



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Seksualitetsundervisning

«Gudene vet hva seksualundervisning egentlig er altså ...»

Kjersti Sofie Hansen og Susanne Hebnes

Masteroppgave i Integreert Master i Lærerutdanning 1.-7.trinn, mai 2017



Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er en interesse for utviklinga av god seksualitetsundervisning i grunnskolen. Det arbeides politisk med å definere hva en slik undervisning skal innebære i norsk skole. Kunnskapsdepartementet har foreslått at det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* bør romme undervisning i seksualitet, og Helse- og omsorgsdepartementet har utarbeida en strategi for seksuell helse der denne undervisninga er sentral. Helse- og omsorgsdepartementet benytter begrepet seksualitetsundervisning framfor seksualundervisning, et begrep som har konsensus i Europa. Denne studien søker innsikt i hvordan lærere opplever denne undervisninga i grunnskolen. Gjennom intervju av fire erfaringsrike lærere, løfter vi fram perspektiver vi mener kan bidra til større forståelse av feltet. Lærernes opplevelser belyser områder i teori og forskning som preger dagens diskurs. Temaet seksualitetsundervisning er komplekst, og må forstås i lys av kultur og kontekst. Det kan inneholde ulike emner avhengig av hvilken forståelse man har av begrepet. Våre funn viser at lærerne opplever at skolens styringsdokumenter mangler en tydelig intensjon og en tydelig ansvarsfordeling av de ulike emnene seksualitetsundervisninga kan bestå av. Dagens praksis legger opp til at lærerne selv må tolke innhold og systematikk, noe som fører til usikkerhet blant lærere i dette temaet.

Forord

Undervisning i seksualitet er et tema vi opplever som sammensatt og vanskelig å forstå. I valg av tema har det vært viktig for oss å finne noe vi ikke anser å ha nok kunnskap i, og dermed mulighet for å utvikle oss innen. Temaet oppleves for oss interessant, og er samfunnsaktuelt ved at det nå belyses politisk. Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende. Dagene har vært fylt med berikende diskusjoner og en stor dose frustrasjon, men gjennom godt samarbeid sitter vi igjen med en kompetanse i temaet som vi tar med oss inn i arbeidslivet.

Nå som masteroppgaven er ferdigstilt, er det flere personer vi ønsker å takke for bidrag i arbeidet vårt. Først og fremst vil vi rette en stor takk til våre informanter. Deres tid, tanker, erfaringer og vurderinger har bidratt til å løfte våre refleksjoner rundt seksualitetsundervisning i grunnskolen. Tusen takk til vår dyktige veileder Jette Steensen for støtte, råd og tålmodighet gjennom prosessen med vår masteroppgave. Det gode samarbeidet samt hennes konstruktive innspill har vært til stor hjelp. I tillegg vil vi takke medstudenter for faglige diskusjoner, saklige innspill og sosialt samhold som har bidratt til våre valg i oppgaven. Takk til medstudent Hilde Aders for tips og råd i sin grundige gjennomgang av oppgaven. En siste takk går til familiene våre for tålmodighet, støtte og forståelse gjennom en lang og krevende periode.

Kjersti Sofie Hansen og Susanne Hebnes, mai 2017.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
1 INTRODUKSJON	1
1.1 FORSKNINGSINTERESSE	2
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENsing	3
1.3 STRUKTUR I OPPGAVEN	4
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	7
2.1 SEKSUALITET – NATURGITT ELLER KULTURELT BETINGA?	7
2.2 UNDERVISNING I SEKSUALITET – HISTORIE OG INTENSJONER.....	10
2.3 DAGENS SEKSUALITETSUNDERVISNING – BASERT PÅ UTFORDRINGER?	12
2.4 SEKSUALITET – KUN FOR VOKSNE?	15
2.5 SEKSUALITETSUNDERVISNING – HVA ER LÆRERENS ROLLE?	17
3 FORSKNINGSDESIGN	20
3.1 KVALITET I STUDIEN – <i>FORSKEREN VED RORET</i>	20
3.2 FORSKNINGSTILNÆRMING – <i>Å FORSTÅ ET FENOMEN</i>	21
3.3 FORSKNINGSSTRATEGI – <i>INTERVJU SOM VINDU TIL INNSIKT</i>	23
3.4 UTVALG – <i>DE ERFARINGSRIKE FÅ</i>	26
3.5 TOLKNING – <i>EN REISE MELLOM INDUKSJON OG DEDUKSJON</i>	27
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER – <i>EN RESPEKTFULL VEI TIL INNSIKT</i>	29
4 TOLKNING AV FORSKNINGSMATERIELL	32
4.1 ROLLER – <i>«HELSE SØSTER ER JO ALLTID INNBLANDET I DET»</i>	32
4.1.1 <i>Funn</i>	35
4.2 SKOLE-HJEM – <i>«FORELDRE I DAG ER SÅPASS OPPLYSSTE ...»</i>	35
4.2.1 <i>Funn</i>	36
4.3 LÆREPLANVERKET – <i>«GUDENE VET HVA SEKSUALUNDERVISNING EGENTLIG ER ALTSÅ ...?»</i>	37
4.3.1 <i>Funn</i>	38
4.4 ARBEIDSMÅTER – <i>«BLIR DET FOR MYE TAVLEUNDERVISNING, DETTER DE UT»</i>	38
4.4.1 <i>Funn</i>	41
4.5 LÆREMATERIELL – <i>«LÆREBØKENE ER TILPASSET BARN FOR TI ÅR SIDEN»</i>	42
4.5.1 <i>Funn</i>	43
4.6 MEDIA OG SAMFUNNET – <i>«FØR MÅTTE MAN SE PORNO PÅ VHS»</i>	43
4.6.1 <i>Funn</i>	44

5	DRØFTING	46
5.1	OPPLEVELSE AV UKLAR INTENSJON	46
5.2	OPPLEVELSE AV UKLART INNHOLD	50
5.3	OPPLEVELSE AV UKLAR ANSVARFORDELING	53
5.4	OPPLEVELSE AV UKLAR BEGREPSFORSTÅELSE	56
6	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	59
6.1	«GUDENE VET HVA SEKSUALITETSUNDERVISNING EGENTLIG ER ALTSÅ ...?».....	59
6.2	FORSKNINGSSPØRSMÅLET	60
6.3	VEIEN VIDERE	62
7	LITTERATURLISTE.....	64
7.1	ANALOG KILDER	64
7.2	ELEKTRONISKE KILDER	66
8	VEDLEGG.....	69
8.1	VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV	69
8.2	VEDLEGG 2 - KVITTERING FRA NSD	71
8.3	VEDLEGG 3 – SAMTYKKESKJEMA	73
8.4	VEDLEGG 4 – DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	75
8.5	VEDLEGG 5 – DEN KULTURHISTORISKE AKTIVITETSMODELLEN – KHAT	76

1 Introduksjon

November 2016 ferdigstilte Helse- og omsorgsdepartementet sin strategi for seksuell helse: «Snakk om det!» (2016). Der fastslår de at det er behov for økt kompetanse i seksualitet, både i undervisnings- og helsesektoren. Departementets visjon er en nasjonal helhetlig satsning på seksuell helse i alle livsfaser. Forfatter og spesialist i klinisk psykologi, Stéphane Vildalen (2014, ss. 110-115), problematiserer store ulikheter og en manglende intensjon ved seksualitetsundervisninga i norsk skole. Vildalen baserer seg på psykolog og forfatter Thore Langfeldts tenkning og arbeid, og hevder at seksualitetsundervisninga fokuserer på voksen seksualitet og reproduksjon, og dermed blir lite gjenkjennelig for barn. Hun underbygger departementets visjon om at seksualitetsundervisning må innebære seksualitet i alle livsfaser, med kunnskap og forståelse om at også barn har en seksualitet voksne har ansvar for å ta på alvor.

Vildalen (2014, ss. 107-115) presiserer at seksualitet er en integrert del av en helhetlig modningsprosess, og at barn har behov for ulike ressurser de kan benytte for informasjon om seksualitet. Strategien som Helse- og omsorgsdepartementet (2016, ss. 13-14) har utgitt, bygger på et prinsipp om at skolen ikke kan stå alene om denne opplysninga. Trygghet på egen seksualitet er en viktig del av identitetsdannelse, og starter allerede fra fosterstadiet. Derfor vil ressurser som skolehelsetjenesten, interesseorganisasjoner, helsestasjoner og fastlegeordninga være viktige samarbeidspartnere for skolen. Departementet (2016, s. 16) henviser i strategien til stortingsmelding 28 som foreslår *folkehelse og livsmestring* som et tverrfaglig tema der det vil være naturlig å implementere undervisning om seksuell helse. Vi ønsker overnevnte intensjoner velkommen, men ser at det er mange stemmer i debatten om seksualitetsundervisning i skolen. Vi vil i denne studien tilegne oss en forståelse for læreres opplevelse av dagens undervisningspraksis.

Kunnskapsdepartementet har oppnevnt en ekspertgruppe om lærerrollen, og i 2016 ferdigstilte ekspertgruppa sin rapport «Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag». I denne viser ekspertgruppa (2016, s. 173) til at det er gjort lite forskning på læreres egen opplevelse av sin rolle og hverdag. Dette overraska oss, og vi undra oss om læreres stemmer er interessant for forskere når de undersøker ulike områder av læreres hverdag. I forbindelse med vårt tema, fant heller ikke vi forskning på læreres opplevelse av seksualitetsundervisning. Dette er interessant fordi lærere har direkte erfaring med undervisninga, og deres perspektiver vil være viktige å ha med seg i arbeidet med å nå Helse- og omsorgsdepartementets visjon.

1.1 Forskningsinteresse

Vår interesse for temaet seksualitetsundervisning starta allerede ved andre studieår på Integrrert master i lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. Universitetet arrangerte et kurs ved navnet «Barn i krise» med sexolog og barnehagelærer Margrethe Wiede Aasland. Dette kurset gjorde enormt inntrykk på oss, og har hatt innvirkning på vår utvikling som lærere og ressurspersoner. Kurset ga oss en klar forståelse for den betydninga vi kan ha for barna vi møter, både i- og utenfor skolen. Her lærte vi om definisjon og omfang av seksuelle overgrep mot barn og unge. Omlag 1/5 av kvinner og 1/10 av menn opplever seksuelle overgrep før fylte 18 år (Hjemdal & Thoresen, 2014, s. 62). En slik statistikk viser til at de fleste lærere må forholde seg til denne problematikken, og vi anså oss selv ikke tilstrekkelig kompetent i møte med disse barna. Forfatterne og forskerne Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen (2009, ss. 200-204) mener at bevisstgjøring gjennom kunnskapsrik undervisning er avgjørende for avdekking og forebygging av seksuelle overgrep.

Juridisk går det noen hovedskiller mellom seksuell omgang, seksuell handling og seksuell adferd jf. straffeloven (2005, § 291-320). Seksuelle overgrep omhandler derfor alt fra trakassering til mer alvorlige hendelser, og er et svært komplekst tema. Dette gjenspeiles i en kampanje det feministiske tidsskriftet «Fett» oppretta i 2015. Kampanjen oppfordra unge mennesker til å dele sine historier om seksuell trakassering via emneknaggen #jegharopplevd, og var en stor del av mediebildet i den aktuelle perioden (Fossum, 2015). I arbeidet med å avgrense forskningsinteressen, foretok vi 24.oktober 2016 et søk i Google på #jegharopplevd, og fikk da 5610 resultater på 0,19 sekunder. Vår oppfattelse av historiene tyder på manglende åpenhet og seksualkunnskap. Flere av krenkelsene som ble beskrevet kan tyde på lav sosial kompetanse og usikkerhet rundt egen seksualitet. Eksempelvis skrev ei kvinne «#jegharopplevd å bli kjefta ned fordi jeg ikke ble med hjem etter å ha blitt påspandert en øl. Jeg koster ikke 70 kr liksom». Ei anna skriver «#jegharopplevd å forstå at jeg selv har drevet med sextrakassering – riktignok uten å tenke over at det var det. Unnskyld.» (Twitter, u.d.).

Vi mener overnevnte kampanje, og statistikken på overgrep, viser til en manglende nyansering av seksuelle overgrep. Dette kan få nødvendige konsekvenser for mange individer. Kampanjen til tidsskriftet starta en debatt som enda pågår om nettopp nyanser, og NRK (2017) sendte programmet «Gråsonesex» der de forsøkte å vise hvordan manglende nyanser kan skape flere ofre. Opplevelsen av å ha blitt seksuelt krenket kan være til stede i

visse tilfeller, uten at det har skjedd noe kriminelt. Dermed kan en person bli stempla som en overgriper i tilfeller der det i hovedsak har vært manglende kommunikasjon, ofte forbundet med rus. Et slikt stempel kan være vanskelig å bli kvitt, og kan redusere livskvaliteten til vedkommende. Gjennom å snakke om nyanser og situasjoner som kan være vanskelige å håndtere, tenker vi at barn kan bli bedre rusta til å møte disse utfordringene.

Interessen for temaet starta med kurset «Barn i krise», og har ført til at vi har satt oss inn i fagfeltet seksualitetsundervisning. Gjennom kunnskap om temaet, opplever vi nå at seksualitetsundervisning handler om mer enn bare forebygging av overgrep. Det handler i stor grad om livsmestring, om seksuell helse, om relasjonskompetanse og egenverd. Med økt kunnskap om- og trygghet i egen kropp, vil forebygging av overgrep være en positiv bieffekt av seksualitetsundervisninga da det vil være lettere for barnet å betro seg til nære voksne. Verdens helseorganisasjon (2010) har i samarbeid med Nasjonalt senter for helseundervisning i Tyskland, BZgA, utarbeida en matrise for seksualitetsundervisning basert på standardene de mener bør gjelde for alle europeiske land.

Verdens Helseorganisasjon (2010, s. 20) er opptatt av at begrepet seksualitetsundervisning bør brukes framfor seksualundervisning. De mener dette begrepet i større grad dekker det komplekse mellommenneskelige og følelsesmessige aspektet som undervisninga bør inneholde. Vi ser at Helse- og omsorgsdepartementet (2016) tar dette begrepet i bruk i sin strategi for seksuell helse «Snakk om det!», og i «Erfaringskonferanse om seksualitetsundervisning – en komplett rapport» (2015, s. 65) kommer det fram at begrepet er bevisst valgt i den nye strategien. Det er denne kompleksiteten vi ønsker å få større innsikt i gjennom vår masterstudie. Vår hovedmotivasjon for temaet har vært å få større forståelse for seksualitetsundervisningas innhold og omfang. På bakgrunn av dette har vi brukt tid i årene etter kurset til å lese teori, politiske intensjoner og forskning på området. Slik vi forstår temaet, er det en konflikt mellom intensjoner og det kulturelle. Politiske intensjoner samsvarer ikke nødvendigvis med virkeligheta til lærerne og elevene. Dermed vil en ren implementering av disse intensjonene kunne være problematisk for de involverte.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensing

I arbeidet med å nå målsettinga om forståelse av læreres møte med seksualitetsundervisninga, har forskningsspørsmålet vært under kontinuerlig bearbeiding. Dette har sammenheng med at vi fant lite forskning på seksualitetsundervisning fra læreres perspektiv, og at vi dermed ikke hadde mulighet til å forutse hvilke perspektiver som ville skille seg ut som interessante i

datainnsamlinga vår (Everett & Furuseth, 2012, s. 115). Det har dermed vært viktig for oss at forskningsspørsmålet er tydelig, slik at det kan gi ei retning for metodiske og faglige valg, men også at det er åpent nok til at det gir rom for utforskning underveis (Thagaard, 2013, s. 51). Gjennom interesse for seksualitetsundervisning, har vi lest teori på hvordan denne kan legges opp og hvilket innhold den bør ha. Vi har også lest forskning og teori på seksualitet og seksualitetsundervisning, og ser at det er komplekst. Intensjoner kan ikke bare implementeres i norsk skole. Seksualitet er kultur- og individavhengig. Det påvirkes av mange faktorer, der i blant politikk, kultur, kompetanse og forskning. Professor i sosiologi, Sigmund Grønmo (2016, s. 79), mener at ei problemstilling kan ha ulike formål, og være *beskrivende*, *forklarende* eller *forstående*. Vi ønsker gjennom vårt forskningsspørsmål å få en større forståelse for hvordan lærere møter denne kompleksiteten.

Vår forskning finner sted i en forhåndsbestemt by med lærere i grunnskolen som har erfaringer med seksualitetsundervisning. Vi anser det verdifullt å tydeliggjøre dette i spørsmålet da våre funn må forstås i lys av dette (Everett & Furuseth, 2012, s. 115). Studiens forskningsspørsmål er dermed som følger:

Hvordan opplever lærere det å undervise i seksualitet i grunnskolen?

Utgangspunktet for utforminga av forskningsspørsmålet har bidratt til et forstående forskningsspørsmål. Denne typen spørsmål må sees i sammenheng med en historisk, sosial og kulturell kontekst, og spørsmålet retter seg mot å se helhetlig på samfunnsforhold (Grønmo, 2016, s. 80). Forskningsspørsmålet i vår oppgave gir retning for en sosialkonstruktivistisk tilnærming, som har opphav i den kvalitative forskningstradisjonen. Vi vil utdype de metodiske valgene nærmere i kapittel 3.

1.3 Struktur i oppgaven

Opgaven er bygd opp slik vi ser det hensiktsmessig for å presentere studien på en oversiktlig måte. Vi har lagt opp til en overordna struktur som Euris L. Everett og Inger Furuseth (2012, s. 162) sier er et klassisk oppsett for humanistisk forskning. Kapitteloverskriftene og underkapitlene er derimot strukturert slik vi anser ryddige og tilpassa vår oppgave. Det er totalt 6 hovedkapitler.

I kapittel 1 har vi gitt en *introduksjon* til oppgaven der vi har vist til noe av det som rører seg i forskningsfeltet og i aktuelle politiske diskurser, der målet vårt var å få fram temaets posisjon i dagens samfunnsdebatt. Ved å redegjøre for vår forskningsinteresse, har vi presentert vår

reise fra en interesse for forebygging av overgrep til en mer sammensatt forståelse av temaet. Denne har vist til den personlige, faglige og samfunnsmessige begrunnelsen som har leda til vårt forskningsspørsmål (Thagaard, 2013, ss. 50-54). Videre presenterte vi målsetninga og avgrensninga for forskningsspørsmålet. Det gis her også retning for valgene vi har gjort videre i studien, og presenterer oppgavens hovedstruktur, oppbygging og målsetning (Everett & Furuseth, 2012, s. 163).

I kapittel 2 presenterer vi de *teoretiske perspektivene* vi har tatt utgangspunkt i når vi utforma problemstillinga, og som gjør seg gjeldende i drøftinga av datamaterialet. Hensikten her er å presentere teori og forskning som i større grad vil tydeliggjøre begrepene i forskningsspørsmålet samt synliggjøre vår bakgrunn og forståelse for disse. Kapitlet er strukturert i spørsmål vi mener utgjør relevante dilemmaer innenfor feltet seksualitetsundervisning i grunnskolen. Perspektivene er basert på relevant teori, forskning og politiske dokumenter, og fremmer vår forståelse av diskursen innen feltet.

I kapittel 3 begrunner vi vårt *forskningsdesign* og de valgene vi har gjort for å sikre konsistens til forskningsspørsmålet. Det redegjøres for vår *forskningsstilnærming* som vil synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske grunnlag. Kapitlet beskriver hvordan vi ønsker å gå fram for å sikre *kvalitet i studien*, og beskriver vår *forskningsstrategi* som vi benytter i vår søken etter forståelse (Thagaard, 2013, ss. 54-55). Videre utdyper vi hvordan vi har behandla vårt forskningsmaterieell, og dermed arbeidet med vår *tolkning*. Vi drøfter også de *forskningssetiske vurderingene* vi har tatt i betraktning, og som har hatt betydning for studiens utforming i henhold til gjeldende etiske retningslinjer.

I kapittel 4 presenterer vi vår *tolkning av forskningsmaterieell*. Tolkninga er en konsekvens av forskningsdesignet og viser til de valgene vi har gjort, samt hvordan vi har oppfattet våre forskningsdeltakere. Det er strukturert i de kategoriene vi opplever har en relevans for forskningsspørsmålet, og som framkom betydningsfulle i tolkningsprosessen. Vi har valgt å tilføye sitater fra lærerne i hver overskrift som vi opplever sier noe om innholdet i delkapitlene. Gjennom presentasjonen av tolkninga vil vi framheve de funnene som har betydning for videre drøfting, og kapitlet fungerer dermed som et grunnlag for drøfting og avsluttende refleksjoner. Vi har etter hver kategori valgt å oppsummere kategoriernes funn for å framheve det vi trekker ut som betydningsfullt.

I kapittel 5 viser vi til *drøfting* av vårt forskningsmaterieell i tråd med presentert teoretisk perspektiv, forskningsspørsmål og tolkning. Her setter vi funnene fra kapittel 4 i sammenheng med dilemmaene vi gjorde rede for i kapittel 2. Vi søker etter å oppnå en større forståelse av forskningsfeltet, og vil derfor se på helheten i kategoriene og drøfte disse i lys av våre teoretiske perspektiver. Vi har valgt å ikke oppsummere her fordi kapittel seks, *avsluttende refleksjoner*, fungerer som en oppsummering.

I kapittel 6 gir vi ei oppsummering av studien i form av avsluttende refleksjoner gjennom delkapitlet *Gudene vet hva seksualitetsundervisning egentlig er altså ...?*. Vi trekker videre fram studiens *forskningsspørsmål*, og reflekterer over sentrale betydninger fra drøftinga som kan gi en større forståelse for seksualitetsundervisning. Til slutt setter vi temaet inn i en større sammenheng, og reflekterer over hvilken verdi våre funn har for *veien videre*.

2 Teoretiske perspektiver

Hensikten med dette kapitlet er å presentere de teoretiske perspektivene som har vært viktige i avgrensinga av forskningsspørsmålet, og som vil gjøre seg gjeldende i drøftinga av empirien. Kapitlet kan anses som en gjennomgang av den teori og forskning som preger dagens debatt, samt påvirker vårt syn på seksualitetsundervisninga og begrepet seksualitet. Teorien skal gi et bilde av det som rører seg i fagfeltet, med de nyansene og perspektivene som bidrar til forståelse, men vi ønsker også å tydeliggjøre de manglene og dilemmaene som ligger mellom de ulike perspektivene (Everett & Furuseth, 2012, ss. 94-99). Målet er å synliggjøre vårt utgangspunkt i møte med dataene for at tolkninga og drøftinga kan forstås i lys av dette.

Vi opplever at forskningsfeltet i stor grad domineres av enkeltpersoner som har utført større forskningsprosjekter og utforma teori på områdene. Dette samsvarer med Stine Helena Bang Svendsens (2014, s. 46) oppfatning av norsk forskning på feltet. I vår oppgave vil teoriene til psykolog og sexolog Thore Langfeldt, tolka av spesialist i klinisk psykologi Stéphane Vildalen; forskninga til Åse Røthing og Stine H. B. Svendsen samt boka «Our Sexuality» (2014) av psykolog Robert Crooks og sosionom Karla Baur være viktig da de i stor grad har bidratt til perspektiver for seksualitetsundervisninga i Norge og internasjonalt. Disse fagpersonene bidrar med viktig innsikt, men vi forsøker også å supplere deres perspektiver med anna forskning. Kapitlet tar henholdsvis for seg *seksualitetsbegrepet, undervisning i seksualitet – historisk perspektiv, undervisning i seksualitet – dagens utfordringer, barnets seksualitet og seksualitetsundervisning i lys av lærerrollen*.

2.1 Seksualitet – naturgitt eller kulturelt betinga?

Begrepet seksualitet oppsto på 1700-tallet fordi samfunnet ønska et begrep for å betegne umoralske seksuelle handlinger, handlinger som ikke hadde reproduksjon som hensikt. Tidligere var begrepet erotikk brukt til handlinger styrt av begjær og lyst. Dermed ble seksualiteten begrensa til ei bestemt aldersgruppe, ei bestemt legning og ei bestemt handling. Barns og eldres seksualitet ble betegna som syndig og skulle ikke eksistere (Vildalen, 2014, s. 19). Røthing og Svendsen skriver i sin bok «Seksualitet i skolen» (2009, s. 34) at det ikke er mange tiår siden onani ble ansett som syndig og forkastelig. De knytter en sammenheng mellom kultur og synet på seksualitet, og påstår at seksualitet må anses som et kulturelt fenomen.

Med at seksualitet er et kulturelt fenomen mener Røthing og Svendsen (2009, ss. 34-35) at vår forestilling om seksualitet er skapt og ikke naturgitt. Det vil si at seksualiteten ikke er noe vi har, men heller en konsekvens av de kontekstuelle valgene vi tar. Vi tolker Røthing og Svendsen til at de med dette tar et utgangspunkt i det antropolog Jon Schackt (2009, s. 9) kaller *det antropologiske kulturbegrepet*, et *generelt kulturbegrep* der man anser kulturen som ei tilpasning til naturen. Schackt viser til at kultur som grunnbegrep har sitt utspring i naturen og blir kultur gjennom menneskets bearbeidelse av denne. Vi tenker at denne spesifiseringa er viktig å ha med videre når vi omtaler begrepet seksualitet, da det for de fleste åpenbart har en tydelig naturgitt dimensjon ved seg. Seksualitetens uttrykk, handlinger og de emosjonelle og kognitive aspektene ved seksualiteten er, slik vi forstår Røthing og Svendsen, kulturbetinga.

Forståelsen av seksualitet som et kulturelt fenomen utgjør et viktig grunnlag for vår oppgave, og har bidratt til forskningsspørsmålets fokus på opplevelse, men også erfaringer i kontekst. Vi tar i denne oppgaven utgangspunkt i det antropologiske kulturbegrepet, med forståelse om at det råder stor uenighet om kultur som begrep avhengig av ulike fagtradisjoner¹. Dersom seksualitet er et kulturelt fenomen, er det da mulig å enes om en definisjon? Verdens Helseorganisasjon (2010, s. 17), definerer seksualitet slik:

Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviours, practices, roles and relationships. While sexuality can include all of these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological social, economic, political, ethical, legal, historical, religious and spiritual factors.

Det er viktig å lese denne definisjonen med en forståelse av arbeidet deres. Organisasjonen arbeider politisk for å styrke de helserettighetene de anser som universelle for alle mennesker (FN-sambandet, u.d.). Helse- og omsorgsdepartementet (2016, s. 18) har tatt utgangspunkt i Verdens Helseorganisasjonens tanker om seksualitetsbegrepet og seksualitetsundervisning. Definisjonen bærer dermed preg av idealisme og politiske ønsker, og kan ikke uten videre anses som et reelt bilde på den definisjonen som dominerer i Norge.

¹ Se for eksempel Schackt, J. 2009 s. 53 – 89.

Likevel mener vi den kan brukes til å forstå kulturell oppfattelse av begrepet seksualitet da de politiske organene har påvirknings- og definisjonskraft på samfunnet. Jürgen Habermas (2011, ss. 132-133) skriver om *livsverdensperspektivet* og *systemperspektivet* som motsetninger med gjensidig påvirkning på hverandre. *Livsverdensperspektivet* handler om den virkeligheta et subjekt opplever å eksistere i, med de normene og kulturelle betingelsene som følger med. Dette perspektivet har påvirkning på sin kontekst, nemlig *systemperspektivet*, som er de politiske intensjonene rundt subjektet som ønsker å regulere og forme livsverdenen. Crooks og Baur (2014, ss. 26-27) viser også til at det personlige ofte blir politisk, og at det seksuelle historisk har blitt forsøkt formet av det politiske. Verdensreligionene og paragrafer som regulerer legning har blant anna innvirkning på vår oppfattelse av seksualitet og normalitet.

Vi kan se denne tendensen i dagens samfunn. Den nye strategien fra Helse- og omsorgsdepartementet (2016, s. 7) ønsker å videreføre arbeidet som er gjort med å senke aborttall samt forebygge HIV/AIDS fra to tidligere strategier. Den ønsker også å fremme et mer positivt syn på seksualitet og seksuell helse, og har ei bredere målgruppe enn tidligere. Strategien setter fokus på at god seksuell helse er en ressurs i alle livsfaser, og i arbeidet rundt utforminga har Verdens Helseorganisasjon vært en viktig samarbeidspartner. Departementet definerer god seksuell helse som «fysisk, mental og sosial velvære relatert til seksualitet».

Røthing og Svendsen skriver i boka «Norske seksualiteter» (2009, s. 64) at læreplanene gradvis har fått større fokus på det kulturelle aspektet ved seksualitet, og de hevder det kan virke som kompetansemålene ønsker å danne elever i norsk skole til «norsk seksualitet». De problematiserer blant anna et kompetansemål for tiende klasse i samfunnsfag der elevene skal «kunne drøfte forholdet mellom kjærlighet og seksualitet i lys av kulturelle normer». Det kulturelle aspektet ved kompetansemål som dette har ført til et fokus på tvangsekteskap og lignende negativitet mot andre kulturers seksualitet i lærebøker. Forskerne har analysert flere læreverk for fag og påstår det trer fram implisitte, men tydelige «bilder av norsk seksualitet og norske normer for seksualitet, som elevene lærer å gjenkjenne som noe det er verdt å verne om eller trakte etter» (Røthing & Svendsen, 2009, ss. 64-65).

Røthing og Svendsen (2009, s. 68) sier at den norske seksualiteten kjennetegnes ved den selvvalgte og frie kjærligheta, og ved at ungdom kan inngå likeverdige kjærlighetsrelasjoner og ha sex med hverandre etter eget ønske. Selv om de problematiserer læreplanenes forsøk på å implementere de norske idealene for sunn seksualitet, viser de til at læreverkene ikke

nødvendigvis oppfyller dette målet. De finner flere områder motstridende til denne målsetninga. Blant anna mener de læreverkene bidrar til heteronormativitet gjennom definisjoner av samleie som penetrering, og at læreverkene omtaler gutters seksualitet som mer positiv enn jentenes (Røthing & Svendsen, 2009, ss. 65-67). Vi mener det er verdt å reflektere over denne kontrasten og den implisitte tilnærminga til å normalisere det norske perspektivet og fremmedgjøre det andre.

2.2 Undervisning i seksualitet – historie og intensjoner

Ut fra vår forståelse er dagens undervisning i seksualitet direkte prega av dens historiske utvikling og derfor er det viktig for oss å starte kapitlet med en kort redegjørelse. Sent på 1800-tallet utviklet sexologien seg som fagfelt i Europa, med Tyskland, Østerrike og Frankrike som ledende i kampen for en åpenhet rundt seksualitet. Dessverre hadde verdenskrigene destruktiv påvirkning på sexologien som fagfelt. Nød, fattigdom og krig påvirka fagfolk, og all litteratur om seksualitet ble stoppa eller ødelagt av nazistene. Etter andre verdenskrig ble Norge i stor grad påvirka av akademikere i USA, der holdninga til seksualitet er mer konservativ enn den i Sentral-Europa. Norge, sammen med Sverige, England og USA, har vært opptatt av sensur i langt større grad enn sine Europeiske naboer (Vildalen, 2014, ss. 20-21).

I Norge starta seksualitetsundervisninga for alvor som følger av kvinnekampen. Kvinners ønske om å ha råderett over egen kropp førte til at prevensjonsundervisning og kunnskap om kjønnsykdommer kom på timeplanen. Fram til Mønsterplanen fra 1974 var det kun forplantningslære som skulle undervises i; altså kjønnsorganene og deres funksjon. Litt og litt har planene utvida seg til å inkludere følelser og ulike former for seksualitet. Før kunnskapsløftet har det kulturelle aspektet blitt tatt for gitt og ikke problematisert, men i dagens kompetansemål har kulturelle kontroverser blitt løftet fram. For eksempel er temaer som er knyttet til kjønnsroller blant etniske minoriteter og ulike former for ekteskap tilført læreplanen (Røthing & Bang Svendsen, 2009, ss. 76-87). Dette fordrer kulturell kompetanse fra lærerens side, i tillegg til en refleksjon over hvilke verdier vi ønsker å videreføre.

Vi har gjennomgått dagens læreplanverk, LK06. LK06 inneholder *generell del, prinsipper for opplæringa* og *læreplaner for fag*, og under læreplaner for fag følger de *grunnleggende ferdighetene*. Læreplanverket er en forskrift til opplæringslova og dermed et styrende dokument for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Vi opplever at læreplanen ikke har en tydelig intensjon for seksualitetsundervisninga, og finner kompetansemålene man kan

knytte til temaet vage. Dette samsvarer med ei utvikling i læreplanen, der dagens plan har sterk innramming av handling, men svak innramming av innhold. Det vil si at fokuset er på ferdigheter framfor kunnskap, og en tydeliggjøring av hva elevene skal lære er fraværende i flere av læreplanens emner (Andreassen, 2016, ss. 228-229).

I gjennomgangen av LK06 oppfatta vi læreplaner for fag som det området av læreplanverket som legger de tydeligste føringene for seksualitetsundervisninga. Dette gjaldt særlig fagområdene *naturfag*, *samfunnsfag*, *KRLE* og *kroppøving* (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Flere av kompetansemålene vi mener kan knyttes til temaet, er basert på egen tolkning, og kan dermed også tolkes til å ikke omhandle seksualitet. Vår tolkning av hva som kan knyttes til seksualitetsundervisninga henger sammen med vår forståelse av begrepet seksualitet. Vi har en forståelse av begrepet som et kulturelt fenomen og vil derfor knytte kompetansemål omhandlende vennskap, kjærlighet, familierelasjoner, kjønnsforskjeller og lignende til temaet seksualitet. Dette kan føre til store variasjoner blant lærere og skoler som skal tolke læreplanen. Dersom en lærer har en anna forståelse av begrepet seksualitet og hva det rommer, vil man kunne tolke læreplanen med et anna blikk.

15. juni 2015 leverte Ludvigsenutvalget sin offentlige utredning, nr. 8, om framtidens skole, til regjeringa. Utredninga har vært viktig i skoledebatten fra arbeidet startet og til dags dato. Den foreslo store endringer i organiseringa av skolen med fokus på dybdekunnskap, sosial kompetanse og relasjonell læring (NOU 2015:8, 2015). I april 2016 hadde regjeringa tatt stilling til denne, og responderte gjennom stortingsmelding 28 «Fag - fordypning - forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet». I meldinga peker regjeringa på tre tverrfaglige temaer de ønsker å fremme i skolen. Et av disse er *folkehelse og livsmestring*, som omhandler blant anna seksuell helse og relasjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 1.3). Ved at det i dagens læreplan er få konkrete føringar for seksualitetsundervisning og mange åpne tolkningsrom, ser vi at det med et tverrfaglig fokus kan sikre at seksualitetsundervisninga ikke bare tilknyttes enkelte emner. Temaet kan dermed bli en del av en oppfølging som sikrer ulike kulturelle perspektiver gjennom hele elevenes livsløp.

I introduksjonen viste vi til at Verdens Helseorganisasjon har utarbeida en matrise for seksualitetsundervisning basert på standardene de mener bør gjelde for alle europeiske land. Organisasjonen er opptatt av at begrepet seksualitetsundervisning bør brukes framfor seksualundervisning da dette i større grad dekker kompleksiteten i alle emnene undervisninga bør inneholde. Da vi deler det brede og kulturelle synet på seksualitet med Verdens

Helseorganisasjon, vil vi i vårt forskningsprosjekt benytte oss av begrepet seksualitetsundervisning framfor seksualundervisning. Vi mener overnevnte begrep også står i tråd med regjeringas tanker rundt det nye tverrfaglige området *folkehelse og livsmestring*. I veiledninga for implementering (BZgA & WHO, 2013, s. 29) foreslår organisasjonen at undervisninga kan være en del av et større fagområde som for eksempel family life education, relationship education eller Life skill education. Matrisen gir forslag til kompetansemål som kan være relevante for de ulike trinnene (BZgA & WHO, 2010, ss. 38-50).

Vi er likevel usikre på intensjonen i dagens læreplan og stortingsmelding 28, og undrer oss over om seksualitetsundervisninga er ment almindannende. Dannelsesbegrepet i norsk skole er komplisert, og vi mener det fortjenes å drøftes når vi diskuterer seksualitetsundervisning. Alfred Oftedal Telhaug (2011, ss. 243-251) skriver om «dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner» og konkluderer med at begrepet blir brukt usystematisk, med ulikt innhold, og sjelden redegjort for. Gjennom våre søk i læreplanens ulike deler, i stortingsmelding 28, i høringsutkast for ny generell del og i nye rammeplaner for høyere utdanning, konkluderer vi med det samme som Telhaug. Vi finner ulik bruk av dannelsesbegrepet, og ser at begrepene dannelse, allmenndannelse og utdanning blir brukt om hverandre.

Trine Fosback Larsen (2015, ss. 63-65) har forska på danning i skolen og funnet ut at dannelsingsoppdraget er utfordrende for lærere å gjennomføre. Det er særlig to årsaker til dette. Først og fremst henger det sammen med dannelsingsbegrepets utydighet. Vi ønsker ikke i denne oppgaven å gå nærmere inn på dette da vi opplever det som ei avsporing fra hovedtemaet. Dernest mener Larsen (2015, s. 67) at læreren selv er ansvarlig for å tolke sitt dannelsingsoppdrag, uten at det gis tydelige føringer på dette. Kompetansemålene oppleves for vage, og man må ha kjennskap til dannelsingsbegrepet for å kunne gjenkjenne dannelseshensiktene i læreplaner for fag. Hun trekker samtidig fram at lærere overser danninga da dokumentering, kartlegging og lignende stjeler tid. Danninga blir ikke målt, og forsømmes deretter.

2.3 Dagens seksualitetsundervisning – basert på utfordringer?

Røthing og Svendsen (2009, s. 66) påstår at nyere norsk seksualitetsundervisning i stor grad er prega av et «negativt» fokus på seksualitet, der seksualiteten ofte er «farlig». Hilde Møllhaugen (2005, s. 98) har forsket på ungdomsskolejenters opplevelse av sin seksualitetsundervisning i studien «seksualitet på ungdomsskolen». Hennes funn kan tyde til å stemme med Røthing og Svendsens oppfatninger om innhold i undervisninga. Ungdommene

opplevde at seksualitetsundervisninga ofte handla om det «farlige», som eksempelvis kjønnssykdommer, tidlig graviditet og overgrep. Vildalen (2014, ss. 21-22) mener dette til en viss grad skyldes den historiske utviklinga til norsk skole, der vi har retta blikket mot amerikanske og britiske tradisjoner. Dermed skiller vi oss fra det mer positive og helhetlige fokuset på seksualitet, som er framtrepende blant anna i Nederland, Tyskland og Danmark.

Vi synes dette er en interessant påstand som vi ønska å se nærmere på for å kunne belyse våre funn. Vi gjorde et søk på google scholar på «barns seksualitet», der vi så at et overveldende antall forskningsartikler handla om overgrep. Vi har ikke mulighet til å sammenligne med nederlandsk eller tysk forskning på grunn av språk, men har søkt på «børns seksualitet» for å se hvilke danske treff vi fikk. For oss virker resultatene like, uten at vi opplever at noen slutninger kan trekkes fra dette. For det første er våre treff av nyere dato, og vi vet fra blant anna strategien til Helse- og omsorgsdepartementet, «Snakk om det!» (2016, ss. 56-59), at Norge i dag samarbeider med resten av Europa om forskning innenfor temaet. Ellers er det for lite grunnlag til å trekke konklusjoner, men det er likevel interessant å reflektere over om vi har for stort fokus på negativ seksualitet i Norge.

I sin masteroppgave fant Guri Romtveit (2016, s. 68) at det eksisterer ei overgrepsskytelse blant ansatte i barnehager i Lillehammer. Barn som viser seksuell adferd i større grad enn det de ansatte oppfatter som normalt, blir raskt sett på som et mulig utsatt barn. Romtveit peker på at lærere i barnehagen anser seg som en av de viktigste ressurspersonene for å kunne avdekke eventuelle krenkelser mot barn. Vi mener denne tanken kan overføres til ansatte i skolen, og det er ikke usannsynlig å tenke at også lærere i grunnskolen vil være på vakt etter tegn som kan gi mistanke om overgrep, og dermed inneha en form for «overgrepsskytelse». Som lærer er man derimot pliktig å være oppmerksom med hensikt for å avdekke eventuell vold og overgrep. Dersom en lærer får mistanker om at et barn kan være utsatt for noe av dette, er den pliktig å melde barnevernet (Øverlien, 2015, ss. 144-145).

«Snakk om det! - Strategi for seksuell helse» (2016, ss. 14-15) fremmer et ønske om å se seksualitet med et helhetlig og positivt fokus i alle ledd. Samtidig viser den til endringer i rammeplanene for lærerutdanningene der studentene skal ha kunnskap om hva forebygging og avdekking av vold og overgrep er. Det nevnes ikke om utdanningene skal gi kunnskaper om andre emner innenfor seksualitet, noe strategien heller ikke problematiserer. Dersom departementet ønsker å oppnå sin målsetning om positivt fokus på seksualitetsundervisninga, mener vi de bør vektlegge ei mer helhetlig tilnærming i lærerutdanningene. Et ensidig fokus

på vold og overgrep blant framtidig undervisningspersonell kan motstride dette målet, og føre til økt overgrepstryk blant disse.

Vernepleier Wenche Bjørnebekk har en mastergrad i sosialt arbeid, og har foretatt en uformell studie om ungdom og kroppspress som resulterte i boka «Påkledd i dusjen» (Bjørnebekk, 2015, ss. 15-30). Studien er interessant da den tar opp et fenomen som etter vår oppfatning ofte fremmes i media som et samfunnsproblem, nemlig at barn ikke dusjer nakne etter kroppsoving. Dette er en tendens man mener har kommet de siste årene. Bjørnebekk fant at samtlige av ungdommene hun intervjuet tidvis unngikk å dusje etter kroppsovinga. Kan det være slik at fokuset på negativ seksualitet preger dagens elever til en form for skamfølelse over egen kropp? Samtidig viser Bjørnebekk til at det er ulike grunner til denne utviklinga, blant anna praktiske årsaker, sjenerthet, kroppspress linket til mediebruk, og ikke minst at «ingen andre gjør det». Resultatene fra masteroppgaven til Håkon Vaage (2013, ss. 37-44) viser at sosiale medier har negativ effekt på selvbildet til både jenter og gutter, mens medier brukt i informasjons- eller underholdningssammenheng ikke har signifikans. Er dette i større grad tegnet på en kulturell tendens som ikke skyldes undervisning, men samfunnet som helhet?

Strategien vektlegger at flere aktører har ansvar for å fremme god seksuell helse hos befolkninga. Søk på seksualitetsundervisning, gjennomført 7. Januar 2017, viser at ulike interesseorganisasjoner tilbyr bistand i denne undervisninga. Eksempler på organisasjoner er *Stine Sofies stiftelse*, *Senter mot incest og seksuelle overgrep (SMISO)*, *Sex og Politikk*, *Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU)*, *landsforeningen for helsesøstre*, *medisinerne seksualopplysning (MSO)*. Alle disse har til felles at de ønsker å bidra til- og påvirke seksualitetsundervisninga. Det er viktig å forstå at selv om organisasjonene har kunnskap om seksualitet, har de også en egen agenda, og tilbudet deres har en base i denne. Det er heller ikke tydelig for oss at organisasjonene nødvendigvis besitter relevant, riktig og oppdatert faginformatjon, samt at disse ikke er forpliktet av styringsdokumenter når de overtar for lærerens undervisning.

Både Vildalen, Røthing og Svendsen, helse- og omsorgsdepartementet og ulike interesseorganisasjoner har problematisert et manglende skille mellom undervisning i reproduksjon og undervisning i seksualitet. Dette manglende skillet kan sees i sammenheng med historisk utvikling av seksualitetsundervisninga (Vildalen, 2014, ss. 188-195). Vildalen (2014, ss. 28-30) mener samfunnet fremdeles har et fragmentert syn på seksualiteten, der

denne er noe som begrenser seg til voksne mennesker og hovedfokuset er på reproduksjon og samleie. Barns og eldres seksualitet er enda et tabu, og et bredere syn på seksualitet knytta til relasjoner er noe oversett. Vildalen skriver at en slik fragmentering i stor grad kan bidra til økning av seksuelle problemer, både fysiologiske og psykologiske, og fokuset blir retta mot å behandle symptomer framfor årsaker.

2.4 Seksualitet – kun for voksne?

Vi finner påstanden til Vildalen om at seksualitetsundervisninga i norsk skole preges av voksenseksualitet interessant. Vildalen (2014, s. 32) er opptatt av at seksualitet er et grunnleggende medfødt fenomen og en vital del av vår utvikling, noe Crooks og Baur (2014, s. 343) støtter. Begge forfattere skriver at barn har en tydelig og synlig seksualitet, og at penil ereksjon, vaginal lubrikasjon samt genital stimulering er til stede fra foster- og spedbarnsstadiet. Selv om vi kan slå fast at seksualiteten starter tidlig i barneårene, er det lite teori og forskning som går nærmere og mer detaljert inn i barneseksualiteten. Dette fører til at spørsmålet om hva som er normalt for barn fremdeles er vanskelig å besvare (Crooks & Baur, 2014, ss. 333-344).

Seksualiteten må sees i sammenheng med relasjoner og kjærlighet da dette i følge Vildalen (2014, ss. 33-49) er grunnlaget for all menneskelig utvikling. Hun mener barn som blir møtt på sine følelsesmessige behov vil kunne utvikle bedre selvfølelse enn barn som blir oversett. Dersom barn opplever å bli strengt overvåket og møter negative reaksjoner på seksuell utforskning, kan de utvikle angst ved seksuell lystfølelse. Dette kan videre prege dem i relasjoner ved voksen alder. Croocks og Baur (2014, s. 345) støtter dette synet, og viser til at barn som har blitt fratatt nærhet de første månedene kan streve med å danne relasjoner senere i livet. Dette synet fremmer for oss en tanke om at seksualiteten er en del av utviklinga og identitetsdannelsen til et menneske.

I forståelsen om at seksualitet er en del av et menneskes utvikling, ligger det en tanke om at seksualitet ikke betyr det samme for barn og voksne. Dersom man ser et barn lager paringsbevegelser, onanerer, tar et annet barn på kjønnsorganet eller bruker begreper som *pule*, legger barnet en helt anna betydning i den seksuelle atferden enn hva voksne gjør. Dette er basert på tanken om at barn verken har kognitive forutsetninger eller praktiske erfaringer slik voksne har (Vildalen, 2014, s. 107). I tråd med barns kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling står lek sentralt. Lek som tilnærming til det seksuelle kan bidra til at barn erfarer og lærer at de ikke er alene om seksuelle følelser, noe som igjen står sentralt for å unngå

skamfølelse ved den videre seksuelle utviklinga. Seksuell lek vil også kunne bidra til å minske angst og skam over nakenhet og nærhet (Crooks & Baur, 2014, ss. 345-347).

Når barn kommer i skolealder, vil de fleste skjule sin seksualitet for voksne, mye basert på reaksjoner fra andre og en forståelse av at «dette er noe man gjør alene» (Crooks & Baur, 2014, ss. 346-347). Denne nysgjerrigheta er i følge strategien «Snakk om det!» (2016, ss. 14-16) viktig for barnas identitetsdanning, samt bidrar til en viktig forforståelse som letter grunnskolelæreres arbeid. Gjennom tanken om at barn har en seksualitet som er åpenbar og framtreddende, viser Vildalen (2014, s. 47) til at seksuell utforskning er betydningsfull for å motvirke skamfølelse og utvikling av god relasjonskompetanse. Crooks, Baur og Vildalen er alle teoretikere i det vestlige samfunnet, noe som fører til en kulturell ballast som vil influere deres tenkning. Subjektene i deres teorier er barn i en vestlig kontekst, og selv om det er store forskjeller mellom det amerikanske og norske samfunnet, vil tanker som det at seksuell lek kan føre til tryggere barn, og det at seksualiteten er privat, være betingta av denne ballasten.

Opplæringa i norsk grunnskole skal være i tråd med opplæringslova og menneskerettighetene. Dermed ser vi det hensiktsmessig å vurdere punktene innenfor disse som vi mener har relevans for undervisning i seksualitet. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (1948) ble oppretta etter andre verdenskrig som en reaksjon mot nazistenes handlinger. Erklæringa er ratifisert av 46 land, inkludert Norge. Erklæringa består av 30 artikler som spesifiserer FNs syn på hva alle mennesker skal ha rett på. Vi finner *artikkel 7* og *artikkel 12* særlig gjeldende for menneskers seksualitet. *Artikkel 7* sier at alle er like for loven og har uten diskriminering rett til samme beskyttelse. Alle har krav på samme beskyttelse mot diskriminering i strid med denne erklæring og mot enhver oppfordring til slik diskriminering. *Artikkel 12* sier at ingen må utsettes for vilkårlig innblanding i privatliv, familie, hjem og korrespondanse, eller for angrep på ære og anseelse. Enhver har rett til lovens beskyttelse mot slik innblanding eller slike angrep.

Verdens Helseorganisasjons sekretariat har utvikla en arbeidsdefinisjon på seksuelle rettigheter, som er omstridt internasjonalt, men får bred støtte i Skandinavia. Noen av rettighetene som berører barn handler om retten til utdanning i seksualitet, retten til informasjon, retten til privatliv, retten til likhet og likebehandling, retten til ytrings- og uttrykksfrihet og retten til et effektivt rettsmiddel når grunnleggende rettigheter er krenka (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, ss. 8-9). For lærere i grunn- og videregående skole viser Helse- og omsorgsdepartementet til kompetansemål i læreplaner for fag, og nevner det

fagovergripende emnet folkehelse- og livsmestring som et emne der seksualitet bør være inkludert. Departementet problematiserer de åpne kompetansemålene til en viss grad, og advarer mot for sen start på seksualitetsundervisninga. Eleven bør ha kunnskap om forandringer og situasjoner de vil møte før de møter dem. Synet på at barn har rett til kunnskap om seksualitet er ikke helt uproblematisk. Dersom det er slik at seksualitet også er et kulturelt fenomen, vil den medfødte seksualiteten kunne påvirkes på bakgrunn av undervisninga. Det betyr at undervisninga vil kunne preges av de verdiene, normene og holdningene vi ønsker å tilegne barnet. Vi kan se gjennom det lille som er registrert av barns seksualitet at det er store variasjoner, og at barnas seksualitet er formet av ytre påvirkning (Crooks & Baur, 2014, s. 344).

Helse- og omsorgsdepartementet (2016, ss. 15 - 27) framhever helsesektoren som særs viktig i kunnskapsformidling rundt seksualitet. I vår studie vil fokuset på skolehelsetjenesten være viktig da strategien viser til at denne bør benyttes som en ressurs for lærere, skole, og elever. Videre skriver departementet at helsestasjonene har en viktig funksjon ved å formidle kunnskap til hjemmet om barns seksuelle utvikling. Denne kunnskapen vil ha ringvirkninger for hjemmets møte med barnehage og skole, og styrke forståelsen og samarbeidet mellom disse. Departementet vektlegger viktigheta av et utvida normalbegrep i helsesektoren, der heterofili ikke må anses som normen, og ulikheter blant mennesker – både fysiologiske og psykologiske må falle innenfor et utvidet normalbegrep. Til sist vil vi trekke fram at departementet anser frivillige interesseorganisasjoner som en stor ressurs for både skole, lærere og elever. Totalt opplever vi at strategien ønsker å se helhetlig på temaet seksualitet, og at det behøves samarbeid mellom parter for å få dette til.

2.5 Seksualitetsundervisning – hva er lærerens rolle?

Opplæringslova (1998) er skolens rettesnor, og er noe alle skoler i Norge må forholde seg til, enten de er private eller offentlige. Opplæringslova (1998, §1.1) *Formålet med opplæringa* slår fast at skolen har som oppgave å *danne* barn til borgerskap i det norske samfunnet. Den generelle delen av læreplanverket (2015)² er en utdypning av formålsparagrafen i opplæringslova, og gir et bilde av verdisynet og formålet som opplæringa skal bygge på. Her fokuseres det blant anna på å skape et menneske som opplever kunnskap og mot til å ta ansvar

² Det ble i 2017 lagt ut en høring om forslag til ny generell del av læreplanen, og det må derfor tas høyde for at generell del vil se annerledes ut enn det som er redegjort for her (Kunnskapsdepartementet, 2017).

for eget liv, og som mestrer å balansere dette mot de kravene og forventningene som stilles av samfunnet og i sosiale situasjoner. I skolens formål og styringsdokumenter ligger det mange motsetningsfylte forhold, der ulike interesser konkurrerer om å bli prioritert. Dermed kan skolen på mange måter betegnes som en *konfliktorganisasjon*, og fortolkningsansvaret legges på skoleleder og lærere (Arneberg & Overland, 2013, s. 72). Dette kan være en vanskelig rolle å ha i et tema som seksualitetsundervisning, der stemmer fra ulike hold presser på lærerne.

Lærerrollen innebærer de normene og forventningene som er tilknyttet læreres yrkesutøvelse, og formes i et samspill mellom flere aktører og institusjoner. Aktørene som omkranser lærerrollen er både med på å åpne, støtte opp og begrense utøvelsen av rollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 25). De nærmeste samarbeidsaktørene til lærere er skolens kollegium, skoleledere, elever og foreldre. Foreldrenes rolle er tydelig omtalt i blant annet opplæringslova og prinsipper for opplæringa, og har dermed påvirkningskraft gjennom deres erfaringer, tilbakemeldinger og diskusjoner med læreren og skolen. Ut fra de nærmeste samarbeidsaktørene, kan en si at store deler av lærerrollen utformes på *mikronivå*, som innebærer konkrete dagliglivspraksiser (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 26). På mikronivået finner vi også livsverdensperspektivet til både læreren og elevene, mens opplæringslova og læreplanverket representerer systemperspektivet, noe som nettopp kan sette læreren i en konfliktsituasjon.

Vi har i kapittel 2.1 problematisert at begrepet seksualitet er noe utydelig og må derfor tolkes. Dette gjelder også for læreplanens utdypning av hva som er seksualitetsundervisning slik vi har redegjort for i kapittel 2.2. Hvordan kan lærere forholde seg til dette begrepet og denne undervisninga når det ikke eksisterer en samklang i styringsdokumenter og blant befolkninga på hva begrepet innebærer. Arneberg og Overland (2013, s. 20) presiserer at lærere besitter en form for *taus kompetanse*. Med det mener de at lærere kan ha utfordringer med å forklare grunnlaget for sin undervisning. Læreryrket innebærer praksis og erfaringer som over tid danner kompetanse. Forfatterne understreker også at denne kompetansen utformes i samspill med kollegaer og skoleledelse. En slik erfaringsbasert kompetanse kan være problematisk fordi erfaringer og kunnskap muligens overføres noe ukritisk. Samtidig tenker vi at dette handler om lærerens profesjonalitet, og den erfaringsbaserte tause kompetansen vil for profesjonelle lærere være basert på både teori og refleksjon.

Undervisning og opplæring er kjernen i læreryrket (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 32). For å lykkes med elevenes læring og utvikling er samspillet mellom lærer og elev et sentralt element. Lærernes relasjonskompetanse spiller derfor en viktig rolle for hvordan elevene fungerer sosialt, men også hvordan de stiller seg til læring i skolen. Det viser seg at elever med positive relasjoner til lærerne er aktive i klassen og godt likt av medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016). På grunn av et spenningsforhold mellom tid til undervisning og tid til omsorg, kan det være vanskelig for lærere å få tid til å bygge opp og ivareta disse relasjonene (Arneberg & Overland, 2013, s. 43). De gode relasjonene er en nøkkel til å få elevene til å tørre å snakke om seksualitet og andre emner som kan oppleves personlige. Uten at elevene opplever tillit og trygghet til læreren, vil det derfor kunne være vanskelig å undervise i dette emnet (Crooks & Baur, 2014, s. 368).

Mølldalen (2005, s. 39) tar i sin studie opp hvorvidt ungdomsskolejentene opplever relasjonell kontakt som viktig for å kunne drøfte sin seksualitet. Hun fant at jentene i hennes studie mener alderen på underviser er viktigere enn kjønnen for å anse undervisninga som relevant og trygg. Et funn vi fant interessant var at det var ulikt hvorvidt elevene ønsker nærhet eller distanse blant undervisningspersonalet for å føle seg komfortable og trygge til å åpne seg. Det viktigste var den kompetansen ungdommene opplevde at ressurspersonen satt med. Helsesøster ble i større grad betrakta som en «ekspert» enn det læreren ble, noe som var viktig for at ungdommene ville åpne seg for denne personen (Møllhaugen, 2005, ss. 42-50). Vi mener dette kan overføres til grunnskolens eldste elever, men de yngste vil nok ikke reflektere over fagkunnskap i like stor grad. Her vil nok nærhet være en viktig faktor for trygge omgivelser. Det er også på småtrinnet læreren har mulighet til å skape et godt grunnlag for en naturlig diskurs rundt seksualitet, kropp og følelser. Utarbeidinga av en slik kultur kan bidra til at barna lettere henvender seg til ulike ressurspersoner når de blir eldre.

3 Forskningsdesign

Hensikten her er å presentere vårt forskningsdesign; vår plan for å kunne besvare vårt forskningsspørsmål på en så god måte som mulig. Forskningsspørsmålet skal fungere som fyrtårnet i utarbeidinga av denne planen, og et godt og presist forskningsspørsmål med en tydelig begrunnelse vil lyse opp veien og gi retning for våre valg i studien (Thagaard, 2013, s. 54). I kapitlet vil vi dermed redegjøre for *kvalitet i studien, forskningstilnærming, forskningsstrategi, utvalg, analyse og etiske vurderinger*.

3.1 Kvalitet i studien – *forskeren ved roret*

Kvaliteten i studien baserer seg i stor grad på forskningsdesignet. Vi mener derfor at dette delkapitlet utgjør ei ramme for valgene vi har tatt, og vil stå som en viktig referanse for den videre redegjøringa av vårt forskningsdesign. Vi vil her redegjøre for begrepene *reliabilitet, validitet og overførbarhet*, som tradisjonelt har vært sentrale for kvalitetssikring i forskning (Thagaard, 2013, ss. 201-214).

Reliabilitet omhandler konsistensen mellom forskningsdesign og forskningsspørsmål, og det skilles mellom *intern* og *ekstern* reliabilitet. Den *eksterne reliabiliteten* knyttes til *repliserbarhet*, altså om andre forskere kan finne samme funn gjennom samme forskningsdesign (Thagaard, 2013, ss. 201-202). Det sosialkonstruktivistiske grunnlaget for forskninga fører til ei betydning i interaksjonen mellom forsker og informanter, og i en studie som vår vil repliserbarhet være vanskelig å oppnå. Den *interne reliabiliteten* knyttes til prosjektets troverdighet. Gjennom detaljerte beskrivelser av metodiske valg kan vi som forskere synliggjøre våre framgangsmåter, og dermed gi leseren informasjon som kan brukes til å se våre funn med et kritisk perspektiv. Gjennom studien har vi systematisk loggført hver arbeidsøkt med henblikk i å kunne gjengi våre handlinger så korrekt som mulig, og dermed sikre en *gjennomsiktighet* som øker påliteligheta i studien (Thagaard, 2013, s. 202).

Validitet i studien omhandler gyldigheten av forskningsdata, og må knyttes til påliteligheten til forskerens tolkninger og utvalg (Thagaard, 2013, ss. 193-203). En forsker reagerer forskjellig i relasjon til ulike deltakere samt samme deltaker på ulike tidspunkt. Tolkningene er da direkte avhengige av at forskeren søker etter å sette seg inn i sine informanters perspektiv med et så åpent sinn som mulig, og skape grunnlag for gode relasjoner til disse (Postholm, 2010, s. 136). Validitet handler også om konsistens mellom forskningsspørsmål og funn, altså om datamaterialets relevans for forskningsspørsmålet (Grønmo, 2016, s. 239). Det

har vært viktig for oss å la forskningsspørsmålet være øvre rettesnor i våre metodiske valg, for å sikre den konsistensen Grønmo etterspør. Forskningsspørsmålet åpner for en fleksibilitet som gir oss mulighet å navigere i forskningsfeltet, samtidig har systematikken i vår framgangsmåte muliggjort en slik fleksibilitet (Thagaard, 2013, ss. 75-77).

Kvalitetssikring av en studie har tradisjonelt også omhandla *overførbarhet*. Det er vanskelig å kunne diskutere overførbarhet i kvalitative studier nettopp på bakgrunn av det sterke fortolkende aspektet, men Thagaard (2013, ss. 210-211) fremmer noen grep kvalitative forskere kan ta for å øke denne. Forskerens logikk og argumentasjon vil kunne øke leserens forståelse for hvorfor studiens funn mulig kan overføres lignende situasjoner. Forskerens innsats i å tolke sine funn korrekt og etterstrebe en riktig framstilling av virkeligheta vil kunne få lesere som har erfaring med studiens fenomen til å kjenne seg igjen i beskrivelsene, og dermed øke overførbarhetsverdien i studien (Thagaard, 2013, s. 213).

Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* er noe vanskelig å implementere i kvalitativ forskning. Begrepene vil i kvalitativ forskning være avhengig av at forskeren etterstreber gjennomsiktighet og opprettholder seg kritisk til egen forskning. Forskeren vil alltid bære med seg en forforståelse og et perspektiv som aldri vil være helt nøytralt, og tolkninger og utvalg vil bli farga av forskerens blick. På bakgrunn av dette har vi forsøkt å tydeliggjøre vårt teoretiske perspektiv, vår forforståelse og vår forskningsinteresse slik at presentasjonen av forskningsmateriellet kan sees i sammenheng med våre perspektiver. Det handler om å synliggjøre vår subjektivitet, da det ikke vil være mulig for oss å forholde oss objektiv i en studie som denne. Denne prosessen kalles *reflektivtetsprosessen*, og har for oss tatt tid. Prosessen har vært av stor betydning for vårt blick på forskningsmateriellet og vår analyse (Postholm, 2010, s. 128). Det sterke fortolkende og relasjonelle aspektet som framkommer under det sosialkonstruktivistiske paradigmet fører til at forskeren er den viktigste faktoren for å sikre kvalitet i studien. I den videre redegjøringa av vårt forskningsdesign vil vi vise tilbake til dette delkapitlet.

3.2 Forskningstilnærming – å forstå et fenomen

Å redegjøre for vår forskningstilnærming handler for oss om å synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske grunnlag. Overordna skilles det gjerne mellom kvantitative og kvalitative forskningstradisjoner og tilnærminger (Grønmo, 2016, s. 23). Vi opplever at det er riktig å følge den kvalitative forskningstradisjonen for å belyse vårt forskningsspørsmål:

Hvordan opplever lærere det å undervise i seksualitet i grunnskolen?

Årsaken til dette er at kvalitative forskningsmetoder åpner for nyanser i større grad enn kvantitative. De kvantitative metodene kjennetegnes i utgangspunktet av at de kan uttrykkes i mengder i motsetning til de kvalitative. Vi er ute etter opplevelser til enkeltpersoner som kan kaste lys over de teoretiske perspektivene som råder i feltet, og vil derfor ha behov for å kunne tolke funn i kontekst. Funnene vil også være av argumenterende art som vanskelig kan uttrykkes som en mengde (Grønmo, 2016, s. 22).

Kvalitative forskningsmetoder er av nyere opprinnelse enn de kvantitative, og har sitt utspring i at forskere ble opptatt av å løfte fram synspunktene til grupper i underklassen og middelklassen. Disse synspunktene har det tidligere ikke vært vanlig å interessere seg i. Forskerne fikk større interesse for livene til ulike folkegrupper, og opplevde at disse hadde verdifulle perspektiver det var verdt å lytte til (Thagaard, 2013, ss. 19-20). Etter hvert gled kvalitativ forskning inn i ulike paradigmer som representerte forskningas grunnsyn. Vår forskning tar utgangspunkt i *det sosialkonstruktivistiske paradigmet* innenfor psykologi og pedagogikk med opphav i blant anna tankene til den russiske psykologen Lev S. Vygotski. I dette paradigmet legger forskeren til grunn at kunnskap er sosialt konstruert, og at konteksten rundt mennesker, samt deres interaksjon, er av betydning for deres forståelse og oppfatninger (Postholm, 2010, ss. 17-23).

Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet finnes det ulike metodiske tilnærminger avhengig av forskningsspørsmålets natur. Fortolkende tilnærminger er sentrale i all kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 37). Denne studien søker etter å forstå hvordan våre forskningsdeltakere opplever fenomenet seksualitetsundervisning, og den *fenomenologiske tilnæringsmåten* vil kunne gi den fleksibiliteten vi behøver for å forske på dette på best mulig måte. *Fenomenologi* stammer fra de filosofiske perspektivene til Edmund Husserl. Han mente at et fenomen eksisterer i vår bevissthet, og at vi skaper kunnskap gjennom erfaringer, opplevelser og refleksjon. Husserl bruker begrepet *intensjon* om menneskets behov for å skape mening om den virkeligheta som omgir dem. Gjennom disse erfaringene utvikles vår kunnskap og forståelse. Virkeligheta er dermed i direkte relasjon med bevisstheta, og det er aktørenes livsverden som danner den forskningsmessige bakgrunnen for forståelsen (Postholm, 2010, ss. 42-43).

Samtidig som ei fenomenologisk forskningstilnærming gir fleksibilitet til å kunne ta utgangspunkt i aktørenes virkelighet, kan den også snevre forskningen ved å utelate hensyn til aktørene i samspill med den historiske, sosiale og kulturelle konteksten. Gjennom en *hermeneutisk tilnærming* vil vi i større grad kunne tolke de opplevelsene som framkommer, og videre sette dem i sammenheng med konteksten. Hermeneutikken stammer fra tankene til Wilhelm Dilthey og Hans-Georg Gadamer (Grønmo, 2016, s. 393). I hermeneutikken står forskerens for forståelse og subjektivitet sterkere enn i fenomenologien. Fortolkninga av aktørenes opplevelser blir dermed mer sentral enn i fenomenologiske studier. Gjennom hermeneutikk søker forskeren etter en helhetlig forståelse av et fenomen, og streber etter å framlegge en rik beskrivelse av fenomenet. Det er nettopp sammenhengen mellom opplevelsen og konteksten som bidrar til mening og fortolkning i følge tankene bak den hermeneutiske tilnærminga (Grønmo, 2016, ss. 394-395).

I denne studien har det vært nyttig for oss å kunne se våre funn i lys av våre teoretiske perspektiver. Samtidig er vi opptatt av å bevare våre informanternes synspunkter og opplevelser, uten å endre meningsinnholdet i disse. Det er et ønske å framheve våre informanternes opplevelser på et nøytralt grunnlag, men det er også interessant å kunne se opplevelsene i lys av teoretiske perspektiver for å kunne drøfte teori og empiri med hensikt i å oppnå større forståelse for fenomenet vi forsker på og slik øke overførbarhetsverdien i studien. Vi henter derfor inspirasjon fra både det fenomenologiske og det hermeneutiske i forskningstilnærminga vår. Det handler for oss om å forstå delene i lys av helheten, men uten å forkludre tanken om at virkeligheta også er den virkeligheta aktørene oppfatter (Thagaard, 2013, ss. 40-41). Denne intensjonen jobber vi kontinuerlig for å bevare i oppgaven vår. Dette har i vårt tilfelle også dreiet seg om at forskningsspørsmålet og metodiske valg har vært under løpende revidering. Vi har ikke hatt mulighet til å forutse hva informantene legger vekt på, og har dermed sett det som en ressurs å kunne navigere i vårt forskningsfelt. Vi styrker reliabiliteten i studien ved å være fleksibel i metodiske valg med hensikt å gjengi våre informanternes virkelighet på best mulig måte.

3.3 Forskningsstrategi – *intervju som vindu til innsikt*

Det er vanlig å ha intervju som strategi i fenomenologiske og hermeneutiske studier. Dette er en strategi vi opplever vil sikre god innsikt og konsistens til forskningsspørsmålet, og dermed bevare reliabilitet i studien. Intervju som forskningsstrategi stammer fra framveksten av kvalitativ forskning. Det hviler på et premiss om at alle har kunnskap og erfaringer verdt å ta

vare på og framheve (Postholm, 2010, ss. 68-69). Intervjuene kan struktureres ulikt avhengig av hensikt og formål. I vår oppgave ser vi det formålstjenlig å bruke en kombinasjon av det *halvplanlagte formelle intervjuet* og *gruppeintervjuet*. Vi valgte å bruke lydopptak for å bevare alt som sies, inkludert toneleie og eventuelle tenkepauser for å sikre validitet i tolkninga. Lydopptak gjør det også lettere for forskeren å konsentrere seg om selve intervjusituasjonen og dermed skape grunnlag for gode relasjoner (Thagaard, 2013, ss. 111-112).

Hensikten med det *halvplanlagte formelle intervjuet* er å søke forståelse i større grad enn forklaring ved at forskeren er åpen for det informantene er opptatt av og vektlegger. Forskeren går dermed inn uten ei tydelig formening om hvilke perspektiver som vil framtre som betydningsfulle, og det vil være unaturlig å ha ferdigstilte spørsmål (Postholm, 2010, s. 72). *Gruppeintervjuet* kan være både strukturert og ustrukturert. Vi ser gruppeintervjuet i vår forskning som en forlengelse av det *halvplanlagte formelle intervjuet*, der årsaken til å intervju i gruppe handler om å få en dypere innsikt i fenomenet som kan oppstå når flere individer får reflektere sammen over erfaringer de har felles. Gruppeintervjuet muliggjør at informantene kan respondere på hverandres utsagn, og dermed vil vi som forskere kunne reflektere over de ulike synspunktene og holdningene og slik høyne validiteten i studien (Thagaard, 2013, s. 99).

I vår forskning så vi det hensiktsmessig å bruke et tankekart til å strukturere intervjuet. I utarbeidelsen av tankekartet som vår intervjuguide, tok vi først utgangspunkt i *Den didaktiske relasjonsmodellen*³. Den didaktiske relasjonsmodellen brukes av lærere i planlegging av undervisning for å kunne ha et helhetlig blick på undervisninga. Vi opplevde på bakgrunn av helhetsperspektivet at denne kunne være en hjelp til å strukturere våre tanker om seksualitetsundervisninga i skolen. Modellen tar utgangspunkt i områdene *mål, innhold, elevperspektiv, rammefaktorer, vurdering* og *arbeidsmåter*. Senere gikk vi over til et tankekart basert på *Den kulturhistoriske aktivitetsteorien* (KHAT)⁴ fordi vi hadde noen tanker vi ikke fikk plassert i den didaktiske relasjonsmodellen. KHAT ser i større grad på menneskers handlinger, og forsøker å beskrive og analysere disse. Slik er modellen mer omfattende, og kan romme flere aspekter (Postholm, 2010, ss. 29-31). Det var denne

³ Se vedlegg 4

⁴ Se vedlegg 5

modellen vi valgte å benytte i intervjusituasjonen da vi opplevde at den i større grad ga studien reliabilitet i form av å gi mulighet for innhenting av data som kan gi godt samsvar mellom forskningsspørsmål og funn.

I fenomenologisk forskning vil intervjuene ofte føre til nye emner ettersom intervjuobjektene reflekterer. Dette bør forskeren ta hensyn til, og det vil være naturlig å føre disse på til neste intervju (Postholm, 2010, ss. 78-80). Før intervjuene gjennomførte vi et forsøksintervju på en medstudent der vi brukte tankekartet vi hadde utforma. Vi opplevde det å bruke tankekart som intervjuguide formålstjenlig. For oss var dette en god måte å kunne navigere mellom vårt fokus og samtidig ta tak i det informantene vektla. Etter forsøksintervjuet reviderte vi tankekartet for å føre på det uventede. Denne prosedyren ble gjennomført etter hvert intervju. Det er verd å reflektere over at tankekartet førte til en mindre grad av åpenhet ovenfor våre informanter, da de ikke fikk et tydelig inntrykk av hva vi var ute etter (Grønmo, 2016, s. 167). Dette kan svekke studiens reliabilitet gjennom at informantene opplever seg usikre på vår intensjon, og dermed skape grunnlag for dårligere relasjoner mellom oss og våre informanter. Hensikten var imidlertid at informantenes innspill skulle styre intervjuet. Før hvert intervju klargjorde vi denne hensikten til informantene for å forsøke å minske deres usikkerhet og vise at deres innspill var av verdi for oss og studien.

Det er viktig at vi som forskere reflekterer over vår rolle og den påvirkninga vi kan ha på våre informanter. Vårt mål med tankekartet har vært å møte intervjupersonene med et «åpent sinn», og ikke la våre personlige synspunkter affisere deres utsagn (Thagaard, 2013, s. 115). Hensikten med denne studien er ikke å fremme sannheter, men perspektiver for å søke forståelse for en kompleks praksis. Det innebærer at vi ikke forventer å finne et endelig svar på vårt forskningsspørsmål, men kanskje heller bidra til et større bilde av feltet. Den sannheta vi presenterer kan i beste fall bli betrakta som den *intersubjektive sannheta* som oppsto i vårt møte med forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, ss. 129-131). Gjennom å stille spørsmål som «har vi forstått deg riktig når vi forstår at ...» søker vi etter å oppnå validitet i studien ved å ønske å fortolke våre informanter riktig. Selv om vi fremmer det vi anser som en felles forståelse, vil vår forståelse være overordnet da tolkninga og presentasjonen er avhengig av denne.

Vi opplever at en av fallgruvene med vårt tema har vært den uklare og sammensatte definisjonen av seksualitet og seksualitetsundervisning. Vi hadde en klar intensjon om å søke lærernes oppfatning av seksualitetsundervisning, men erfarte at det var vanskelig å ikke

overføre vår oppfatning av definisjonen. Gjennom tankekartet håpet vi å unngå å stille ledende spørsmål, men på et vis måtte vi innom noen temaer for å få nok data. Når vi da for eksempel spør om «hvilke fag» lærerne tenker seksualitetsundervisninga hører hjemme i, indikerer vi automatisk at vi selv tenker det hører til i mer enn ett fag. Når vi spør om hva seksualitetsundervisninga rommer viser vi at vi tenker den rommer mer enn reproduksjon. Etter hvert intervju samtalte vi om hvordan vi virka ledende for å forsøke å minimalisere dette til neste intervju, men vi ser i etterkant at vi til en viss grad har påvirket våre informanter.

3.4 Utvalg – *de erfaringsrike få*

Fenomenologiens hovedkriterium til forskningsdeltakere er at de har kjennskap til- og erfaringer med fenomenet som skal utforskes (Postholm, 2010, s. 78). Vi ser det hensiktsmessig å velge det Thagaard (2013, s. 64) kategoriserer som et *typisk utvalg*, et utvalg der forskningsdeltakerne kan representere flere i samme situasjon i både bredde og variasjon. Et slikt utvalg bør derfor være sammensatt av personer som kan ha noe ulike innfallsvinkler til vårt tema. Det innebar at de i tillegg til å måtte ha erfaring med seksualitetsundervisning i grunnskolen, også burde være fra ulike geografiske områder slik at vi i større grad kan få betydningsfull innsikt som kan være overførbart for andre lærere. Dersom utvalget hadde arbeida i samme geografiske område ville kulturen i dette området kunne påvirke holdningene og opplevelsene til våre informanter. Vårt utvalg består av fire kvinnelige lærere av ulik alder og fra ulike geografiske områder i vår valgte kommune. Dataene er til sammen hentet fra tre ulike skoler. Vi hadde håpet å også kunne representere mannlige lærere og slik få variasjon i kjønn. Samtidig er utvalget såpass lite at det vanskelig kunne bli generalisert, og overførbareta ved utsagn knytta til kjønnsforskjeller ville uansett vært lav.

Det er hensiktsmessig å velge et lavt antall forskningsdeltakere for å kunne ha tid til å komme i dybden av de felles opplevelsene. Postholm (2010, s. 43) foreslår mellom 3 og 25 avhengig av studiens omfang. Vår ramme samsvarer med det nedre sjiktet i forslaget, og vi har valgt å ha fire informanter til tre intervjuer, der to av informantene ble intervjuet alene og to stilte til gruppeintervju. Dette antallet har gitt oss muligheta til å studere dataene nøye, gjennom en grundig analytisk prosess beskrevet i understående kapittel. Gjennom valgene om å ha et typisk utvalg med få informanter har vi som hensikt å sikre validitet i studien ved at vi kan bruke tid til å sikre kvaliteten av våre tolkninger, og dermed ivareta formålet med forskningsspørsmålet. Med tanke på analyse og tolkning bør ikke antall deltakere være til hinder for en grundig prosess (Thagaard, 2013, s. 65). I oppgaven har vi valgt å gi våre

informanter fiktive navn fordi vi opplever at det gir bedre leseflyt. Ved noen anledninger var opplevelsene av samme fenomen noe ulik, og det ble derfor hensiktsmessig å kunne referere til informantene. Alle lærerne har kontaktlærerfunksjon og middels store elevgrupper uten etniske variasjoner.

3.5 Tolkning – en reise mellom induksjon og deduksjon

Fenomenologisk og hermeneutisk tolkning er en kompleks prosess som ikke kan gjengis i enkle trinn, men prosessen starter med de første blickene på innsamlinga, i vårt tilfelle ved det første intervjuet. Når vi velger å ta tak i noe en av informantene sier og stille oppfølgingsspørsmål til dette er det en del av prosessen, det er altså vanskelig å fastsette et start- eller sluttpunkt for tolkningsarbeidet (Postholm, 2010, ss. 98-99). Likevel vil det være mulig å skille mellom tolkninger man gjør underveis i datainnsamlingsprosessen, og arbeidet som er gjort etter at dataene er samlet inn. I vår oppgave er dette hensiktsmessig da vi har gjort valg underveis som har hatt konsekvens for fokus etter innsamling gjennom fleksibiliteten i tankekartet vi benyttet som mal for intervjuet. Vi velger å bruke begrepet tolkning framfor analyse på bakgrunn av den sterke fortolkende tilnærminga i vår studie.

Arbeidet med vår tolkning av datamateriellet er til dels inspirert av tankene bak *grounded theory*, som er å skape teori basert på empiri, teorien er da forankra i forskningsdataene og blir på denne måten «grounded» (Postholm, 2010, s. 87). For at forskninga skal samsvare helt med grounded theory må den være helt *induktiv*, som vil si at forskeren må ekskludere seg helt fra sin forforståelse og sine teoretiske perspektiv og la dataene skape ny teori. Som tidligere redegjort for forsker vi under det sosialkonstruktivistiske paradigmet der grunntanken er at kunnskap skapes i samspill med kontekst, og det vil da ikke gi mening å følge denne teorien stringent. Motpolen til induktive metoder er *deduktive metoder* der teorien får spille hovedrollen. Forskeren er dermed kun ute etter å avkrefte eller bekrefte. Vi balanserer fram og tilbake mellom det induktive og det deduktive. Slik forsøker vi å finne sammenhenger med eksisterende teori, uten å gå på kompromiss med dataene som ikke kan knyttes direkte til teori. Dette fører til en *abduktiv tilnærming* der møtet mellom teori og praksis svinger mellom deduksjon og induksjon (Thagaard, 2013, s. 198).

Tolkningsarbeidet vi gjorde etter at dataene var samla inn fulgte en systematisk prosess inspirert av *den konstant komparative analysemåten*, som er en framgangsmåte for tolkning innenfor *grounded theory* (Postholm, 2010, s. 87). Thagaard (2013, s. 158) understreker viktigheta av å bli godt kjent med eget datamateriell, slik at vi får en solid grunnforståelse for

videre tolkning. Det har vært viktig for oss å være nøye slik at vi oppnår høyere validitet i studien, og bruke god tid på denne prosessen. En slik prosess samsvarer med det Postholm (2010, s. 88) beskriver som *åpen koding*, en start på å strukturere data til meningsenheter. I denne prosessen laget vi kolonneskjemaer for hvert intervju der vi samlet opp viktige uttalelser, diskuterte og tolka disse, laget forslag til kategorier de passet til og trakk ut sentrale begreper. Vi satt igjen med flere sider uttalelser og en mengde kategorier og begreper som vi skrev ut til analogt format, klippet til biter og sorterte i forhold til kategorier vi opplevde relevante og interessante. Dette er første del av kodingsarbeidet og Postholm påpeker at disse ikke nødvendigvis kommer til å utgjøre de ferdige kategoriene. Vi endte opp med færre kategorier med endrede overskrifter enn vi hadde i utgangspunktet.

Kategoriene ble benytta til å formulere avsnitt som kunne framheve de viktige utsagnene og mening bak dem, for å få et overblikk over vår induktive tolkning. I denne prosessen ble det naturlig å knytte meningsenhetene opp mot teori og forskning og veksle mellom induktivt og deduktivt arbeid for å formulere interessante poenger i lys av forskningsspørsmålet. I denne prosessen beveget vi oss gradvis over i *aksial koding*, der vi begynte å se kategoriene i lys av hverandre og i lys av kategoriseringa i tankekartet – vårt utgangspunkt (Postholm, 2010, ss. 89-90). Gjennom dette arbeidet opplevde vi at noen av meningsenhetene hørte bedre hjemme i en anna kategori, og så også at noen kategorier ble overflødig og irrelevant i henhold til forskningsspørsmålet. Samtidig så vi også at informantene hadde pekt på områder ved feltet vi ikke var forberedt på. Dette førte til at vi måtte gå tilbake til teoretiske perspektiver og innhente ny teori som kunne belyse disse områdene.

Når vi opplevde denne prosessen som grundig gjennomgått, og var fornøyd med våre kategoriseringer, starta vi arbeidet med å skille tolkning og drøfting. I den aksiale kodingsprosessen opplevde vi flere ganger å drøfte samtidig som vi tolka. Det er viktig for oss å tydeliggjøre informantenes opplevelser, og vi har derfor valgt å gjøre et distinkt skille mellom hva som er tolkning og hva som er drøfting. Dette skillet bidrar å høyne reliabiliteten ved at det øker gjennomsiktigheta i studien. I utforminga av kapittel 4 ble vi tvunget til å gjennomgå transkripsjonen av intervjuet enda en gang, og i denne prosessen oppdaga momenter som var oversett i det åpne kodingsarbeidet. Kapittel 4 ble sendt til våre informanter sammen med en kopi av transkripsjonen til de respektive for å gi dem muligheten å sjekke om de var enige i vår tolkning. Dette kalles *member checking* og er en metode for å sikre validitet i studien (Postholm, 2010, s. 132). Tre av våre informanter benytta seg av

denne muligheten, og bekrefte vår tolkning. Det at den siste informanten ikke svarte kan svekke validiteten i tolkninga av hennes utsagn.

Gjennom *selektiv koding*, som er siste fase i kodingsarbeidet, ser forskeren på kategoriene og meningsenhetene med et ønske om å knytte dataene og forskninga opp mot et høyere abstraksjonsnivå. Hensikten med den selektive kodinga er å få fram hvilken innsikt forskninga har gitt (Postholm, 2010, s. 90). Vi ser at dette arbeidet i stor grad samsvarer med den konstant komparative analysemodellen der vi er i en gråsoner mellom subjektivitet og objektivitet. Med utgangspunkt i vår tolkning trekker vi i denne delen av prosessen slutninger som vi mener har betydning for oppgavens forsknings spørsmål. I dette arbeidet oppdaga vi nye aspekter som gjorde at vi måtte veksle mellom de ulike fasene slik at vi som forskere kun brukte retningslinjene og forslag til metode som veileder. Denne pendlinga mellom det kreative og det systematiske er det vi hele tida har etterstreba. I vår søken etter å presentere sentrale betydninger i egen forskning, har vi vært tvunget til å være kreative og selvstendige i tolkningsarbeidet samt tatt valg som skal gagne dette målet. Da vi anså dette arbeidet som fullført, sendte vi studien til en kollega for kritisk gjennomlesing. Hennes innspill bidro til å se manglende logikk i vår argumentasjon, og medførte en økning av validiteten i studien (Thagaard, 2013, s. 205).

3.6 Forskningsetiske vurderinger – *en respektfull vei til innsikt*

Ved forskning kreves det at forskeren følger etiske retningslinjer og prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer, men også i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013, s. 24).

Forskningsprosjekter der personopplysninger behandles faller under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2013, s. 25). For oss har de forskningsetiske retningslinjene vært viktige slik at prosessen skulle bli gjennomført på verdig vis overfor våre informanter. Vårt forskningsprosjekt faller under de forskningsetiske retningslinjene *samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I det følgende vil vi ta for oss utfordringer vi mener berører forskningsprosjektet på en betydningsfull måte.

En sentral del av retningslinjene (2016, ss. 12-22) omhandler som omhandler hensyn til personer. Temaet for vårt prosjekt kan for noen oppleves ømfintlig, og er noe vi som forskere måtte vise hensyn til i intervju situasjonen. Et annet moment ved dette punktet er hensikten med intervjuet. I vårt tilfelle ønska vi å tilegne oss lærernes forståelse, tanker, selvrefleksjoner og perspektiver på seksualitetsundervisninga. Vi var dermed ikke ute etter å sjekke intervju personenes kompetanse eller undervisnings praksis. Vi som forskere var opptatt av å

vise respekt for informantenes profesjon slik at de ikke opplevde seg utilstrekkelige på det aktuelle området. Da vi hadde satt oss inn i teori og forskning i forkant av intervjuene, var vi bevisste at vi kunne sitte på en form for kunnskap som kunne være ukjent for informantene. Det var viktig at lærerne i studien skulle være ressurspersoner for oss gjennom sin kompetanse og erfaring.

Retningslinjenes punkt B5 (2016, s. 12) spesifiserer at forskninga ikke skal krenke integriteten eller verdiene til dem man forsker på. Med dette i tankene, var vi bevisste på å ikke legge press på informantene. Vi forsøkte å lytte til- og se etter tegn på hva lærerne ikke ønska å diskutere og samtale om, og opplevde at noen av spørsmålene virka mer sensitive enn andre. Blant anna virka det tidvis som at lærerne unngikk noen av våre spørsmål ved at de tok opp andre poeng de heller ønska å samtale om. Vi tolka dette som signaler, og tok heller tak i de emnene de selv introduserte. For oss som forskere var det viktig å ivareta informantenes autonomi, og ikke utnytte en eventuell god relasjon til å få fram data som kan regnes sensitiv, eller som strider mot det informantene selv ønsker å dele. Informantene har stilt opp til et tema begge parter opplever viktig, og prinsippet om at informantene ikke skal ta skade av intervjuet er ledende i vår oppgave (Thagaard, 2013, ss. 119-120). Valget om å bruke fiktive navn gjør at personene lettere kan identifisere seg selv, og kan føre til at de kan oppleve seg som uthengt. Våre informanter har derimot fått informasjon om disse navnene og mulighet til å sjekke sine tolkninger.

Ivaretakelsen av våre informanters integritet under innsamlingsprosessen satt en standard for videre arbeid. Når innsamlinga var over, avslutta vi også den direkte kontakten med våre informanter, og de hadde ikke lengre førstehånds påvirkning på materialet. Vårt fokus på å dobbeltsjekke tolkninga har dermed hatt stor betydning for etterarbeidet. I en forlengelse av dette så vi det også viktig å ivareta integriteten til våre informanter ved å, så langt det var mulig, ikke tillegge dem mening, eller påpeke motsetninger i deres utsagn (Thagaard, 2013, s. 120). I transkripsjonen var vi nøye med å notere eventuelle endringer i tonefall, og alle tenkepauser og tenkende utsagn ble notert slik at vi skulle bevare meningsinnholdet i utsagnene.

Retningslinjenes punkt B7 (2016, s. 13) viser til vår plikt å gi informantene tydelig og grundig informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet. Dette opplever vi som viktig fordi vårt tema kan oppfattes sensitivt. Vi har gjennomgående hatt fokus på at informantene skal ha kjennskap til prosjektet til en hver tid, samt publisering og videre bruk. Vår første kontakt

med informantene var gjennom utsendelse av *forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt*⁵. Her ble informantene kjent med vår studie og formålet med denne. Vi starta også hvert intervju med en kort informasjon om prosjektet samt åpna for eventuelle spørsmål. Informantene ble gjort oppmerksom på hva vi skulle bruke datamateriellet til, samt at vi skulle oppbevare lydfilene på en intern server. I tillegg informerte vi om muligheten for å korrigere oss dersom vi hadde tolka dem feil før ferdigstilling av oppgaven.

Som en forlengelse av dette punktet er det en svakhet i vår oppgave at vi har vært lite spesifikk i spørsmålsformuleringer gjennom tankekartet. Også forskningsspørsmålet kan for informantene oppleves utydelig og vagt og gjøre dem usikre på hva vårt formål er, selv om vi har forsøkt å forklare grunnlaget for vagheta på forhånd. Studien er bygget på vår konstante bevegelse mellom induksjon og deduksjon, noe som gjør vårt teoretiske perspektiv vel så viktig som informantenes opplevelser. Dersom informantene opplever å ikke kjenne seg igjen i vår overordnede drøfting kan det være fordi de teoretiske perspektivene vi sitter med ikke er gjeldende for deres opplevelser (Thagaard, 2013, s. 215). Dette kan oppleves krenkende fordi lærerne kan bli satt inn i en større sammenheng de ikke opplever stemmer overens med deres tanker om egen situasjon. Denne opplevelsen kan forsterkes gjennom at de har svart bekreftende på våre tolkninger, da de kan kjenne på at vi benytter oss av deres utsagn for å fremme betydninger vi anser relevante.

Retningslinjenes punkt B13 (2016, s. 19) handler om hensyn til en tredjepart.

Forskningsspørsmålet vårt kan tyde på at samtalen vil kunne dreie seg rundt elever informantene har praksiserfaringer og undervisningsopplevelser med. I vårt prosjekt er det viktig å huske at disse elevene ikke har samtykka til å være deltakende i studien, og anonymisering av informanter og arbeidssted er særst viktig slik at en tredjepart ikke kan identifiseres. I svaret vi fikk fra NSD⁶ på vår søknad om godkjenning av forskningsprosjektet, påpeker de at de ikke kan se at studien behandler sensitiv informasjon av tredje part. Lærerne har selv ansvar for å bevare sin taushetsplikt, og må omtale elevsituasjoner som elevgrupper. Beskrivelser av historier der elevene kan bli gjenkjent har vi ekskludert fra oppgaven.

⁵ Se vedlegg 1

⁶ Se vedlegg 2

4 Tolkning av forskningsmaterieill

Hensikten med dette kapitlet er å presentere og tolke vårt forskningsmaterieill. Vi har kategorisert materieillet i ulike faktorer vi opplever påvirker undervisninga. Kategoriene er *roller, skole-hjem, læreplanverket, arbeidsmåter, lærematerieill og media og samfunnet*. Etter hver kategori vil vi oppsummere de viktigste funnene. Overskriftene til de ulike kategoriene inneholder sitater fra lærerne som vi mener sier noe om den sentrale betydninga i delkapitlene.

4.1 Roller – «*helsesøster er jo alltid innblandet i det*»

I intervjuene la samtlige lærere vekt på at flere aktører samarbeider om denne typen undervisning. Alle lærerne pekte på at helsesøster har ansvar for en del av denne undervisninga, og Merete spesifiserte at «*helsesøster er jo alltid innblandet i det*». Sofie påpekte at «*vi har helsesøster på skolen en og en halv dag i løpet av uka. Da er døren åpen og så kan de trekke seg lapper*». Vi opplever samtlige lærere som positive til helsesøsters rolle. Det virker som denne ressursen er verdsatt blant lærerne og at de finner støtte i helsesøsters kompetanse. Vi fikk ikke helt tak på hvilken del av undervisninga helsesøster er ansvarlig for, og ved spørsmål om hva som gjennomgås tolka vi også lærerne som noe usikre. Noen av dem sa at de tror det er praktisk fysiologisk informasjon om menstruasjon, tidlig sædavgang og lignende, og en påpekte at hun aldri har spurt. I intervjuene kom det fram at denne rollen har ulike funksjoner: Helsesøster gjennomfører et opplegg i femte trinn, enkeltelever kan bruke helsesøster som ressurs til blant anna dette temaet om de har behov for en samtalepartner, og elever med spesielle behov blir ivaretatt av helsesøster.

En anna instans som har undervisning med elevene er *Støttesenter for incest og seksuelle overgrep (SMISO)*. Samtlige lærere viste til at kommunen har pålagt alle kommunale skoler å åpne dørene for instansen i løpet av sjette trinn. Besøket er uanmeldt. Lærere og skoler får informasjon, men hjemmet skal ikke vite at de kommer. Dette fordi ingen barn skal holdes borte fra denne undervisninga. Alle lærerne vi intervjuet har uttrykt seg utelukkende positive til dette tiltaket. Sofie viste til at instansen «*sitter på en kompetanse som vi ikke har, og ei tilnærming til det som ja ... vi har ikke tid til å tilnærme oss på denne måten*». Også Merete opplever at SMISO har en anna kompetanse enn lærerne som er verdifull å få inn i skolen. Vi tolker det slik at Merete da refererte til kompetanse i avdekking og forebygging av seksuelle overgrep.

Sofie trakk fram at det for noen elever kan være lettere å forholde seg til en ukjent; at det for noen blir for nært å åpne seg for læreren. Hun sa: «Ungene klarer å åpne seg på en annen måte (...) SMISO går også ut etter undervisninga i lag med ungene, og vi har sett at ungene henvender seg til dem i friminuttet». Hun forklarte videre at besøket fra aktøren har ført til avdekking av overgrep. Vi oppfatter samtlige lærere til at det dette er ett av hovedmålene til besøket, og grunnen til at foreldre ikke skal informeres. Alle lærerne virker for oss positive til at SMISO skal være en del av tilbudet til elevene. Merete påpekte at «de kommer inn som noen andre enn læreren, de kommer inn som fagfolk, og setter en støkk i noen som trenger det, og får hull på noen byller og ja ... Det er fantastisk». Vi tolker både Sofie og Merete til at de opplever arbeidet til SMISO som viktig for å forebygge og avdekke eventuelle overgrep.

Ida og Kari reflekterte over at barna naturlig havner i situasjoner der de behøver å bli møtt av en trygg voksen. Barna kan eksempelvis ha spørsmål i forbindelse med puberteten, de kan møte innhold i digitale medier som kan oppleves skremmende, eller de kan være usikre på sine relasjoner til medelever. Sofie trakk fram en hendelse der hun har samtalt med barn om hvordan man kler seg i skolesammenheng. Vi stilte derfor spørsmål til om seksualitetsundervisninga tilhører fag eller lærerrollen. Slik vi tolka informantene i intervju situasjonene, virka det som at de ikke hadde tenkt over dette på forhånd. Alle tok seg tid til å reflektere over det, og en del av refleksjonen til Merete var som følger: «Jeg tror kanskje det ligger ... kanskje mer i ... mer i lærerrollen da enn i ... jeg tror ikke det ligger i et fag det her. Nei. Det må ligge i lærerrollen. Og så tenker jeg at det egentlig er vår fordømte plikt å tørre det. Og gjøre det ufarlig, og kanskje synes det er litt artig. Å være den voksne som man kan snakke med. Ikke føyse det bort. Ikke late som man ikke kan snakke om det». Sofie mener at alle lærere bør undervise i seksualitet, og trakk fram tillitt som viktigste faktor for å lykkes i undervisninga.

Da vi opplever at lærerne synes det er spennende og interessant å undervise i temaet, stilte vi spørsmål til om de opplever at deres kollegaer også synes det. Slik vi forsto det, opplever informantene at enkelte kollegaer synes det er flaut, noe Merete mener kan påvirke elevene i undervisninga. Hun spesifiserte: «(...) da tenker jeg det også blir kleint for ungene. Det er helt avhengig av at vi synes det er helt greit». Ida påpekte viktigheta av at læreren er en god rollemodell for elevene. Hun opplever at elevene sier og stiller spørsmål som enkelte ganger kan være personlig å svare på. En elev stilte henne spørsmålet: «Har du gjort det som er på det bildet der?», og eleven svarte selv: «Jeg vet at du har gjort det for du har tre barn ...». Vi opplever Ida som sikker i sin profesjon ved hennes måte å håndtere elevens konfrontasjon:

«Vi er jo mennesker vi også. Og jeg tenker at det er greit hvis jeg kjenner at jeg blir flau eller noe. Det å kunne si til elevene at jeg faktisk ble litt rød i kinnene når de sier slikt. Og det tror jeg handler om å være gode rollemodeller for dem, at det er lov og helt greit ...».

I tillegg til disse aktørene som har ansvar for deler av seksualitetsundervisninga, virker kollegiet og skoleledelsen som viktige ressurser for våre informanter. Ingen av lærerne vi intervjuet har opplevd at temaet har vært en del av utviklingstida fastsatt av skolen. De framheva at det tidvis kan være vanskelig å planlegge og legge opp denne undervisninga. Dette grunnet manglende intensjoner fra læreplanverket i tillegg til manglende kompetanse i temaet. Merete problematiserte manglende intensjoner kombinert med ulik praksis blant lærere. Hun sa: «Jeg tror vi lærere er utrolig forskjellige, og hva gjør vi da som skole hvis vi ikke har en enhetlig ... som jeg tror man ofte ikke har». Slik vi forstår Merete, har lærerne og læreplanverket stor påvirkning på seksualitetsundervisninga som foregår i skolen. Det er altså mye opp til læreren selv hva det undervises i, og på hvilken måte man legger undervisninga opp. Disse variasjonene blant lærere og skoler utgjør en forskjell i hva elever tilegner seg av forståelse og kompetanse, noe Merete igjen viste til ved at det «ikke er tydelig nok hva elevene skal lære».

Likevel framheva lærerne den støtten man finner i kollegiet og ledelsen. Ida sa at «det er jo kanskje det som er en del av vår profesjon, at man ... det er nettopp der man står litt mer fritt til oss selv, å kunne supplere eller ta bort ting. Men at man likevel ... man må jo bruke av det du har rundt deg, kolleger og andre, for å kunne trygge deg selv når du skal nå et mål». Kari ønska å understreke at man som lærer må være flink til å gå rundt og spørre, bruke kollegaene eller ledelsen. «Det er rom for å stille spørsmål, og det er veldig rom for hjelp hvis du trenger det. Hvis ikke den personen kan hjelpe, så blir man gjerne ofte sendt videre til noen andre».

Skoleledelsen virka også viktig for informantene for å finne trygghet og støtte i sammenheng med skole-hjem eller i forhold til klasseledelse. Ida og Kari var tydelige på at begrunnelsen for deres undervisning finnes i læreplanverket, og «hvis det er noen som vil ta noe utover det, så snakker de ikke med meg lenger». Konteksten for dette utsagnet var at vi stilte spørsmål ved hjemmets forhold til seksualitetsundervisning, og vi tolker da lærerne til å mene at foreldre blir henvist til skoleledelse om de er uenige i undervisningas innhold. Disse informantene nevnte også at skoleledelsen kan bistå om enkeltelever har atferdsproblemer knytta til egen seksualitet i tidsrom der lærerne selv har ansvar for en hel klasse. Ida sa: «Det er hvis vi i undervisningssituasjoner der vi som lærere ikke kan trø ut av klasserommet, så må

vi benytte oss av ledelsen til å hjelpe oss til å la de forstå at de delene av kroppen skal ikke blottes, eller man bare trekker ikke ned buksa ... noen synes det er ekkelt, eller ja ...».

4.1.1 Funn

Ut fra dette kan vi trekke at våre informanter verdsetter at ulike aktører er innblanda i seksualitetsundervisninga. *Helsesøster* har deler av undervisninga, bistår med kompetanse rundt barn med spesielle behov, og er tilgjengelig som ressurs for enkeltelever. SMISO har kompetanse om incest og overgrep og kan virke tryggere for noen elever å åpne seg for. Kollegiet kan brukes som ressurs dersom lærere er usikre på hvordan man legger opp undervisninga, eller hvordan man tar tak i enkeltelever. Skoleledelsen oppleves støttende ved eventuelle uenigheter med hjemmet, og kan bistå med umiddelbar problemløsning. Samtidig problematiserer noen av lærerne at det ikke finnes en enhetlig intensjon for seksualitetsundervisninga, noe som kan føre til store ulikheter i læreres undervisningspraksis.

4.2 Skole-hjem – «foreldre i dag er såpass opplyste ...»

Skole-hjem var et område samtlige informanter berørte i vår dialog med dem. Vi opplever at lærerne ser en verdi i et godt samarbeid med hjemmet, og at de benytter seg av ulike strategier for å oppnå dette. Lærerne sa at de bruker ukeplanen som kommunikasjonsmiddel når elevene skal ha seksualitetsundervisning på skolen. Dersom helsesøster skal inn, fører de også dette på planen slik at hjemmet er informert. Merete poengterte at de gjerne tilføyer at elevene er «opptatt av temaet for tiden», som en del av begrunnelsen for undervisninga. Hun viste til at kommunikasjon er viktig for å forhindre misforståelser og uønskede situasjoner med sjokkerte og ukomfortable elever og foreldre. Hun sa: «Hva får eleven ut av det vi gjør. Blir de sjokkerte får vi nok telefoner hjemmefra. Og har vi da vært i forkant? Kan vi da begrunne det? Jeg tenker at kommunikasjon er viktig». Vi tolker Merete til at åpenhet rundt undervisningas innhold og begrunnelse er en viktig del av læreres profesjon.

Kari fortalte at de har hatt sosiale medier som tema på foreldremøte. Dette begrunna de ut fra at samarbeidet mellom skole og hjem er viktig, og poengterte at seksualitetsundervisninga faller på flere aktører enn lærerne alene. «Vi hadde et foreldremøte her i høst, for syvende trinn. Og da snakket vi litt ... Da hadde vi akkurat hatt om sosiale medier på skolen. Hva er det elevene besøker på nett, hva er greit og hva vet foreldrene deres? Jeg som lærer kan jo ikke bestyre foreldres hverdag, eller ... Vi må jo snakke om det. Hva er lurt, og hva er ikke lurt?». Vi tolker Kari dit at foreldre er en viktig aktør i seksualitetsundervisninga, men at det

kan være vanskelig å vite hva som er læreres ansvar. Dermed kan det oppstå situasjoner der man som lærer føler man invaderer hjemmets private sfære.

Merete opplever elever som forteller at «badedørene låses hjemme». Hun mener at «familier ikke er så fortrolige med hverandre lenger, kroppslig altså ... Så hva blir kropp da? Jeg tenker at seksualundervisning er enda viktigere, fordi kropp blir enda mindre naturlig. Flere sitter i badstua med håndkle på når man er i offentlig svømmehall». Hun tenker derfor at seksualitetsundervisning er enda viktigere i skolen, fordi «(...) de er jo en virkelig mangfoldig kroppslig gjeng de her elevene våre. Heldigvis!». Denne problematikken er noe Kari også trakk opp da hun opplever at mange foreldre unngår å snakke om temaet seksualitet hjemme: «(...) Kanskje mange møter det for første gang, for det er mange foreldre som unngår å snakke om det hjemme, eller kanskje bare snakker om det man må snakke om ... i heimen ... Som familie, men så kommer de på skolen og får det mye mer utfyllende». Vi tolker lærerne til å tenke at skolen er en viktig arena for å ivareta elevenes seksualitetsopplæring, men at dette oppdraget innebærer mer i dag enn tidligere.

Vi stilte spørsmål om hvordan man som lærer går fram dersom foreldre reagerer på undervisninga i seksualitet. Merete viste tilbake til at kommunikasjon alltid er viktig: «Vi som lærere må forklare hva vi vil, hva som er poenget med undervisninga og hvorfor vi gjør som vi gjør. Som regel løser slike situasjoner seg på denne måten». Ingen av våre informanter hadde opplevelser med reaksjoner fra foreldre, noe Sofie begrunna med: «Jeg tror foreldre i dag er såpass opplyste at de forstår at det er nødvendig». Slik vi tolker Sofie, kan det virke som at foreldre ikke var like opplyste før. Gjennom en bevissthet om seksualitet i media og ellers i samfunnet, er det trolig større aksept og forståelse for undervisning i temaet. Når det gjelder skole-hjem og familier med anna tro og religion, sa Merete: «(...) Og da må vi snakke om vårt samfunn og hva som er lov her. Og det er ikke fritak fra det. Men så må vi se hvilke virkemidler som er nødvendige uansett som vi ikke kan ta hensyn til, og hvilke vi kan gjøre noe med. Ta hensyn og likevel oppnå det vi vil». For oss virker det viktig for Merete å ha god kommunikasjon og et godt samarbeid med hjemmet, og hun ønsker derfor å vise respekt og tilrettelegge der det er mulig.

4.2.1 Funn

Ut fra dette kan vi trekke at ingen av lærerne har opplevd foreldre med motforestillinger til seksualitetsundervisninga, men ser kommunikasjon som et verktøy for eventuelle uenigheter. Lærerne opplever at samtidig som samfunnet og media blir mer seksualisert, blir hjemmet

mindre fortrolig, og nakenhet mindre naturlig. Lærerne er usikre hvor grensene for deres opplæring i seksualitet går. De opplever å overskride sitt mandat gjennom å ta ansvar for eksempelvis elevenes medievaner, og er dermed avhengig av et godt samarbeid med hjemmet for å lykkes.

4.3 Læreplanverket – «*gudene vet hva seksualundervisning egentlig er altså ...?*»

Alle lærerne opplever at det er store sprik mellom når interessen for seksualitet og ulike emner innenfor dette oppstår blant elevene. Merete mente at «for noen er det kjemperrelevant, og de er veldig opptatt av det. Men for noen er det akkurat det samme som altså ... Skal vi snakke om dinosaurer eller skal vi ha om ... Hva har det med meg å gjøre enda?». Sofie vektla også at det er tema ved behov, og vi opplever at hun ser muligheter i læreplanens åpne rom. Hun presiserte at hun «stort sett har hatt tema hvert år helt fra første klasse» og forklarte at skolen ikke har egne retningslinjer for når det skal tas opp, men at læreren selv har ansvar for å skape denne systematikken.

Ida og Kari er opptatt av at det er kompetansemålene som skal legge et grunnlag for undervisninga, og påpekte at det er disse lærere skal basere innholdet i sin undervisning på. «Det som styrer det helt konkret er jo kompetansemålet. Fordi at når vi er i det yrket vi er i og vi har læreplanen som vår lovgivning, så er det ikke proft å unngå det. Så basert på den du er og det du har som din retningsgivning for fagområdet, er det jo det som gjør at man får ting til». Merete virker å ha et mer overordna perspektiv på de ulike delene av læreplanen, og vi tolker henne til å vektlegge de ulike delene like mye. Hun trakk blant anna opp den generelle delen, og funderte på «hva slags mennesker vi skal skape». I samme utsagn henviste hun også til «loven», som vi tolker til opplæringslovas formålsparagraf.

I intervjuene kom det fram at alle lærerne opplever at et av målene for seksualitetsundervisninga er å advare mot «det farlige» som kan skje. Temaer som overgrep, mobbing, kjønnsykdommer og negativt selvbilde ble trukket fram. Vi fikk mindre innspill på gledene ved seksualitet. Ida og Kari mente at førsteklassinger ofte har et «ukritisk forhold til kropp, og deler av kroppen», og at noen elever «er veldig opptatt av nakenhet, og av å ta på seg selv». Sofie dro fram overgrep som et tema det var viktig å ha oppe: «Hva er greit at skjer mellom voksne og barn, hva er greit at skjer barn seg i mellom, og hva er ikke greit?». Samtidig var alle lærerne også inne på det positive aspektet med seksualiteten. Kjærligheten.

Trygghet i egen kropp. Likevel framstår det for oss som om dette er mer uhandgripelig enn det «skumle».

Noen av lærerne skiller mellom forplantningslære, etikk og sosial kompetanse, og ser begrepet fra ulike vinkler. Ida mener at seksualitetsundervisninga kun tilhører naturfag; i andre fag er man innenfor andre emner. Kari er enig, og sa at «(...) eksempelvis legning kommer innenfor etikk og moral under KRLE». Merete reflekterte over begrepet seksualitet, og undra seg om hun «gjør det alt for stort». Vi tolker det slik at begrepet ikke er tydelig for lærerne. Merete pekte på sammenhengen mellom vagheta i læreplanen og et utydelig seksualitetsbegrep, og sa at «man må nesten kjenne det for å finne det». Alle lærerne opplever at det er utydelig hvor seksualitetsundervisninga er forankra. Dette har på mange måter sammenheng med en utydelig definisjon, som Merete påpekte ganske passende: «Gudene vet hva seksualundervisning egentlig er altså ...?».

4.3.1 Funn

Ut fra dette kan vi trekke at lærerne opplever at seksualitetsundervisninga rommer flere sider av læreplanverket, men at de er noe usikre på hvilke emner undervisninga egentlig griper over. Vi tolker også lærerne dit at denne utydeligheta åpner for en profesjonalitet når læreren skal overføre intensjonen til sine elever. Dette kan igjen føre til at lærerne legger egne intensjoner i undervisninga som for eksempel å advare mot overgrep. Lærerne opplever store sprik for når elevene er interessert eller mottakelige for undervisning i seksualitet, og en åpen læreplan gir lærerne mulighet til å møte dette. Vi ser at lærerne vektlegger ulike deler av læreplanverket. Ida og Kari mener læreplaner for fag skal være overordna, mens Merete i større grad har fokus på et samspill mellom den generelle delen og læreplaner for fag.

4.4 Arbeidsmåter – «blir det for mye tavleundervisning, detter de ut»

Alle lærerne i vår studie viste til at seksualitetsundervisninga organiseres på flere måter. Sofie opplever at det er store forskjeller internt i hvordan lærere legger opp sin seksualitetsundervisning. Hun ser seg selv som en trygg og direkte lærer og ønsker at elever skal utvikle en kultur for å kunne snakke om temaet på en naturlig måte; «Jeg er ikke blyg av meg, og det tror jeg er en fordel når vi skal snakke om disse tingene, for det er mange som synes det er fryktelig vanskelig». Både Sofie og Merete opplever det som enkelt å undervise i seksualitet, men mener at lærerens holdning og væremåte har mye å si for om man lykkes eller ikke. Ida mener også at man som lærer må være trygg, og nevner de gode relasjonene

som viktige for suksess. Hun sa: «I dag så vet vi, basert på forskning, at relasjonen mellom lærer og elev er grunnleggende for all læring».

Det varierer mellom hel klasse, halv klasse, små grupper og kjønnsdelte grupper. Vi opplever at Merete er bevisst på viktigheta av planleggingsfasen; «Alt fra klasseromsundervisning til kjønnsdelt samtale. Og så er det jo viktig hvordan man sitter. Jeg sverger jo til lyttekroken og alt sånn, hvor man kan se hverandre. Og så tenker jeg at noe av dette er fint å ta opp i litteratur, filosofi som metode. (...) Så tenker jeg at type, kombinasjon av tenkeskriving, parprat, gruppeprat, fellessamtaler, men altså hvor man både ... fordi jeg tror at i slik undervisning er det viktig at alle er med. Og da nytter det ikke med en type samtale der de samme alltid får ordet. Altså ... Og du må ha tid til å tenke litt. (...) Det her med lapper, rollespill ... Da er vi over i den seksualitetsundervisninga som gjerne handler om identitet, aksept, forskjeller, grenser. Det helt fysiske kan man jobbe helt normalt naturfaglig med også. Og vi skal ikke være redde for bilder eller film».

Ida har opplevd at enkelte elever ikke ønsker denne undervisninga ved at de ikke takler å være delaktig. Hun sa at «noen klarer ikke en gang å være i små grupper. Så da kan de trekke seg unna, kanskje begynne å skrike fordi at det her er noe som blir for nært. Så da må man jo gjøre tilpasninger». Merete opplever at temaet er uproblematisk å jobbe med, og at en som lærer enkelt kan tilpasse til elever og klasser. Hun har både erfaring med skriftlige og muntlige arbeidsmåter. Sofie fremma at det er vanskelig å standardisere en slik undervisning, og at det er flere virkningsfaktorer: «(...) Men jeg tror også det handler om grupper. Gruppestørrelser, gruppesammensetninger, hvor homogene er elevene? Er det forskjellige trosretninger i klassen? Det kommer an på, alle de her tingene spiller inn ...». Vi tolker lærerne til at temaet er komplekst og sensitivt, og at tilpasninger er en viktig del av planleggingsfasen for å lykkes med en slik undervisning.

Merete ser seksualitetsundervisninga i sammenheng med flere emner. Hun opplever at det er viktig for elevene å ha rom til å kunne undre seg og snakke sammen med både medelever og læreren. Merete fortalte hvordan hun bruker å starte sin seksualitetsundervisning: «(...) Jeg skaper et trygt miljø, gjerne har vi fin massasje først. Vi lover hverandre at det som vi snakker om her ikke kommer ut av dette rommet. Vi snakker om hvordan vi tar i mot det andre sier, og da kan slike grupper egne seg til både spørsmål om seksualitet, men også veldig, veldig mye anna ...». Ei slik tilnærming har også Sofie til sine elever: «Vi starter med å lage regler for hvordan vi skal forholde oss til hverandre». Både Merete og Sofie tenker at seksualitet er

et tema det kan være vanskelig å snakke om, og at man som lærer derfor må legge til rette for et trygt rom å snakke i.

Sofie delte sin erfaring med en oppstart i temaet seksualitet. Hun valgte å dele elevene inn i grupper på to og tre, der hver gruppe skulle lage spørsmål til det de måtte lure på. Sofie har god erfaring med å ta utgangspunkt i det elevene lurer på, og sa: «Det skaper rom for at alle får delta samtidig som det bygger på elevenes interesser». Vi opplever at Sofie mener temaet passer til ei undervisning som er basert på elevenes undring og nysgjerrighet, der de selv får reflektere og være delaktige. Sofie påpekte at «hvis det blir for mye tavleundervisning så dette mange ut, så det trenger å være litt sånn at de må undersøke litt selv, og være litt aktive». Vi tolker det slik at Sofie ikke ønsker å definere innhold i for stor grad, fordi «jeg tror at, hvis vi tar tak i de tingene de lurer på, tror jeg de lærer mer. I stedet for at jeg skal komme med en bok om hva jeg tror de trenger å lære».

Merete påpekte at seksualitetsundervisning ikke behøver å gjennomføres som en enkelthendelse. Hennes erfaring er å ta det over tid, både i fag men også når elevene viser at de trenger det. Vi tolker Merete til å vektlegge en systematikk i seksualitetsopplæringa for å ivareta elevene på deres ulike utviklingsstadier. Også Ida mener det er en naturlig progresjon i oppbygginga og strukturen i seksualitetsundervisninga, men hun henviste i større grad til læreverkene: «(...) Detaljnivået økes jo på for hvert klassetrinn slik at man ser ... Skulle nesten ha tatt med meg bøkene ... Sånn tredje klasse naturfag, fjerde, femte ... Der ser vi den progresjonen som er tenkt». Vi tolker både Merete og Ida dit at seksualitet er et modningstema, men at Merete vektlegger det elevene er opptatt av, mens Ida tenker at progresjonen skal følge en hensiktsmessig plan.

Alle lærerne trakk inn situasjoner og arenaer der man driver implisitt seksualitetsundervisning på barnas premisser. Et eksempel som vi oppfatter viktig for Merete er dusjing i kroppsøvinga, og hun fortalte at flere og flere barn ikke ønsker å dusje etter dette faget. Når vi spurte hvorfor hun tenker dette er viktig sa hun: «Poenget er å skjønne mangfoldet, bli trygg, skjønne at det er så mye som er naturlig ... Og det ser man ikke om man bare ser seg selv». Hun mener elevene burde få erfaring med å dusje sammen i dette faget allerede fra første klassetrinn, men at det ikke gjøres på grunn av ytre rammefaktorer som for eksempel tid.

Alle lærerne var inne på kjønn i forbindelse med organisering av seksualitetsundervisning. Sofie reflekterte over fordeler og ulemper ved kjønnsdelt undervisning: «Akkurat nå så synes

jo vi det var praktisk. Fordi de har to forskjellige ting dem skal se fram til. Eller ... Som kommer til å møte dem om ikke så veldig lenge. Men sånn generelt så tenker jeg at det er helt greit at de er blanda». Hun fremma viktigheta av å snakke med hverandre, også på tvers av kjønn. Hun sa: «Jeg tror veldig få gutter har et forhold til for eksempel menstruasjon. Og det vil de jo få når de er på grupper med jenter der de er nødt til å snakke om de tingene. Ufarliggjøre det. Veldig få jenter har jo et forhold til det å ha tidlig sædavgang eller penis (...)». Vi tolker Sofie til å mene at jenter og gutter bør ha kjennskap til hverandres kropp og dens utvikling, og at elevene kan lære av hverandres erfaringer og dermed få større grunnlag til å forstå hverandre.

Et spørsmål Sofie opplevde nylig i sin seksualitetsundervisning var «hvorfør blir gutter så sexgærne?». Dette er noe hun mener det er viktig å samtale om. Vi opplever at Sofie er opptatt av stereotypisering av kjønn. Hun undra seg over «hvor kommer disse stereotypene fra?». Merete fremma et inntrykk av at jenter er lettere mottakelig for seksualitetsundervisning enn gutter, men underbygger at det ofte kommer an på læreren som styrer det. Ida og Kari opplever også jentene som mer seriøse i seksualitetsundervisninga enn det guttene er. Ida uttrykte at «de er så ulik modnet, guttene og jentene. Jentene tar det her mye mer seriøst enn guttene gjør. Guttene er ... Mye mer umoden ... Og de tuller mye og synes de har en del humor oppi der». Vi tolker at lærerne opplever at jenter modnes raskere enn gutter, og dermed er mer mottakelige for seksualitetsundervisning.

Ida viste til ei problemstilling lærere kan møte på: «Man har jo elever som har ei tilnærming til seksualitet som kan styre deres atferd mot medelever eller mot den de er. Da må man jo gjøre tilpasninger. Man må trække litt varsomt, og være bevisste på hvordan man tar denne typen elev inn i undervisninga». Ida diskuterte flere typer tilpasninger og hensyn en som lærer må ta overfor enkelte elever og klasser. Vi tolker lærerne til å tenke at temaet av natur er slik at det må tilpasses ulike elever.

4.4.1 Funn

Av dette kan vi trekke at lærerne opplever temaet som såpass omfattende og personlig at de må tilrettelegge for ulike behov i elevgruppa i større grad enn ved andre temaer. Samtlige informanter vektlegger trygghet som ei forutsetning for en god undervisningssituasjon. Informantene er noe uenige om strukturen av denne undervisninga bør baseres på elevenes interesser eller en overordnet faglig progresjon. De trekker også fram både fordeler og

ulempes med kjønnsdelt undervisning i temaet, men alle er opptatt av at begge kjønn skal ha samme kunnskap.

4.5 Læremateriell – «lærebøkene er tilpasset barn for ti år siden»

Læreverk for fag var et gjennomgående tema i samtlige intervjuer, og vi opplever at informantene har ulike synspunkter på disse. Merete virka opptatt av å bruke lærebøkene ved behov. Merete sa: «Jeg bruker lærebøker veldig lite. Rett og slett. Jeg bare blar meg til det som jeg har lyst på». Vi opplever at lærebøkene har lite innflytelse på Meretes undervisning. Hun fortalte at hun henter innhold til sin undervisning fra ulike ressurser: «Jeg tenker som så at der har vi funnet det der vi trenger det». Ida og Kari viste derimot til at temaets progresjon i årsplanen i stor grad er basert på progresjonen i læreverket de forholder seg til. Samtidig problematiserte de innholdet ved å påpeke at det ikke alltid samsvarer med det de opplever at elevene spør om, men at det er et godt utgangspunkt og en god ressurs. Kari sa: «(...) De lurer jo på andre ting som ikke står i bøkene. Jeg tenker jo at vi er jo der for å svare dem til en viss grad i hvert fall. Mange synes jo at det er greit å spørre oss når vi har de timene kontra det å spørre hjemme. For det er så kleint eller ... Det er bare ikke ... De føler ikke at det er greit. Så bøkene er jo absolutt mulig å bruke til temaet ...».

Alle lærerne trakk også opp andre ressurser de bruker i denne undervisninga. Sofie jobba med materialet «Uke seks» fra interesseorganisasjonen «Sex og Politikk», Ida og Kari nevnte at de av og til bruker opplysningssider eller søker seg fram til relevante emner på nett, og Merete nevnte at man kan bestille materiell fra ulike steder. Alle tre sa også at de opplever Newton-programmet «Pubertet»⁷ som en relevant ressurs. Vi opplever at samtlige lærere ikke helt føler lærebøkene strekker til i innhold. Ida viste til at «lærebøkene vi bruker er tilpasset barn for ti år siden. Vi lærere må være oppmerksomme på endringer i samfunnet og barnas hverdag for å kunne gjøre tilpasninger». Etter vår oppfatning opplever informantene at lærematerialet som er tilgjengelig for seksualitetsundervisning er utdatert. Slik vi forstår det, har dette sammenheng med raske endringer i samfunnet som er vanskelig å ta høyde for i utarbeiding av et læreverk. Dermed blir relevante nettbaserte ressurser viktige for lærernes undervisning.

⁷ Programmet «Pubertet» med programleder og lege Line Jansrud er en serie i NRKs naturvitenskapsprogram Newton. Serien informerer om pubertet og seksualitet (Norsk rikskringkasting AS, u.d.)

Lærerne uttrykte et misforhold mellom lærebøkene og det innholdet de opplevde var relevant for elevene. Alle lærerne ønsker å møte elevene der de selv er, og møte de spørsmålene de har. Sofie sa: «Jeg tror at hvis vi tar tak i de tingene de lurer på, så tror jeg de lærer mer». Ida og Kari mener at mye er tilpasset de høyere klassetrinnene fordi det er der de begynner å identifisere seg med innholdet. Videre sa Ida at «det er jo litt artig å være førsteklasse lærer, og vi ser at de faktisk er veldig opptatt av sånne ting også, men på en helt annen arena, selv om de berører veldig de tingene». Vi tolker lærerne til å oppleve lærebøkene som snevre i sin framstilling av seksualitet. Det at barna identifiserer seg med innholdet «først på de høyere klassetrinnene» kan tyde til at barneseksualitet ikke er vektlagt i verkene. Det kan også tolkes til at læreverkens innhold fokuserer på reproduksjon og pubertet.

4.5.1 Funn

Av dette kan vi trekke at lærerne ser på læreverk som en god ressurs, men at de opplever at de ikke inneholder nok til å kunne basere hele seksualitetsundervisninga på. Lærerne tar andre ressurser, som for eksempel media, i bruk for å tilpasse innholdet til sine elever. Vi opplever også at lærerne føler temaet er så samfunnsbetinga at lærebøker raskt blir utdaterte.

4.6 Media og samfunnet – «før måtte man se porno på VHS»

Vi opplever lærerne i vår studie som opptatt av aktuelle mediedebatter, og at disse debattene utgjør et grunnlag for innhold i deres seksualitetsundervisning. Ida sa: «Jeg tror at man i dag kan se et mye større spekter av seksualitet i barns hverdag uten at man egentlig tenker over det. Og kanskje ungene selv ikke er helt bevisste over at det faktisk er litt sånn ... Jeg tenker at det er utrolig viktig at vi som lærere henger på og er med på den bølgen». Merete tar opp «medias perfekte retusjerte kropp», og påpekte viktigheta i å snakke om og forstå at alle er forskjellige. Som Merete sa: «Det handler om holdninger, det handler om å senke skuldrene. Om å se det store mangfoldet i alt fra hvem vi elsker til hvordan ei kjønnsleppe ser ut. (...) Vi har nettopp hatt masse på nyhetene om jenter som skal operere seg fordi de ikke tror de er normale. Ikke sant ... Ufarliggjøre, leke litt og samtidig jobbe med grenser». Samtidig ser de også media som en ressurs.

Alle lærerne opplever det som viktig å samtale med barna om blant annet nettvett, bildetaking, bildedeling, og sosiale medier. Sofie tok opp at det er viktig å snakke med barna om blant annet «hva slags bilder deler vi. Hva slags ting sier vi. Og vi har jo ikke bare folk som har instagram, vi har jo youtubekanaler i klassen vår. Der er det mye som kan legges ut». Kari trakk opp at barn og unge bruker enormt mye tid på sosiale medier i dagens samfunn, men

problematiserte lærerens rolle i denne utviklinga: «Men vi kan jo ikke gå helt inn i det der på privaten, og det er jo en del foreldre som tenker bare ... Åh, vi setter bare en strek over det, du får ikke ... Og så ikke noen forklaring på hvorfor man skal gå ut av enkelte nettsider». Konteksten for dette utsagnet var at Ida fortalte om en hendelse hun hadde hatt der et barn fikk en ubehagelig forespørsel på ei nettside; «Liker du 6?». Vi tolker Ida og Kari dit at forbud uten begrunnelse kan føre til ei økt nysgjerrighet hos elevene. Man skal også tørre å snakke om uheldige opplevelser, da dette vil kunne øke elevenes kritiske evner.

Slik vi forstår informantene, påvirker media seksualitetsundervisninga ved at medias fokus er gjenstand for elevenes nysgjerrighet. Sofie mener ting har endra seg fordi det meste er så lett tilgjengelig; «Altså alle går jo med datamaskin i bukselomma, helt ned i tredje og fjerde klasse. De har større tilgang til de tingene som vi måtte snike oss til å se (...). Før måtte man se pornofilm på VHS ...». Merete påpekte at vi vet barna kun er to tastetrykk unna på nett, både bevisst og ved tilfeldigheter: «Altså er du opptatt av bondegård og søker på høne, hva får du da? Jo, masse høner ...». Slik vi forstår læreren, er pornografisk og seksuelt eksplisitt innhold lett tilgjengelig for elevene. Sofie har opplevd og avdekket at det er flere av elevene som har besøkt pornografiske nettsteder. Hun opplever at gutter tror «det er bare å smelle på ...», og går videre på at dersom barn og unge får opplæring av pornofilm, «er det en del vranglære som må plukkes av». Hun viste til at det er negative endringer i både samfunn og pornokultur. Slik vi tolker Sofie, har disse endringene innvirkning på hennes seksualitetsundervisning ved at hun opplever å måtte ta tak i problemstillinger som «retusjerte kropp» og «grov porno».

Samtidig som lærerne trakk fram utfordrende aspekter ved utviklinga i samfunnet og media, ser de også muligheter. Alle lærerne er blant anna kjent med lege Line Jansrud og hennes Newtonprogram om seksualitet. To informanter har benytta programmet i sin undervisning, og de resterende ønsker å ta det i bruk. Merete ytra klart at programmet ikke er noe vi skal være redd for i det hele tatt: «Altså hun er supereksplisitt». Lærerne tenker imidlertid at de kan opplyse om at elevene skal se programmet på ukeplanen slik at hjemmet informeres. Informantene virker å sette pris på slike ressurser som de har mulighet å benytte seg av, og opplever at det finnes flere gode ressurser de kan ta i bruk.

4.6.1 Funn

Av dette kan vi trekke at lærerne mener media fronter problematiske kroppsbilder og normer. De opplever at det finnes flere gode undervisningsressurser på internett med faglig godt

innhold, som de kan benytte i sin undervisning. Informantene er opptatt av å følge med på aktuelle mediedebatter fordi det preger elevenes hverdag. Disse debattene blir da en viktig del av innholdet i undervisninga. Samtlige lærere har elever som er opptatt av sosiale medier. Dermed blir emner som nettvett, bildetaking, bildedeling og lignende viktige å legge vekt på i undervisninga.

5 Drøfting

I tolkninga av vårt forskningsmaterieil, framsto det noen områder vi opplevde gjennomgående for flere av funnene vi presenterte i kapittel 4. Dette er områder som for oss ligger til grunn for mye av det lærerne opplever i sin seksualitetsundervisning. Når lærerne snakka om læreplanen, lærebøker, årsplanen og andre deler av læreplanverket, tolker vi det til å være tilknytta en intensjon for undervisninga. I forlengelse av intensjonen, virker det for oss at lærerne er usikre på hvilket innhold de skal legge i undervisninga. De diskuterte også alle som kan ha eller har noe med seksualitetsundervisninga å gjøre, eksempelvis: hjemmet, helsesøster, skoleledelse og interesseorganisasjoner. Det framkom ikke tydelig for oss hvem som er ansvarlig for hva. Alt dette førte til at vi aldri fikk tak på hva lærerne la i begrepet seksualitetsundervisning, eller som de helst benytta, seksualundervisning. Lærerne brukte begrepet uten å være tydelig på meningsinnholdet i dette.

De overnevnte områdene handler om en uklarhet rundt faktorer som har stor betydning for hvordan lærerne opplever det å undervise i seksualitet. I drøftinga vil vi se nøyere på områdene gjennom overskrifter som vi mener har betydning for opplevelsen. Ved å benytte underoverskriftene *opplevelse av uklar intensjon*, *opplevelse av uklart innhold*, *opplevelse av uklar ansvarsfordeling* og *opplevelse av uklart begrep*, vil vi knytte våre funn opp mot de teoretiske perspektivene som er skissert i kapittel 2, og de dilemmaene vi fant der. Drøftinga baseres på våre tolkninger, men i dette kapitlet framheves mulige sammenhenger mellom lærernes utsagn og overnevnte perspektiver. Slik forsøker vi å finne noen sentrale betydninger som preger opplevelsen til våre informanter. Samtidig kan informantenes opplevelse av fenomenet bidra til modifisering eller et nytt blick på dilemmaene (Everett & Furuseth, 2012, ss. 94-96).

5.1 Opplevelse av uklar intensjon

Alle informantene var tydelige på at det bør undervises i seksualitet i grunnskolen, men vi fikk ikke helt tak på begrunnelsen for dette. Lærerne er opptatt av at samfunnet er i endring, og at elevene har behov for støtte og veiledning i møte med disse endringene. De opplever at barn blir eksponert for seksualisert media «i bukselomma», og at dette påvirker barna og gjør dem mer nysgjerrig enn det lærerne mener barn var tidligere. Lærerne refererte ofte til «før», «nå» og «tidligere», uten å tydeliggjøre meningsinnholdet i ordene. Vi tolker dem derfor ut fra konteksten, eksempelvis «før sosiale medier». Lett tilgjengelig pornografi, blogger, youtubekanaler og lignende er nye fenomener som i følge lærerne kan påvirke elevens syn på

en naturlig seksualitet. I dette ligger det for oss et syn på hva en naturlig seksualitet er og bør være, og en tanke om at framstillinga som pornografien har på samleie, og som bloggerne har på kroppsbilde, er betenkelig. I de digitale ferdighetene (2015) fokuseres det på kunnskap om personvern, nettvett, retningslinjer og lovverk for digitalt bruk. Vi mener dette fordrer kompetanse fra skolens ansatte, både med tanke på kjennskap til de digitale verktøyene som finnes, men også kjennskap til lovverk, retningslinjer, muligheter og begrensninger.

Lærerne virker opptatt av at elevenes livsverden bør utgjøre et grunnlag for undervisninga. Elevene har tilgang på medier, og innholdet i dette påvirker deres hverdag. Arneberg og Overland (2013, s. 47) skriver at det i lærerrollen ligger en tanke om at elevperspektivet må ligge til grunn for all undervisning. Samtidig er dette problematisk fordi elevperspektivet kan romme så mangt. Kari problematiserte dette når hun undra seg over hvor stor påvirkning hun egentlig kan ha på hjemmet og deres vaner. Hvor stopper egentlig lærernes ansvar, og handler dette om danning? Larsen har påpekt at danninga i stor grad ligger på læreren å tolke, dermed kan det ende med at lærerne legger sine egne verdier i dannelsingsoppgaven⁸. Det er dermed viktig at læreren tenker og reflekterer over sitt verdigrunnlag i lys av læreplanverket, og slik blir bevisst sin yrkespraksis (Arneberg & Overland, 2013, s. 53). Vi tenker likevel at verdigrunnlaget, om enn reflektert, vil stamme fra læreres egne verdier. Når dannelsesbegrepet og dannelsingsoppgaven er såpass uklart som vi har skissert i våre teoretiske perspektiver, vil det være vanskelig for lærere å ikke legge personlige verdier i dette.

Når Merete opplever at elever forteller om badedører som låses hjemme, kan vi stille spørsmål til om hjemmets vaner påvirker skolen og lærernes rolle i seksualitetsundervisninga, og i så fall på hvilken måte og hvorfor? Hun problematiserte at elever ikke ønsker å dusje sammen etter kroppsøving, og at det er viktig at de gjør det slik at de kan få et mangfoldig syn på kropp som ei motvekt til medias «retusjerte kropp». Slik Merete selv sa, mener hun at en intensjon med undervisninga er å gi elevene mulighet til å få et trygt og naturlig forhold til egen kropp. Hun ser nytte i å overføre denne intensjonen til kroppsøvingsfaget fordi elevene har behov for å se andre kroppar enn sine egne for å få en forståelse for mangfold og hva som er «naturlig». Bjørnebekk (2015, ss. 24-25) er bekymra for ei utvikling der barn ikke tør å være nakne sammen lengre. Samtidig viste hun til at bildet er mer nyansert enn dette. Barna har andre motiver for ikke å ønske å dusje sammen, deriblant praktiske årsaker som komfort

⁸ Larsen er redegjort for i kapittel 2.2

og nødvendighet. Flere av barna påpeker at de ofte har kroppsøving i de siste undervisningstimene, og at de hjemme vil få god tid til å dusje i private omgivelser.

Vi kan stille spørsmål til om utsagnet om å se ulike kropper i en slik sammenheng nødvendigvis bidrar til et sunnere kroppsbilde. Kan det være slik at denne tanken bunner i våre kulturelle normer? Tendensen Merete problematiserte er økende i samfunnet, men i henhold til det antropologiske kulturbegrepet vil kulturen formes og endres med hver generasjon, og disse endringene kan skje relativt raskt (Schackt, 2009, s. 10). Denne generasjonen vokser opp med lett tilgjengelige hygieneartikler som gjør umiddelbar dusjing overflødig, samt at hjemmet har bedre dusjfasiliteter enn skolegarderobene. Vi har dermed forståelse for at elevene ikke ser nødvendigheta i å måtte dusje sammen i halvkaldt vann på slitte fliser. Norske skoleelever vokser i dag også opp med større påvirkning fra andre kulturer, både gjennom nettsamfunn, reiser, men også gjennom et mangfold i klasserommet. Konteksten som elevene befinner seg i kan føre til endringer i kulturelle normer og verdier, og det er ikke sikkert elever i dag har samme syn på det å dusje sammen som deres lærere (Schackt, 2009, s. 11). Vi tenker at den kulturelle ulikheten mellom lærere og elever kan føre til at lærere går på tvers av egen intensjon ved å legge press på elevene til å dusje sammen når elevene ikke opplever dette som avgjørende for god hygiene.

I opplæringslovas (1998, § 9a) redegjøres det for elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Skolen har ansvar for å arbeide systematisk for å fremme helse, miljø og trivsel. Elevene skal engasjeres til å være delaktige i dette arbeidet. En god seksuell helse legger et grunnlag for å kunne fungere godt som enkeltindivid og sammen med andre, og har dermed betydning for både det fysiske og psykososiale miljøet. Paragrafen understreker at skolen er pliktig til å drive systematisk arbeid for å fremme trygghet, helse og miljø, og slik arbeide mot diskriminerende adferd. Diskriminering har mange former, og vi tolker loven til å innebære frihet til å utvikle egen seksuell orientering, samt retten til å ikke oppleve seksuell krenking. Dermed kan en tolke loven dit at ved å legge press på barn til å dusje sammen vil vi sette dem i situasjoner som de opplever seg ukomfortable med og dermed gå på tvers av formålet med opplæringa. Likevel kan dusjsituasjonen Merete beskrev knyttes til denne paragrafen da hun virker å tenke at å dusje sammen bidrar til et naturlig kroppsbilde, og dermed mindre kroppspress, større aksept for hverandre og et åpnere miljø. Vi opplever at lærerne er bevisst sitt ansvar i forbindelse med denne loven, og ser hensikten med å skape en kultur for å kunne dusje etter kroppsøving uten at dette skal ha et kroppsfokus. Merete trakk fram at denne dusjinga neglisjeres på småtrinnet grunnet tid. Vi undrer oss, dersom denne

dusjinga ikke innføres før høyere klassetrinn, kan det motvirke arbeidet med å skape en slik kultur.

Alle våre informanter diskuterte læreplanverket⁹. Noen er mer opptatt av å følge læreplaner for fag, mens andre vektlegger den generelle delen. Den åpne innholdsdimensjonen¹⁰ gir lærerne rom til å møte elevene på deres utviklingsnivå, samtidig åpner den også for mange ulike tolkninger. I «Retningslinjene for utforming av læreplaner for fag» (2012, s. 11) kommer det fram at innholdet i fag skal kunne tilpasses slik at «det kan oppleves som aktuelt og meningsfullt for den enkelte». Samtidig står det også at kompetansemålene skal gi klare føringer for innhold, der kompetanse og kunnskap skal være tydelig. Vi ser fra våre funn at denne intensjonen kun delvis oppfylles. Informantene la vekt på at seksualitetsundervisninga skal oppleves meningsfull for elevene, men er usikker på hva undervisningas sentrale kunnskaper og ferdigheter er. Dette fører til at de opplever å være alene om å definere innhold, og vi tenker dette kan føre til at innholdet blir påvirket av andre faktorer som media, interesseorganisasjoner, egne meninger, og hjemmet. Det kan også føre til at lærere opplever det vanskelig å være trygg i sin begrunnelse ovenfor eventuelle kritiske røster, som eksempelvis hjem som er uenige i undervisninga. Lærerne opplevdes likevel for oss trygge i denne rollen, og vant med å håndtere denne utydeligheta. Slike dilemmaer finnes i flere av læreres ansvarsområder som undervisning i religion, politikk og lignende kontroversielle områder.

Helse- og omsorgsdepartementet (2016, s. 16) ser nytten i å kunne føre seksualitetsrelaterte emner inn i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, skissert i stortingsmelding 28. Vil det kunne gjøre det klarere for lærere i skolen dersom seksualitetsundervisninga blir et tverrfaglig tema, og ikke knyttes til enkeltfag? I intervjuene framkom det at informantene vektlegger ulike deler av læreplanverket i sin seksualitetsundervisning, men at alle er noe usikre på sin begrunnelse for dette. Vi tolker alle til å tenke at seksualitetsundervisningas intensjon er kompleks, og vanskelig å implementere i enkeltfag, fordi det også har med sosial kompetanse, danning og relasjonsbygging å gjøre. Dersom intensjonen blir tydeligere fra nasjonalt hold, kan et tverrfaglig tema i våre øyne lettere ivareta denne kompleksiteten i undervisninga. Ved å knytte seksualitetsundervisninga til enkeltfag, kan forplantningslære,

⁹ Se kapittel 2.2

¹⁰ Se kapittel 2.2

ekteskapsformer og lignende isoleres som separate emner. Departementet har i utarbeidelsen av sin strategi samarbeidet med Verdens Helseorganisasjon og sentrale europeiske aktører, og slik tilrettelagt samkjøring av sine intensjoner med andre europeiske land (Sex & Politikk, 2015, s. 65). Vi opplever strategien fremdeles som noe vag i sin intensjon, og enda noe opptatt av å motvirke det negative.

5.2 Opplevelse av uklart innhold

Når det er slik at det er vanskelig å finne en tydelig intensjon i læreplanverket for seksualitetsundervisninga i skolen, ser vi at lærerne er usikre på hvilket innhold de skal vektlegge i denne. Slik vi ser fra våre funn, kan det virke som det er mange faktorer og interesser som ønsker å påvirke innholdet. Alle lærerne tok opp samfunnsaktuelle temaer som viktige å undervise i. Merete viste blant anna til kosmetisk kirurgi av kvinners underliv og Ida mener det er viktig for lærerne å følge med på disse debattene for å kunne justere innhold etter dagsaktuelle temaer. Vi stiller spørsmål til om temaene som trekkes fram i media bør få så stor plass i undervisninga som det kan virke som de gjør. Vi tenker at mediene motiveres av lesere og nettklikk, og temaene de skriver om gjenspeiler kanskje ikke majoritetsbefolkninga? Gjennom sitt fokus er vi dermed redd for at media kan påvirke både foreldre, elever og lærere til å tenke at temaene har større samfunnsmessig betydning enn det som kanskje er tilfelle.

Våre informanter bruker læreverkene noe ulikt i sin undervisning. Ida og Kari er i større grad opptatt av at innholdet i verkene, i samspill med kompetansemålene, bør legge grunnlaget for innhold i undervisninga. Sofie og Merete vektla at elevene skal definere dette gjennom sine interesser og sitt utgangspunkt. Selv om Ida mener læreverkene er gode ressurser, påpekte hun at innholdet ikke alltid passer til det elevene er opptatt av, noe som samsvarer med Vildalens (2014, ss. 110-114) observasjoner. Det kan være vanskelig å undervise i et tema der man opplever et misforhold mellom innhold og behov. Det kommer fram i intervjuene at man som lærer står alene når det gjelder planlegging av seksualitetsundervisninga. Lærerne opplever lærebøkene som gamle og det blir derav en begrenset presentasjonsmåte ved å bruke bøker. Den jobben som eventuelt da kommer i tillegg, må man gjøre selv. Vi ser gjennom våre funn at opplevelsene til lærerne samsvarer med Helse- og omsorgsdepartementets (2016, s. 18) vurdering av lærebøker, ved at de kan være nyttige, men at de varierer i innhold, og sjelden møter elevenes behov.

Alle lærerne benytter seg av digitale tilleggsressurser som de opplever er viktige fordi de kan søke seg til det de ønsker å ta opp. Det finnes flere opplysningssider for barn og unge der de kan finne informasjon selv, noe lærerne opplever nyttig da elevene får opplæring i å finne denne informasjonen. I «Snakk om det!» (2016, ss. 22-24) mener Helse- og omsorgsdepartementet også at disse nettressursene er nyttige, men departementet ønsker en mer ryddig og kvalitetssikret informasjon der det samles flere emner under temaet *seksualitet*. Slik vi tolker lærerne, kan det tyde på at en samla digital opplysningsarena vil oppleves nyttig. Departementet legger vekt på at informasjon om seksualitet som skal prege skole- og helsevesenet må fremme et positivt syn på seksualitet og motvirke den heteronormativitet, noe Røthing og Svendsen også har problematisert¹¹. Som nevnt i overstående delkapittel, opplever vi ikke Helse- og omsorgsdepartementet tydelig i sin intensjon. Blant anna virker det enda noe uklart for oss hvilke kulturelle normer og verdier de ønsker at skolen skal fremme i sin undervisning. Dette må reflekteres over før ei ferdigstilling av denne nettressursen, slik at trender fra tidligere læreplaner ikke overføres uten at dette er intensjonen.

Vi opplever at våre informanter har et tydeligere fokus på «det farlige» i seksualitetsundervisninga, men vi tolker likevel ikke at dette er deres intensjon. Fra våre funn ser vi at det mer positive og helhetlige fokuset som Røthing og Svendsen etterspør, virker vanskeligere for informantene å sette ord på. Kan det være at lærere blir påvirket av et ensidig advarende fokus i forskning, litteratur og media, og at interesseorganisasjoner, i sin søken på å legitimere seksualitetsundervisning i grunnskolen, har hatt forebygging som fokus? Vi undrer oss om dette fokuset tar plass fra det positive som våre informanter, teoretikere og politikere ønsker skal utgjøre mer av innholdet. I tillegg til fokus på avdekking av overgrep fra både interesseorganisasjoner og media, er også lærerne pliktige til å være oppmerksomme samt melde ifra dersom de har mistanke om kriminelle forhold. Kommunen lærerne arbeider i har, slik det framsto i intervjuene, fastsatt noe av innholdet i sjette trinn til å dekkes av organisasjonen SMISO. Organisasjonen arbeider med forebygging og avdekking av incest og seksuelle overgrep, og har en klar agenda for sitt besøk (Støttesenter mot incest og seksuelle overgrep, u.å). Slik har lærerne en spesiell rolle, der de må balansere mellom ulike intensjoner fra både hjemmet, elevene, personlige verdier og staten.

¹¹ Se kapittel 2.1

Fokuset på avdekking og forebygging av vold og seksuelle overgrep kan etter vårt syn føre til at det negative prioriteres i større grad, og at det positive dermed får mindre plass. De nye rammeplanene for lærerutdanningene skal nå legge til rette for at studenter skal ha kunnskap om forebygging og avdekking av vold og seksuelle overgrep (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 15). Helse- og omsorgsdepartementet roser dette, men vi opplever at det går på tvers av hensikten i strategien deres, «Snakk om det!». Vi mener et ensidig fokus på avdekking og forebygging kan videreføre overgrepssrykten som allerede eksisterer. Vildalen (2014, s. 113) viser til en undervisningstime hun har hatt med ungdommer der hun stilte spørsmålet «hva skulle du ønske du hadde lært om sex av voksne da du var yngre». Flere av ungdommene etterlyste et mer lystbetont fokus. En av ungdommene sa at «de sier vi må sette grenser og si nei, men når er det bra å si ja?». Vi mener det er verdt å reflektere over dette utsagnet i lys av kompetansemål som omhandler blant annet grensesetting, slik at undervisninga ikke bare er advarende.

Det virker likevel for oss at det er jentene som i størst grad må advares mot farer som for eksempel kjønnssykdommer og tidlig graviditet. I læreverk kan vi se at gutters seksualitet har et mer lystprega fokus enn jenters. Formuleringer som «skjeden blir våt fordi penis skal trenge inn» og «penis blir erigert fordi gutten blir kåt» viser dette tydelig (Vildalen, 2014, s. 201). Sofie problematiserte en stereotypisk tanke rundt kjønnsroller som enda eksisterer blant elever, og vi undrer oss om blant annet innholdet i lærebøkene kan forsterke denne stereotypien. Det at innholdet i undervisninga defineres av lærebøker, kan ha påvirkning på hvordan jenter og gutter oppfatter seg selv. Slike oppfattelser kan igjen ha innvirkning på den seksuelle utviklinga til barn, og føre til at jenter får et mindre lystbetont forhold til seksualitet enn gutter (Crooks & Baur, 2014, s. 11). Vi mener, i likhet med Røthing og Svendsen (2009, s. 68), det er et paradoks at flere opplever den norske seksualiteten som «fri og selvvalgt», samtidig som flere læreverk fremmer stereotypiske roller.

Helse- og omsorgsdepartementet problematiserer også i sin strategi et snevert normalitetsbegrep og en heteronorm i samfunnet som kan bidra til marginalisering av enkeltelever. Dette fokuset blir i stor grad forsterka på bakgrunn av et manglende skille mellom undervisning i seksualitet og undervisning i reproduksjon. Dette ble ikke tatt direkte opp i intervjuene, men det at alle lærerne anser forplantningslære som grunnemnet i seksualitetsundervisninga, kan vise til at lærerne i liten grad er reflektert over dette skillet. Ved å ha reproduksjon som hovedformål for seksualitet, står man i fare for å overføre en tanke om at sex kun er penetrering. Dette kan sende indirekte signaler om at heterofili er det

vanlige, og det som bør etterstribes (Røthing & Svendsen, 2009, ss. 62-63). Hvilke signaler sender dette om eksempelvis homofili? Vil to kvinner i et parforhold aldri ha sex? Slik vi har redegjort for i teoretiske perspektiver, starta seksualitetsundervisninga i norsk skole med forplantningslære. Det er dermed åpenbart for oss at seksualitetsundervisninga er ei videreføring av tidlige læreplaner uten at det er reflektert over hva dette innebærer.

Videreføringa av forplantningslære som grunnemnet i seksualitetsundervisninga mener vi også kan sees i lys av lærernes opplevelse av dårlig samsvar mellom undervisningas innhold og elevenes behov. Vi har ei oppfatning av at lærerne savner større fokus på kjærlighet og den seksualiteten som barna kan kjenne seg igjen i. Ida og Kari opplever i sitt arbeid at mye av temaet seksualitet er tilpassa de eldre elevene. De opplever at elevene ikke begynner å identifisere seg med innholdet før mellomtrinnet, men sa samtidig at de ser at elevene er opptatt av «sånne ting, bare på en anna arena». Vi tenker at når forplantningslære er det viktigste i seksualitetsundervisninga, fremmer det et innhold i undervisninga som omhandler voksen seksualitet. Dette utelukker dermed seksuelle handlinger barn kan ha sammen. Det å tørre å innse at også barn har en seksualitet, og at det er normalt og fint å utforske sammen, er viktig for å bygge opp et sunt forhold til egen seksualitet (Vildalen, 2014, s. 24). Et fokus på voksen seksualitet, kan etter vårt synspunkt, føre til at nettopp følelsene knytta til kjærlighet, vennskap og lignende blir separert fra seksualitetsundervisninga. I følge Vildalen (2014, s. 44), er barns seksualitet tett forbundet med disse følelsene. Hun viser til et sitat fra en fire år gammel jente som sa «når jeg koser med tissen min, tenker jeg på noe kjærlighet».

5.3 Opplevelse av uklar ansvarsfordeling

Gjennom forståelse av opplevelsene til informantene i vårt forskningsprosjekt, viser det seg at det er uklart hvem som har ansvar for opplæringa i seksualitet i grunnskolen. Samtlige informanter viste til at både helsesøster og SMISO bidrar i deres seksualitetsopplæring til elevene. Lærerne viste til ulike ansvarsområder helsesøster har; ikke bare tar vedkommende en del av undervisninga, men helsesøster har også ansvaret for tilrettelegging for elever med spesielle behov, og skal være tilgjengelig for elever som ønsker en samtale. SMISO kommer inn i sjette klasse, og har undervisning som læreren i hovedsak ikke deltar i. Det kom fram at aktørene ikke er fullstendig innforstått med fordelinga av temaets innhold. Hvordan påvirker dette seksualitetsundervisninga, og hvordan vet lærerne at emner innenfor temaet er gjennomgått eller ikke? Lærere har selvsagt ansvar for kompetansemålene i læreplaner for

fag, men ville undervisninga blitt mer helhetlig dersom aktørene i større grad samtalte om innholdet?

Våre informanter mener de ulike aktørene har en verdi gjennom at elevene får tilgang til ulike ressurspersoner som kan møte deres spørsmål og eventuelle henvendelser, og alle lærerne ser det viktig at elevene har ulike samtalepartnere. Samtidig er alle opptatt av at relasjoner er nødvendig for å få til god seksualitetsundervisning, og mener dermed det kan være vanskelig for en vikar å undervise i dette temaet. Vi stiller spørsmål til hvorfor temaet krever gode relasjoner, mens andre temaer kan undervises av vikar. Klassemiljøet må være godt for å skape trygghet rundt undervisning i seksualitet, men det skal det jo være i de øvrige fagene og temaene også, uavhengig om det er en kjent eller ukjent lærer. På mange måter samsvarer dette med tankene Arneberg og Overland (2013, ss. 32-33) har om spenningsforholdet mellom omsorg og kunnskap og at det trengs tid for å bygge dette fundamentet, noe en kontaktlærer vil ha et bedre utgangspunkt for å gjøre. Våre funn viser at lærerne ser at de er en viktig ressurs, men også at det er fint at elevene har andre å kunne snakke med om de behøver det. Samtidig tenker vi at lærerne i skolen har et overordna ansvar. Det er positivt at det finnes ulike aktører som kan møte elevenes spørsmål, men vi mener det er viktig at undervisninga er ei overordna ramme som forsikrer at alle elever i den norske grunnskolen får en mulighet til å utvikle en sunn seksualitet. Da er det nødvendig med en tydelig ansvarsfordeling med nasjonale føringer som kan imøtekomme ulike individer.

Et viktig funn i Møllhaugens studie (2005, ss. 42-44)¹² var at jentene i studien har ulike syn på hvem de ønsker å diskutere sin seksualitet med. For noen ble lærere og foreldre for nære til at det opplevdes komfortabelt, mens for andre var denne nærheten viktig for at de opplevde trygghet til å åpne seg. For mange av jentene var opplevelsen av aktørens kompetanse en viktig faktor; helsesøster er lett å spørre fordi det er hennes fagfelt. Vi synes Møllhaugens funn er interessante, og mener de kan kaste et lys over vår forskning, fordi viktigheta av fagkompetanse, nærhet eller distanse kan generaliseres til andre elever i norsk skole. Samtidig tenker vi at det er forskjell på ungdomsskoleelever og elever på barneskolen i henhold til hvem de ønsker å åpne seg for. En elev på første trinn vil i større grad foretrekke nærhet og fortrolighet, og ikke vurdere alder eller kompetanse i samme grad, mens en elev på syvende trinn kan oppleve dette som viktig. De gode relasjonene er en nøkkel til å få elevene trygge på

¹² Se kapittel 2.3

å snakke om seksualitet og andre emner som kan oppleves personlige. Uten at elevene opplever tillit og trygghet til læreren, vil det derfor kunne være vanskelig å undervise i dette temaet (Crooks & Baur, 2014, s. 368). Vi tenker at læreren gjennom dette utgangspunktet vil ha muligheten til å legge opp til et naturlig begrepsapparat rundt kropp, seksualitet og følelser, slik at det kanskje også påvirker samtalekulturen rundt dette temaet oppover i skoleløpet.

Informantene i vår studie var alle inne på at også hjemmet har ei sentral rolle når det gjelder seksualitetsundervisninga i skolen. Slik vi opplever lærerne, overlates mye av informasjonen og kunnskapsformidlinga av seksualitet til lærere. Hjemmet har stor innvirkning på både motivasjonen og læringsutbyttet til elevene. Samarbeid mellom skole og hjem er dermed sentralt for den enkelte elev, men også for læringsvilkårene og miljøet i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ei forutsetning for godt samarbeid mellom skole og hjem er kommunikasjon, og elevenes trivsel samt faglige og sosiale utvikling er sentralt i samarbeidet mellom skole og hjem. Lærerne i studien kommuniserer ut informasjon til foreldre og foresatte, som samsvarer med det Utdanningsdirektoratet (2015) påpeker som viktig for et godt samarbeid. Lærerne har ikke opplevd at hjemmet er negative til temaet eller at denne kommunikasjonen har vist seg å være problematisk. De opplever heller at hjemmet virker å forvente at lærere gir elevene den nødvendige kunnskapen elevene skal ha om seksualitet.

Kari trakk opp at hun opplever at mange foreldre unngår å snakke om temaet seksualitet hjemme. Hun var også inne på at det virker å ligge tabu over temaet, og mener derfor foreldre kvier seg for å samtale om det. Er det slik at hjemmet i større grad har overlatt ansvaret for barnas seksualitetsopplæring til skolen? Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 200) fant at lærere opplever at foreldre legger press på dem i forhold til hvor stort oppdrageransvar lærerne skal ha. De mener både foreldre og samfunnet forventer at skolen skal ta seg av flere temaer enn tidligere, som for eksempel personlig økonomi, psykologi, seksualitet og trafikkvett. Vi har forståelse for Karis opplevelse, og ser med skepsis på alle oppdragene lærerne er forventet å gjennomføre. Her ser vi tydelige gjenspeilinger av konsekvensene for at skolen kan fungere som en konfliktorganisasjon¹³ som skal ivareta ulike interesser (Arneberg & Overland, 2013, s. 73).

¹³ Se kapittel 2.5

Samtlige lærere uttrykte at det er uproblematisk å henvende seg til kollegaer og skoleledelsen dersom de skulle ha behov for veiledning. Denne veiledninga må de derimot søke selv, da ingen har opplevd at seksualitetsundervisning har vært et felles utviklingsområde på skolen. Dette gjør at de også føler seg noe alene om undervisninga, og at de selv må innhente informasjon og undervisningsmateriell for å heve sin kompetanse. Dette samsvarer med empiriske undersøkelser som viser at det skjer mye uformell læring knytta til utførelsen av arbeid i et lærerkollegium. De planlagte prosessene som skjer i et skoleutviklingsarbeid utgjør færre læringserfaringer enn det gjør gjennom de som ikke er planlagte (Arneberg & Overland, 2013, s. 84). Opplæringslova (1998, § 10.1) viser til at personalet skal ha kompetanse i egne undervisningsfag, og §10.8 understreker at skoler har ansvar for å legge til rette for kompetanseutvikling. Læreplaner for fag oppleves som tidligere redegjort for, vage, og vi stiller derfor spørsmål til hva kompetanse i egne undervisningsfag innebærer for seksualitetsundervisninga. Dersom seksualitet legges under det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, tenker vi det kan legge til rette for samarbeid mellom lærere med ulik fagkompetanse.

5.4 Opplevelse av uklar begrepsforståelse

Vi har vært bevisst i vårt valg av begrepet seksualitetsundervisning framfor seksualundervisning på bakgrunn av vårt teoretiske perspektiv, men la merke til at begrepet seksualitetsundervisning virka forvirrende i intervjuene. Seksualundervisning, er som tidligere nevnt, et langt mer akseptert og benytta begrep i daglig diskurs, og vi la merke til at lærerne snakket litt om begge begrepene. Vi tenker dette handler om at vi i forskningsforespørsel og intervjusituasjonen kaller begrepet seksualitetsundervisning. Merete spurte på et tidspunkt «seksual ... seks ... nei hva kaller dere det nå igjen?». Det virker som at lærerne likestiller begrepene, og tenker at de ikke har en betydningsbærende forskjell, noe vi ikke finner unaturlig. Vi finner selv ikke en entydig forståelse for begrepene, og tenker at dette kan føre til ulike tolkninger av kompetansemål og usikkerhet på hva seksualitetsundervisninga egentlig er.

Lærerne virker likevel for oss trygge på sin undervisning og kvaliteten i denne. Dette tenker vi kan ha sammenheng med at lærerne selv forstår hva de legger i begrepet seksualitetsundervisning og hva begrepet seksualitet betyr for dem. Gjennom lang erfaring

med å undervise i dette tenker vi at lærerne har opparbeida seg en taus kompetanse¹⁴ i temaet. Vårt inntrykk er at lærerne er opptatt av å holde seg oppdatert på endringer og ny kunnskap om seksualitetsundervisning, og kombinerer dette med de erfaringene de selv besitter. Vi tenker derfor at informantenes utfordring med å definere seksualitetsundervisningas innhold og omfang ikke nødvendigvis omhandler usikkerhet fra deres side. I intervjuene tolka vi lærerne til å ha både kunnskap og kompetanse som samsvarer med mange av dilemmaene, men at det var vanskelig å formulere seg spontant. Lærerne virker å ha forståelse for seksualitetens kompleksitet og benytter denne kompleksiteten i sitt møte med elevene på skolens ulike arenaer.

Meretes spontane refleksjon over at seksualitetsundervisninga helt klart ligger i lærerrollen finner vi interessant. Lærerrollen innebærer utvikling av elever på ulike områder. Vanligvis tenker man at skolen har ansvar for det kognitive, men det helhetlige er likeså viktig. Læreren har ansvar for å utdanne mennesket til å mestre livets ulike aspekter (Arneberg & Overland, 2013, s. 30). Gjennom en tanke om at undervisninga heller tilhører lærerrolla enn i fag, opplever vi at Merete legger en tydelig dannende intensjon i begrepet, og at hun tolker begrepet som komplekst og sammensatt. Samtidig var hun usikker når hun mente dette, og vi tenker det kan ha med utydigheta av begrepet i den nasjonale diskursen. Som vi ser av læreplanverket, kan seksualitetsundervisninga knyttes til alle verkets deler. Ser vi tilbake til læreplanens historie, ser vi at undervisning i seksualitet er forma litt etter behov og endringer i samfunnet. Dette har i våre øyne ført til at undervisningas innhold og intensjon ikke er spesifisert, og vi tolker våre informanter til at denne usikkerheta også har slått rot hos dem.

Sofie legger vekt på å ta tak i elevenes interesser i seksualitetsundervisninga, og opplever at dette fungerer som en god innfallsvinkel til denne. Læreplanens åpne innholdsdimensjon gir lærere rom og frihet til å bruke profesjonelt skjønn i denne undervisninga, samtidig som det kan være vanskelig å få tak på hvilke kompetansemål som egentlig omhandler seksualitet. Vildalen (2014, s. 195) påpeker også denne utydigheta: «Problemet er ikke valgmuligheten i seg selv, men fraværet av en tydelig ramme å velge innenfor». Slik vi har sett fra våre funn, har lærerne ulikt fokus for sin seksualitetsundervisning. Det virker for oss som at lærerne legger ulikt meningsinnhold i seksualitetsbegrepet, og hvordan kan man da tolke læreplanene i henhold til begrepet? Merete sa at «man må kjenne det for å se det», og da tolker vi henne til

¹⁴ Se kapittel 2.5

at det ikke kun handler om å ha kunnskap om temaet, men også en felles samfunnsmessig forståelse for begrepet. Merete ønsker å fremme et vidt seksualitetsbegrep, men avslutter setninga med å undre seg om hun «gjør det alt for stort».

Alle lærerne i vår studie synes temaet seksualitet er spennende å undervise i. Merete og Sofie opplever derimot at flere kolleger synes det er flaut og utenfor komfortsonen deres. I slike sammenhenger mener Ida det da også blir flaut for elevene. For å lykkes med seksualitetsundervisning, er man avhengig av at lærerne synes det er «helt greit» å undervise i det. Slik vi oppfatter våre informanter, kan den vage forståelsen og betydninga av seksualitetsbegrepet være en årsak til at enkelte lærere opplever temaet som ubehagelig å undervise i. Lærerne fremma at det mulig kan omhandle en følelse av manglende kunnskap og kompetanse i temaet, noe som gjør at de i større grad må benytte seg av egne erfaringer og eksterne læringsressurser. Dersom det er slik at temaet ikke har en naturlig plassering i læreplanverket vil det også bli nedprioritert grunnet tid, noe våre informanter bekrefta. Dette kan føre til ei oppfatning blant lærere om at temaet fortsatt bærer preg av tabu, som gjør at en heller velger å unngå det.

6 Avsluttende refleksjoner

I vårt forskningsprosjekt har vi søkt etter en forståelse for hvordan lærere opplever seksualitetsundervisninga i grunnskolen. Vi har gjennom intervju av erfaringsrike lærere vært på jakt etter å framheve deres synspunkter for å kunne øke forståelse av feltet. Gjennom tolkninga og drøftinga vår, tilstreber vi denne forståelsen ved å knytte våre funn opp mot våre teoretiske perspektiver. I de teoretiske perspektivene redegjorde vi for, og problematiserte dilemmaer knyttet til temaet seksualitetsundervisning i norsk grunnskole. Ut fra tolkninga av intervjuene kom vi fram til funn som løfta fram perspektiver vi på forhånd ikke hadde tenkt over. Dette førte til at vi måtte finne ny teori for å kunne drøfte disse funnene. Drøftinga bærer dermed preg av vår reise mellom induksjon og deduksjon. Avslutningsvis vil vi vise til det vi opplever betydningsfullt for å kunne forstå kompleksiteten i seksualitetsundervisninga.

6.1 «Gudene vet hva seksualitetsundervisning egentlig er altså ...?»

Det virker for oss som om lærerne ikke helt får grep rundt hvilken intensjon de skal arbeide for i sin seksualitetsundervisning. Slik vi tolker våre informanter, opplever vi at de er trygge på egen intensjon, men likevel får ingen satt presise ord på det. Vi tenker at dette handler om lærernes tause kompetanse og dannelsingsoppdraget i skolen. Dette er derimot et vanskelig område som er uklart, og som må tolkes av hver enkelt lærer. Vi opplever at lærerne er usikre på om deres egen intensjon samsvarer med den overordnede, noe som gjør at de opplever seg trukket mellom lærerrollens ansvar og deres tolkning av læreplanens kompetansemål. Grunnet lærerrollens omfang, kan uklarheten i læreplanen gjøre at lærerne blir trukket i ulike retninger av utenforstående faktorer som eksempelvis mediefokus, foreldres ønsker og interesseorganisasjoners agenda.

Vi har i vår drøfting problematisert at læreverk og læreplanen fremmer en norsk seksualitet og en heteronorm, i tillegg til at det eksisterer en «overgrepssfrykt» blant lærere i norsk grunnskole. Lærerrollen rommer mange motsetningsfylte roller, og et dannelsingsoppdrag der læreren skal overføre kulturelle verdier og normer, er en av disse. Vi har sett at intensjonene i dagens læreplan bygger på intensjoner fra tidligere læreplaner, men det virker for oss som en ubevisst prosess. Det er ikke nødvendigvis negativt at vi i Norge verdsetter våre verdier og ønsker å videreføre disse, men vi må være bevisst hvorfor vi gjør det og hvilke konsekvenser det kan få. Når vi tenker at det ligger en verdi i at barn skal dusje sammen etter kroppsøvingundervisning, må vi reflektere over grunnlaget for dette. I danning ligger det ei overføring av kulturelle normer og verdier, og dermed kan vi ikke unngå dette i lærerrollen.

Slik vi tolker informantene, opplever de at seksualitetsundervisninga er både stor og kompleks. Samtidig ligger flere av emnene i en gråsoner over hva lærerne faktisk opplever å ha ansvar for. Dermed er det lett å neglisjere denne undervisninga og tenke at helsesøster har ansvar for noe, hjemmet har ansvar for noe, elevene selv har ansvar for noe og interesseorganisasjoner tar ansvar for noe. Dette «noe», er slik vi forstår det, ikke klargjort og kan føre til at helsesøster, hjemmet, elevene, lærerne og interesseorganisasjoner ikke samarbeider om fordeling av innhold. Innhold av vesentlig betydning for elevene kan dermed nedprioriteres og i verste fall elimineres. Slik vi forstår det, kjemper emnene i gråsonen om plass mot mer tydeliggjorte emner i læreplanen. Disse er det lettere for lærere å forholde seg til, og blir dermed prioritert.

Vi har tidligere begrunna vårt begrepsvalg, seksualitetsundervisning over seksualundervisning, med utgangspunkt i Verdens Helseorganisasjons intensjon for seksualitetsundervisning i Europa. Organisasjonen har et ønske om at seksualitetsundervisninga skal bære preg av et helhetlig syn på seksualitet som en viktig del av et menneskes utvikling. Denne intensjonen finner vi også i «Snakk om det!» i henhold til lærere og helsepersonells arbeid. I vår drøfting kommer det fram at begrepsforståelsen blant lærerne ikke er enstydig og definert. Vi opplever at denne forskjellen påvirker holdninger til- og utførelse av seksualitetsundervisninga. Når lærere, politikere, foreldre og skoleledelse ikke «snakker samme språk», og dermed legger ulikt meningsinnhold i begrepene, vil det være vanskelig for lærere å gjennomføre en god seksualitetsundervisning. Vi synes Merete poengterer denne uklarheten særdeles godt i sitt utsagn «gudene vet hva seksualitetsundervisning egentlig er altså ...?».

6.2 Forskningsspørsmålet

Gjennom våre metodiske valg, har vi i intervju, tolkning og drøfting forsøkt å finne en farbar vei til å besvare vårt forskningsspørsmål:

Hvordan opplever lærere det å undervise i seksualitet i grunnskolen?

Det var viktig for oss å utforme et forskningsspørsmål som åpna for at lærernes egne perspektiver kunne gi retning for oppgaven. Denne framgangsmåten har vist seg å være verdifull, da vi opplevde at lærerne satte fokus på områder i seksualitetsundervisninga vi ikke hadde forutsett. Deres erfaringer har gitt oss viktig innsikt for å kunne forstå feltet fra yrkesutøvernes synspunkt. Vår forforståelse av teoretiske perspektiver og dilemmaer i feltet

har farga vår tolkning og drøfting. Kombinasjonen av erfaring og forforståelse har gjort det mulig for oss å kunne reflektere over kompleksiteten i seksualitetsundervisninga i større grad enn tidligere.

Gjennom våre funn, opplever vi at ulike faktorer har påvirkningskraft på bakgrunn av *uklar intensjon, uklart innhold, uklar ansvarsfordeling og uklar begrepsforståelse*. Disse har vi sortert i kategorier i kapittel 4. Vi mener at uklarheta stammer fra manglende enighet om begrepet seksualundervisning/seksualitetsundervisning, som åpner for mange tolkninger av begrepet. Dette er ikke nødvendigvis negativt da det gir rom for å utvikle kulturen og begrepsforståelsen, men politikere, skoleledelse, lærere og andre må være bevisste denne prosessen for å kunne ta reflekterte valg og forstå hvordan tidlige handlinger påvirker de valgene man tar for framtida. Ei enighet om meningsinnholdet i begrepet seksualitetsundervisning legger grunnlag for en felles intensjon, som vil lette arbeidet til lærere i utførelse av denne intensjonen.

6.3 Veien videre

Forståelse for hvordan utenforliggende faktorer kan påvirke dannelsesoppgaven og lærerens holdning til egen rolle, er viktig for å kunne utvikle undervisning i seksualitet i ei hensiktsmessig og ønska retning. Gjennom denne forståelsen vil vi kunne være mer bevisste og reflekterte over hvilke utenforstående aktører vi ønsker skal ha tilgang til og påvirkning på seksualitetsundervisninga i grunnskolen. Slik vi ser det, er dette umulig før man tar et standpunkt til hva man i Norge ønsker å legge i begrepet *seksualitetsundervisning*. Hva skal undervisninga romme? Hva er intensjonen med denne undervisninga? Hvordan ønsker vi at seksualitetsundervisninga skal påvirke samfunnet og dannelsesoppgaven i skolen? De ulike oppfatninger og intensjoner i norsk skole synes vi forfatter og journalist, Frode Grytten, oppsummerer på en god måte:

Alle veit kva som er best for den norske skolen.

Politikarane veit kva som er best for den norske skolen.

Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen.

Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen.

Redaktørane veit det. Direktørane veit det.

Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.

Kronikkforfattarane veit kva som er best for den norske skolen.

Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.

(Grytten, Syn & Segn, referert i Ekspertgruppa om lærerrollen)

Vi nærmer oss nå slutten på oppgaven og står på dørterskelen til læreryrket. Innledningsvis viste vi til et ønske fra ulike hold om en bedre seksualitetsundervisning i grunnskolen. I november 2009 uttalte daværende stortingsrepresentant for Høyre, Torbjørn Røe-Isaksen, seg om skolens «seksualundervisning». De rødgrønne ønska å styrke denne undervisninga i skolen. Isaksen mente på daværende tidspunkt at skolens seksualundervisning var et supplement til det barna skulle lære i hjemmet, av venner og av organisasjoner. Han fremmet sitt personlige syn på at skolen ikke var avgjørende for hans kunnskap om seksualitet (Lode, 2009). Etter at Isaksen ble kunnskapsminister har han mottatt press fra flere hold. I april 2017 har han snudd på hælen, og lover bedre seksualundervisning. Han ønsker nå å implementere seksualitet i «flere fag med livsmestring på læreplanen». Han sier: «Seksualundervisningen er ikke bra nok i dag» (Havdal, 2017). Vi roser Isaksen for å endre sitt syn etter å ha satt seg bedre inn i temaet, og håper arbeidet med implementeringa skjer på en velreflektert og

gjennomført måte. Konsekvensene av å videreføre intensjoner og meninger fra tidligere lærerplaner uten å tenke over hvilke utfall dette kan ha i danningsoppdraget, kan føre til ei videreføring av verdier og holdninger som ikke nødvendigvis er ønskelige. Før man gjør dette, krever det en god debatt slik at man sikrer en tilnærma lik begrepsforståelse i alle ledd.

7 Litteraturliste

7.1 Analoge kilder

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* Tromsø: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen - om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørnebekk, W. (2015). *Påkledd i dusjen*. Oslo: Spartacus Forlag.
- BZgA, F. C., & WHO, R. O. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe : A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Bramsche: Rasch.
- BZgA, T., & WHO, R. (2013). *Standards for Sexuality Education in Europe : Guidance for Implementation*. Niestetal: Silber Druck.
- Crooks, R., & Baur, K. (2014). *Our Sexuality* (12. utg.). Wadsworth: Cengage Learning, Inc.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen : Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Everett, E. L., & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven : Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Fauske, H. (2011). Jürgen Habermas, dannelse og demokrati. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Dannelse : Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 121-143). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017 - 2022)*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.

- Hjemdal, O. K., & Thoresen, S. (2014). *Vold og voldtekt i Norge : En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, mars 13). Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen. Oslo, Norge.
- Larsen, T. F. (2015). *Skolens dannelsingsoppdrag : En analyse av læreplanen for RLE/RE med utgangspunkt i Klafkis danningsteorier*. Oslo: Det teologiske meningsfakultetet.
- Møllhaugen, H. (2005). *Seksualitet på ungdomsskolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Å., & Bang Svendsen, S. H. (2009). *Seksualitet i skolen: Perspektiver på undervisning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2009). Norskhet og seksualitet i skolen. I W. Mühleisen, & Å. Røthing (Red.), *Norske seksualiteter* (1. utg., ss. 60-78). Otta: Cappelen Damm AS.
- Romtveit, G. (2016). *En fortolkende tilnærming til : Barnehagepedagogers opplevelse av barns seksualitet i barnehagen*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Schackt, J. (2009). *Kulturteori : Innføring i et flerfaglig felt*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Sex & Politikk. (2015). *Erfaringskonferanse om seksualitetsundervisning : En komplett rapport*. Oslo: Sex & Politikk.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner - fra 1939 - 2006. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.), *Dannelse : Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 211-254). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vaage, H. (2013). *Ungdommers kroppsbilde : en longitudinell studie av sammenhengen med bruk av ulike typer medier*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Vildalen, S. (2014). *Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep : skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

7.2 Elektroniske kilder

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 8. januar 2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

FN-sambandet. (1948, Desember 10). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 17. januar 2017 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

FN-sambandet. (u.d.). *Verdens helseorganisasjon (WHO)*. Hentet 2. desember 2016 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/FN-organisasjoner/Verdens-helseorganisasjon-WHO>

Fossum, H. L. (Red.). (2015). *#jegharopplevd*. Hentet 5. oktober 2016 fra <http://fett.no/jegharopplevd/>

Havdal, K. (2017, April 7). *Lover bedre seksualundervisning*. Hentet 30. april 2017 fra <http://p3.no/lover-bedre-seksualundervisning/>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag : til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Hentet 12. april 2017 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_ufarming_lp_2012.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse : En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015-2016). Hentet 9. november 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

- Lode, V. (2009, November 2). *Mennesker har hatt sex i alle tider, uten hjelp fra sosialdemokratiet*. Hentet 30. april 2017 fra <http://www.dagbladet.no/2009/11/02/nyheter/sex/innenriks/samliv/skole/8842327/>
- Norsk rikskringkasting AS. (2017). *P3 sjekker ut*. Hentet 4. mai 2017 fra <https://tv.nrk.no/serie/p3-sjekker-ut/mynt12000217/sesong-1/episode-2>
- Norsk rikskringkasting AS. (u.d.). *Newton - pubertet*. Hentet 4. mars 2017 fra <http://tv.nrksuper.no/serie/newton-pubertet>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 8. november 2016 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 10. februar 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2
- Straffeloven. Lov 20. mai 2005 nr. 28 om straff. Hentet 13. april 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Støttesenter mot incest og seksuelle overgrep. (u.å). *Om oss*. Hentet 21. mars 2016 fra <http://www.smiso.no/index.php/article/articleview/21/1/2>
- Svendsen, H. B. (2014, Januar). *Affecting change : Cultural politics of Sexuality and Race in Norwegian Education*. Hentet 7. februar 2017 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/244224/696712_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Twitter. (u.d.). *#jegharoplevd*. Hentet 17. mars 2017 fra <https://twitter.com/hashtag/jegharoplevd?lang=no>
- United Nations. (u.d.). *Universal Declaration of Human Rights*. Hentet 3. februar 2017 fra <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet 7. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Prinsipper for opplæringen*. (H. Sommerseth, Redaktør) Hentet 7. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 11 23). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 10. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 03 18). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 20. februar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Læreplanverket*. Hentet 18. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Finn læreplan*. Hentet 18. januar 2017 fra <https://www.udir.no/Lareplaner/>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to studenter ved grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn som våren 2017 skal gjennomføre et forskningsprosjekt som skal ende i avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er seksualitetsundervisning, og forskningsspørsmålet er;

Hvordan opplever lærere det å undervise i seksualitet i grunnskolen?

Vi ønsker med denne henvendelsen å høre om deres skole ønsker å være en del av prosjektet.

Formål med undersøkelsen

Det er økt fokus på seksualitetsundervisning i media, og debatten er preget av ulike holdninger og synspunkter på både kvantitet og innhold. Vi som lærerstudenter føler oss usikre på hvordan vi kan undervise i seksualitet på en god og respektfull måte, både ovenfor elever, foreldre og læreplan. For å kunne få større innsikt i temaet seksualitetsundervisning er vi interessert i ulike perspektiver. Det finnes en del teori og forskning som vil kunne gi oss et bilde av den ideelle undervisningen. Denne vil dog være varierende avhengig av hvem som har forfattet teorien og hvilket fokus forskningen har hatt. Vi ønsker derfor innsikt i hvordan lærere med praktisk erfaring opplever denne undervisningen.

Hva innebærer studien?

Prosjektet i sin helhet vil strekke seg over et semester og avsluttes mai 2017. Vi er ute etter å undersøke hvilke tanker og oppfatninger lærere har om seksualitetsundervisning i grunnskolen. Vi ønsker å forstå hvordan lærere opplever denne undervisningen. Med dette ser vi det hensiktsmessig å utføre intervju av lærere med praktisk erfaring i seksualitetsundervisning. Det vil gjennomføres ett intervju med varighet på omtrent en time.

Hva skjer med informasjonen?

Deltakere anonymiseres via en tallkode slik at opplysninger lagres aidentifisert. Intervjuet tas opp digitalt, og overføres direkte over på universitets lokale servere, for å bli slettet etter transkribering. Masteroppgaven publiseres offentlig, men alle opplysninger vil bli formulert slik at disse ikke kan spores tilbake til intervjuobjekt. Studien skal gjennomføres med respekt

overfor forskningsdeltakernes med et ønske om å ta hensyn til deres autonomi og integritet jf. forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B.6 (personvern).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke samtykket jf. forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B.8 (samtykke og informasjonsplikt).

Dersom noe er uklart må dere gjerne ta kontakt. Vi håper prosjektet høres interessant ut, og at deres skole og lærere kunne tenke seg å være deltakende.

Kontaktinformasjon

Susanne Hebnes

Lærerstudent UiT Norges Arktiske Universitet

She058@post.uit.no

Tlf: 90 16 33 60

Kjersti Sofie Hansen

Lærerstudent UiT Norges Arktiske Universitet

Kha140@post.uit.no

Tlf: 41 60 07 81

Veileder

Jette Steensen

Førsteamanuensis UiT Norges Arktiske Universitet

Jette.steensen@uit.no

Tlf: 77 66 06 61

8.2 Vedlegg 2 - Kvittering fra NSD



Jette Steensen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UIT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 09.01.2017

Vår ref: 51607 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51607</i>	<i>Seksualitetsundervisning i Tromsø kommune</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UIT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jette Steensen</i>
<i>Student</i>	<i>Kjersti Sofie Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer. Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget forutsatt at Jette Steensens kontaktopplysninger som daglig ansvarlig for studien, tilføyes.

Personvernombudet kan ikke se at det innhentes sensitive opplysninger i forbindelse med studien, vi kan heller ikke se at det innhentes tredjepersonsopplysninger om enkeltelever, jf. intervjuguiden vedlagt meldeskjema. Lærere er bundet av sin taushetsplikt og har heller ikke anledning til å gi fra seg opplysninger om enkeltelever og må uttale seg om elever som gruppe. Vi legger derfor til grunn at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiT sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.

8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vi er to studenter ved grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn som våren 2017 skal gjennomføre et forskningsprosjekt som skal ende i avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er seksualitetsundervisning, og forskningsspørsmålet er;

Hvordan opplever lærere det å undervise i seksualitet i grunnskolen?

Vi ønsker med denne henvendelsen å høre om deres skole ønsker å være en del av prosjektet.

Formål med undersøkelsen

Det er økt fokus på seksualitetsundervisning i media, og debatten er preget av ulike holdninger og synspunkter på både kvantitet og innhold. Vi som lærerstudenter føler oss usikre på hvordan vi kan undervise i seksualitet på en god og respektfull måte, både ovenfor elever, foreldre og læreplan. For å kunne få større innsikt i temaet seksualitetsundervisning er vi interessert i ulike perspektiver. Det finnes en del teori og forskning som vil kunne gi oss et bilde av den ideelle undervisningen. Denne vil dog være varierende avhengig av hvem som har forfattet teorien og hvilket fokus forskningen har hatt. Vi ønsker derfor innsikt i hvordan lærere med praktisk erfaring opplever denne undervisningen.

Hva innebærer studien?

Prosjektet i sin helhet vil strekke seg over et semester og avsluttes mai 2017. Vi er ute etter å undersøke hvilke tanker og oppfatninger lærere har om seksualitetsundervisning i grunnskolen. Vi ønsker å forstå hvordan lærere opplever denne undervisningen. Med dette ser vi det hensiktsmessig å utføre intervju av lærere med praktisk erfaring i seksualitetsundervisning. Det vil gjennomføres ett intervju med varighet på omtrent en time.

Hva skjer med informasjonen?

Deltakere anonymiseres via en tallkode slik at opplysninger lagres aidentifisert. Intervjuet tas opp digitalt, og overføres direkte over på universitets lokale servere, for å bli slettet etter transkribering. Masteroppgaven publiseres offentlig, men alle opplysninger vil bli formulert slik at disse ikke kan spores tilbake til intervjuobjekt. Studien skal gjennomføres med respekt overfor forskningsdeltakernes med et ønske om å ta hensyn til deres autonomi og integritet jf.

forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B.6 (personvern).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke samtykket jf. forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B.8 (samtykke og informasjonsplikt).

Dersom noe er uklart må dere gjerne ta kontakt. Vi håper prosjektet høres interessant ut, og at deres skole og lærere kunne tenke seg å være deltakende.

Kontaktinformasjon

Susanne Hebnes

Lærerstudent UiT Norges Arktiske Universitet

She058@post.uit.no

Tlf: 90 16 33 60

Kjersti Sofie Hansen

Lærerstudent UiT Norges Arktiske Universitet

Kha140@post.uit.no

Tlf: 41 60 07 81

Veileder

Jette Steensen

Førsteamanuensis UiT Norges Arktiske Universitet

Jette.steensen@uit.no

Tlf: 77 66 06 61

SAMTYKKE

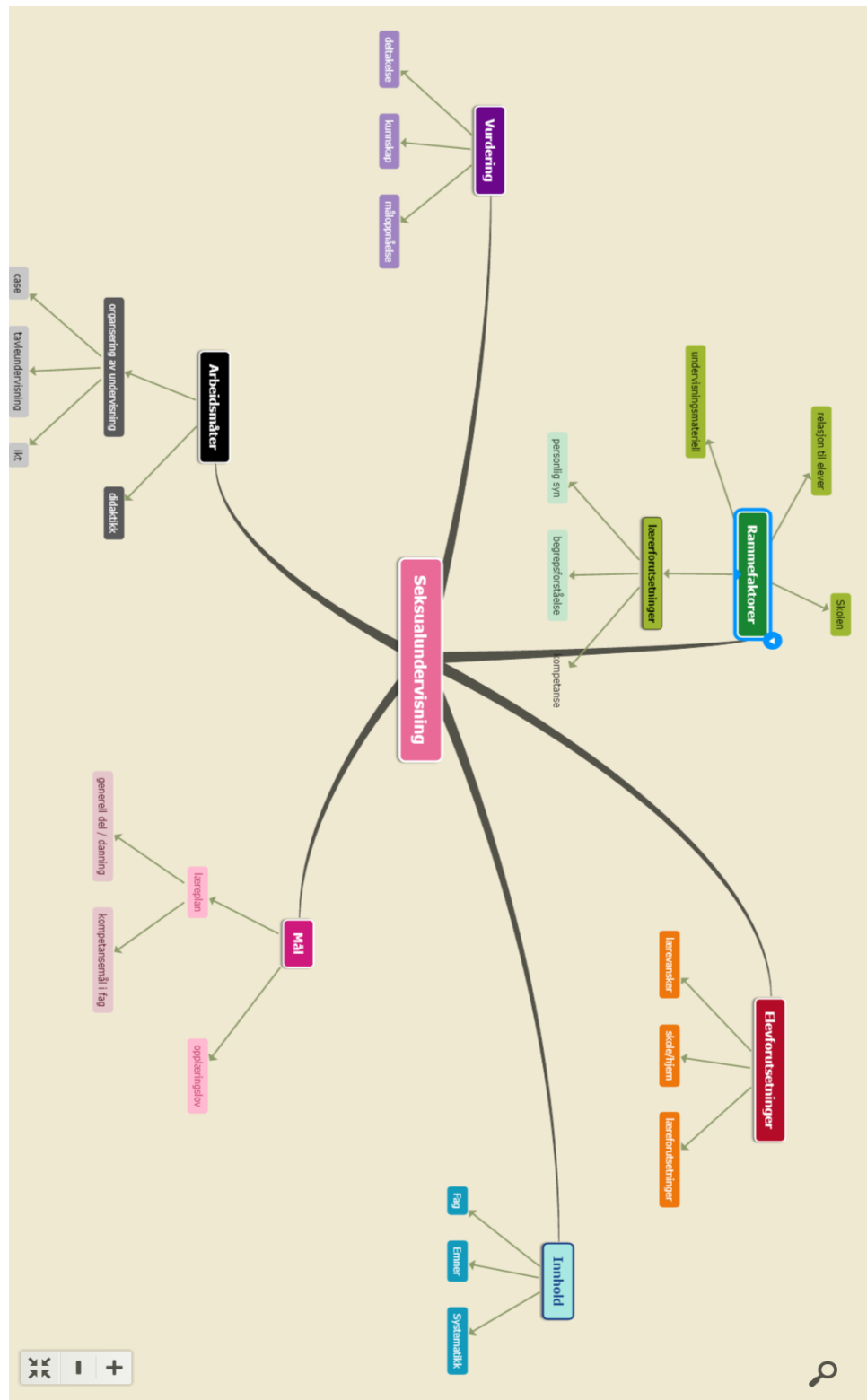
Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD – norsk senter for forskningsdata AS

Jeg samtykker til å delta i studien

Signatur: _____



8.4 Vedlegg 4 – Den didaktiske relasjonsmodellen



8.5 Vedlegg 5 – Den kulturhistoriske aktivitetsmodellen – KHAT

