordan lærerutdannelsen, læreplanen og lærebøker, i et samfunn som det norske hvor heteroseksualiteten er institusjonalisert og normativ, ikke gir lærere verktøy og rammer for å møte verken homonegativisme eller homofobi på sakssvarende måter.

Oppsummerende refleksjoner

Gjennom denne artikkelen har jeg tegnet et sammensatt bilde av hvordan homonegativisme og homofobi kommer til uttrykk og blir møtt i klasserommet. Ved første øyekast kan mine drøftinger se ut til å bekrefte annen forskning som har pekt på at jenter i større grad enn gutter har positive holdninger til homofile (f.eks. Nayak og Kehily 1997, Pedersen 2005:237). Men ved nærmere ettersyn trer det fram et annet bilde: Jenter er riktignok ofte mer høyrøstede og disiplinerende enn gutter i sin kritikk av medelevers homonegativisme. Men flertallet av etnisk norske gutter gir også uttrykk for homovennlige holdninger i klasserommet. Homonegativisme i klasserommet ser derimot ut til å være knyttet til marginaliserte maskuliniteter; det var gutter som allerede framsto som marginaliserte, som ga uttrykk for homonegativisme, mens homoaksept langt på vei framsto som normativt for de øvrige elevene. En mindre aggressiv, men likevel tydelig homonegativisme kan også knyttes til marginaliserte femininiteter. Det kan imidlertid være fruktbart å forstå homonegativisme ikke bare eller først og fremst som uttrykk for negative holdninger til homofile, men også som en avstandsmarkering til «det norske» og/eller til skolens «homovennlige» middelklasseverdier.

Som tidligere antydnet, er det viktig å være oppmerksom på den betydning klasserommet har som en disiplinerende arena. Det er rimelig å anta at homonegativisme trolig kommer sterkere og mer direkte og fysisk skadelig til uttrykk på andre skolearenaer enn i klasserommet, for eksempel i friminnuttene og på vei til og fra skolen. Mine analyser knyttet til guttene som uttrykte homonegativisme i skolens aula, men homoaksept i samtalegrupper i klasserommet, indikerer dette. Annen forskning har påvist dette tydeligere, blant annet en fersk, svensk undersøkelse om vold med utspring i homonegativisme (Tiby og Sörberg 2006). Denne studien viser at en vesentlig andel (14 %) av de anmeldte tilfellene av homorelatert vold som studien analyserte, hadde skjedd i tilknytning til skolen (2006:18).

Innledningsvis argumenterte jeg for at det kan være fruktbart å gjøre et analytisk skille mellom homonegativisme og homofobi. Situasjonene jeg har diskutert, viser at dette kan være svært ulike fenomener. Mens homonegativismen kom til uttrykk høyt og til dels aggressivt og var rettet mot andre, kom homofobien oftest til uttrykk i det stille og var knyttet til frykt for egen homoseksualitet. Et analytisk skille mellom disse to fenomenene avdekker også en flertydighet med hensyn til etnisitet og klasse: Mens homonegativismen framføres av gutter som er marginalisert i klasserommets etnisk norske middelklassekultur, trer frykten for egen homoseksualitet fram helt på tvers av etnisitet og klassetilknøyning. Toleranse for homofile hindrer med andre ord ikke frykt for egen homoseksualitet. Dette indikerer at økt homotoleranse ikke nødvendigvis rokker ved heteroseksualitetens privilegerte posisjon som mest ønsket og mest ønskelig.

Fokus i denne artikkelen har ligget på gutters homonegativisme og homofobi. Med tanke på jenters holdninger og opplevelser kan det ikke minst være nyttig å skille mellom de to fenomenene. I mitt materiale er jenters homonegativisme av den typen vi har sett gutter uttrykke, fraværende. Jeg tror imidlertid at jenters negative holdninger til andre jenter som ikke iscenesetter heteroseksualitet i tradisjonell forstand (jf. Ambjörnsson 2004), er til dels svært utbredt. Disse holdningene kan kalles homonegativisme i og med at det implisitt er rettet mot det ikke-heteroseksuelle og i stor grad vil ramme selvidentifiserte lesbiske jenter og kvinner. Når det gjelder homofobi, mener jeg det er rimelig å anta at jenter erfarer frykt for egen homoseksualitet på tilsvarende måter som gutter, noe som blant annet Tone Hellesunds studie av unge homofile og selvmord indikerer (2006). Jenters homofobi kan imidlertid lett bli glemt, i og med at mange jenter uttrykker høylydt homoaksept. Ved å skille mellom homonegativisme og homofobi kan jenters frykt for egen homoseksualitet tre tydeligere fram.

Når det gjelder lærernes håndtering av homonegativisme, har jeg i stor grad tolket deres passivitet i lys av manglende kompetanse. På bakgrunn av den omtalte svenske undersøkelsen framstår dette som en rimelig tolkning (Sahlström 2006:11–13). Mitt inntrykk av skolens undervisning om seksualitet generelt og homoseksualitet spesielt, er at lærerne i stor grad har gode intensjoner, men lite kompetanse. Av den grunn bidrar undervisningen på ulike måter til å reprodusere heteroseksualiteten som normativ, forventet og ønskelig, mens homoseksualiteten framstår som et avvik som angår «de andre», men som riktignok skal aksepteres av det kollektive heteroseksuelle «vi-et» (jf. Røthing under arbeid). Denne formen for undervisning forholder seg ikke bare passiv til elevers homonegativisme, men kan også bidra til å skape grunnlag for både homonegativisme og homofobi.

Noter

- ¹ Elevene på hvert trinn deles i dag inn i elevgrupper, ikke klasser. Jeg har likevel valgt i denne teksten å bruke uttrykket «klasserom» når jeg viser til rom hvor elevgrupper er samlet for undervisning, ettersom dette er et ord som fortsatt gir god mening for de fleste.
- ² Enkelte studier har dessuten framhevet at det er en viss type heteroseksualitet som promoter og produseres gjennom skolens undervisning, nemlig en variant som samsvarer med idealene for den vestlige, hvite, middelklassekjernefamilien, se f.eks. Epstein mfl. 2003:71ff.
- ³ For mer om dette, se Kumashiro 2002 og Røthing under arbeid.
- ⁴ Se for eksempel Hans Olav Åmås' kronikk i Aftenposten 31.07.06.
- ⁵ Harriet Bjerrum Nielsens oversiktsartikkel «Inn i klasserommet», i boken *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (Imsen (red) 2000), illustrerer dette. Seksualitet nevnes ikke som forskningstema når feministisk skoleforskning presenteres.
- ⁶ Nayak og Kehily (1997) bruker selv begrepet homofobi, ikke homonegativisme.
- ⁷ Maria Bäckman (2003) beskriver for eksempel en situasjon hvor læreren leste en kortnovelle om forelskelse. Novellens jeg-person fortalte hvordan vedkommende ble forelsket i klassens nye gutt og om at følelsene blir gjengjeldt. Klassen som hørte på, trodde åpenbart at novellen beskrev heteroseksuell forelskelse og ble tatt helt på sengen da det i siste setning ble avslørt at fortellingen handlet om to gutter. Noen av guttene reagerte sterkt. Flere brøt ut i noe som hørtes ut som «et kollektivt kjempeoppkast» (sv.: «jattespya»), andre ropte at det var ekkelt, og en sa at dersom han selv hadde merket slike dragninger, ville han bare gjort «POOFF!», i det han formet hånden som en pistol og lot som han skjøt seg selv i hodet (2003:75).
- ⁸ Det er imidlertid verdt å merke seg at «de homofile» som klassens kollektive, heteroseksuelle «vi» skal vise toleranse overfor, framstilles som stereotype (homofile menn er feminine), og de finnes utenfor klasserommet. For mer om dette, se Røthing under arbeid.
- ⁹ Nayak og Kehily diskuterer gutters frykt for egen homoseksualitet i forbindelse med gutters bekymring for at en nær venn skal komme og fortelle at han er homofil. De tenker seg at guttene resonnerer langs følgende linje: Min beste venn er homofil, og jeg liker min beste venn. Kan det bety at jeg også er homofil? (1997:154).
- ¹⁰ Rasisme i denne konteksten kan mer presist beskrives som heterosexisme.
- ¹¹ En av skolene jeg besøkte, fulgte Dan Olweus' program mot mobbing. I løpet av temaperioden om seksualitet ble mobbing knyttet til temaene baksnakking, gruppepress og

kjønnsroller. Jeg mener det er påfallende at mobbing i denne perioden ikke ble knyttet til temaer som eksplisitt handlet om seksualitet. Jeg går ut ifra at det har sammenheng med at verken læreplanen, lærebøker eller Olweus-programmet kopler mobbing til seksualitet.

¹² Undersøkelsen ble gjennomført ved at 4000 lærere fikk spørreskjema tilsendt via e-post vinteren 2006. 700 e-poster kom i retur på grunn av ukjent adresse. Drøyt 1400 lærere svarte på undersøkelsen (Sahlström 2006:9).

¹³ Undervisning om homofili som har de beste intensjoner, kan likevel være problematisk. Den kan for eksempel bidra til å befeste forestillinger om faste seksuelle identiteter, om forskjeller mellom «vi» versus «dem» og om en mektig heteroseksuell majoritet som skal vise toleranse for marginaliserte homofile. For mer om dette, se f.eks. Eyre 1997, Kumashiro 2002, Rasmussen 2006, Røthing under arbeid.

Litteratur

- Allen, L. (2005). *Sexual Subjects. Young people, sexuality and education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Stockholm: Makadam Forlag.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Epstein, D. (red.) (1994). *Challenging lesbian and gay inequality in education*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. og R. Johnson (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. mfl. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Eyre, L. (1997). Re-Forming (Hetero)Sexuality Education. I L.G. Roman og L. Eyre, (red.). *Dangerous Territories. Struggles for Difference and Equality in Education*. New York: Routledge.
- Gilljam, C. (2004). Tystnadens tyrrani – om lærarens og skolans roll som normsättare för barn og ungdom. I A.C. Olsson og C. Olsson (red.). *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Durham: Duke University Press.
- Hellesund, T. (2006a). Møtet med 'den andre' – unge homofile og selvmord. *Suicidologi*, 11 (2):20–22.
- Hellesund, T. (2006b). Lengten etter normalitet – om unge homofile og selvmordsforsøk. I A. Ohnstad og K. Malterud (red.). *Lesbiske og homofile i mote med helse- og sosialtenesta*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hey, V. (1997). *The Company She Keeps: An Ethnography of Girls' Friendships*. Buckingham: Open University Press.

- Holland, J. mfl. (1998). *The Male in the Head. Heterosexuality, Gender and Power*. London: Tufnell Press.
- Kehily, M.J. (2002). *Sexuality, gender and schooling. Shifting agendas in social learning*. London: Routledge/Falmer.
- Kenway, J. mfl. (1997). Are boys victims of feminism in schools? Some answers from Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1): 19–36.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Kulick, D. (2004). Queerteori, performativitet och heteronormativitet – några grundläggande begrepp». I A.C. Olsson og C. Olsson (red.). *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioptressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ingraham, C. (1996). The Heterosexual Imaginary: Feminist Sociology and Theories of Gender. I S. Steven (red.). *Queer Theory/Sociology*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Lutzen, K. (1998). Social konstruktion af homoseksualitet. I M. Järvinen og M. Bertilsson (red.). *Socialkonstruktivisme. Bidrag til en kritisk diskussion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mac and Ghail, M. (1988). *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Measor, L. (1996). Gender and sex education: a study of adolescent responses. *Gender and Education*, 8 (3):275–88.
- Moxnes, H. (1995). Homofile og lesbiske i det norske samfunn. I *Homofile i kirken. En utredning fra Bispemøtets arbeidsgruppe om homofili*. Oslo: Kirkens Informasjonstjeneste.
- Møllhausen, H. (2005). *Seksualitet på ungdomsskolen. En kvalitativ studie av unge jenters opplevelse av undervisning som omhandler seksualitet på ungdomsskolen*. Masteroppgave i sosiologi ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Nayak, A. og M. Jane K. (1997): Masculinity and Schooling: Why are Young Men so Homophobic? I D. L. Steinberg mfl. (red.). *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London: Cassell.
- Nielsen, H.B. (2000). Inn i klasserommet. I G. Imsen (red.). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pedersen, W. (2005). *Nye seksualiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. og B.U. Moseng (2000). 'Sorry, we don't speak Queer.' En kritisk kommentar til queer teori. *Nytt om Kvinneforskning*, 3/4:140–155.

- Rasmussen, M.L. (2006). *Becoming Subjects. Sexualities and Secondary Schooling*. New York: Routledge.
- Røthing, Å. (2005). Seksualitet i skolen. Normer, brytninger og håndteringsstrategier. I P. Repstad og J.O. Henriksen (red.). *Mykere kristendom? Sørlandsreligion i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. (2006). Bevis på maskulinitet, *Klassekampen* 05.09, s. 3.
- Røthing, Å. (under arbeid). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. Til vurdering i *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahlström, J. (2006). *En utmaning för heteronormen – lärares kunskapsbehov och ansvar inom områdena sexuell läggning och homofobi*. www.ytan.se
- Sewell, T. (1997). *Black Masculinities and Schooling: How Black Boys Survive in Modern Schooling*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Stein, A. og K. Plummer (1994). 'I Can't Even Think Straight': Queer Theory and the Missing Revolution in Sociology. *Sociological Theory* 2:184.
- Tiby, E. og A.M. Sörberg (2006). *En studie av homofoba hatbrott i Sverige*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utgave – september 2005. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Åmås, H.O. (2006). Hatkriminaliteten mot homofile. *Aftenposten* 31.07.

Summary

Homonegativism and homophobia in the classroom

There is a widespread assumption among teachers, and in Norwegian society in general, that many young males have negative attitudes towards homosexuals. This article discusses when and how male homonegativism appears in the classroom, how this negativism is addressed by teachers and students, and how both the negativism and the responses can be understood. Loud and aggressive homonegativism seems to be common in the classrooms. However, I argue that this homonegativism is related to marginalized masculinities, and is constantly being disciplined by loud, ethnic Norwegian girls and partly by ethnic Norwegian boys. The classroom, in contrast to the playground and other arenas, seems to be an arena where «homotolerance» constitutes not only normative femininity, but also normative masculinity. The article is based on observations made in 10th-grade classrooms at three different schools in southern Norway.