



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Seksualitetsundervisning i samfunnsfag

«Det gjelder jo ikke bare det som har med sex og den biten»

En kvalitativ studie om hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om seksualitet i samfunnsfag.

Aleksandra Hjelle

LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk, mai 2019



Sammendrag

I mastergradsprosjektet er det blitt gjort en kvalitativ studie, der semistrukturerte intervju er brukt som metode for datainnsamling. Jeg har intervjuet fire samfunnsfaglærere og to helsesykepleiere som arbeider på ungdomstrinnet i norsk grunnskole.

Undersøkelsen søker innsikt i hvordan det undervises om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Mine funn indikerer at informantene har ulik oppfattelse av seksualitetsundervisning i samfunnsfag. Informantene i undersøkelsen skiller seg i mellom, gjennom ulike forståelser av intensjonen med *seksualundervisning* og *seksualitetsundervisning*. Forståelsen av hva som ligger i *seksualundervisning* og hva som ligger i *seksualitetsundervisning*, vises å ha betydning for informantenes begrepsforståelse av seksualitet.

Et annet funn som er gjort blant informantene i undersøkelsen, er bruken av eksterne aktører i seksualitetsundervisning. Samfunnsfaglærerne trekker frem helsesykepleiere som en sentral ressurs med mye ansvar for undervisningen tilknyttet seksualitet i skolen. Det er en uklar oppfattelse om bruk av eksterne aktører nyttes som en ressurs, eller en erstatning for samfunnsfaglærerne i seksualitetsundervisningen.

Forord

Seksualitetsundervisning i samfunnsfag er et tema jeg syntes det har vært veldig interessant å undersøke, men også noe vanskelig å forstå. Temaet belyser et samfunnsaktuelt felt som i løpet av masteroppgaveskrivingen er blitt diskutert en rekke ganger i ulike medieoppslag. Mastergradsprosjektet har både vært en lærerik og en krevende prosess. Nå som oppgaven er ferdigstilt ønsker jeg å trekke frem noen folk som fortjener en ekstra takk:

Først og fremst vil jeg takke informanter som har viet tid, erfaringer og vurderinger. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig. En spesiell takk gis også til min dyktige veileder Bjørn- Henrik Johannessen. Dine konstruktive innspill og støtte har vært til stor hjelp fra forskningsinteresse til ferdigstilt oppgave. Ønsker også å takke mine medstudenter for faglige diskusjoner og sosialt samhold. Sist, men ikke minst, rettes en takk til familie og venner som har vist tålmodighet, støtte og forståelse gjennom en lang periode.

Tromsø, 2019

Aleksandra Hjelle

Innholdsfortegnelse

.....	1
1.0 INTRODUKSJON	1
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIV	5
2.1 SEKSUALITET – HVA LIGGER EGENTLIG I BEGREPET?	5
2.1.1 Sosialkonstruktivisme – seksualitet i den samfunnsskapede virkelighet.....	6
2.1.2 Tematikk tilknyttet seksualitet- kjønn og seksuell orientering.....	7
2.1.3 Utfordringer knyttet til seksualitet	10
2.2 SEKSUALITET I SKOLEN	15
2.2.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring.....	15
2.2.2 Seksualitet i samfunnsfaget – Læreplanrevisjonen og Fagfornyelsen.....	17
2.2.3 Lærerrollen og seksualitet.....	20
3.0 METODE	22
3.1 FORSKNINGSDESIGN	22
3.1.1 Forskningstilnærming	23
3.1.2 Kvalitativt intervju	24
3.2 FRAMGANGSMÅTE	25
3.2.1 Planlegging – intervjuguide, informasjonsskriv og pilotintervju.....	25
3.2.2 Utvalg.....	26
3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling.....	27
3.2.4 Arbeidet med analyse og tolkning av data.....	28
3.3 STYRKER OG SVAKHETER RUNDT FORSKNINGEN	30
3.3.1 Reliabilitet	30
3.3.2 Validitet.....	30
3.3.3. Mulige feilkilder.....	32
3.3.4 Ethiske hensyn	32
4.0 ANALYSE OG DRØFTING.....	34
4.1 SEKSUALITET- HVA LIGGER EGENTLIG I BEGREPET?	35
4.1.1 Snever begrepsforståelse.....	35
4.1.2 Videre begrepsforståelse	37

4.1.3 Kulturpåvirket?.....	39
4.1.4 Begrepsforståelse ut i fra «helsesøsterbriller»	40
4.2 SEKSUALITET I SAMFUNNSFAGET	44
4.2.1 Seksualitetsundervisning som forebyggende faktor.....	44
4.2.2 Bevissthet rundt framstillinger av seksuell orientering og kjønn i undervisning	45
4.2.3 Nyttig med eksterne ressurser i seksualitetsundervisning?.....	48
4.2.4 Utfordringer med seksualitetsundervisning.....	49
5.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	54
5.1 VEIEN VIDERE	57
6.0 LITTERATURLISTE	58
6.1 ANALOG KILDER	58
6.2 DIGITALE KILDER	60
VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE SAMFUNNSFAGSLÆRERE	64
VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE HELSESYKEPLEIERE	66
VEDLEGG 3 - INFORMASJONSBREV TIL SAMFUNNSFAGSLÆRERE.....	68
VEDLEGG 4 - INFORMASJONSBREV TIL HELSESYKEPLEIERE	69
VEDLEGG 5- SAMTYKKESKJEMA.....	70
VEDLEGG 6 – GODKJENNINGSBREV NSD	72

1.0 Introduksjon

Helse- og omsorgsdepartementet ferdigstilte i november 2016, en strategi for seksuell helse: «Snakk om det». Strategien tar utgangspunkt i seksualitet som en helsefremmende ressurs i alle livsfaser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 7-10). Seksuell helse er en ressurs og beskyttelsesfaktor som fremmer livskvalitet og mestringsferdigheter (ibid). Departementet omtaler seksualitet som et begrep som omfatter følelser, tanker og handlinger, i tillegg til det fysiologiske (ibid). Handlingskompetansen til individet må ivaretas for å sikre at god seksuell helse bidrar til god livskvalitet og psykisk helse.

Strategien fastslår at det er behov for økt kompetanse i seksualitet, både i undervisnings- og helsesektoren (ibid, s. 7-10). TV2s *God Morgen Norge* viste den 08.03.19 til en undersøkelse gjort av *Sex og Samfunn*, der syv av ti lærere syntes deres egen seksualundervisning er for dårlig, og 75 % av elevene har under syv timer med seksualundervisning i løpet av ti år (Syftestad, 2019). Undersøkelsen viser til flere temaer som er savnet fra seksualundervisningen. Det kommer frem at «alle» lærer om prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner, og under halvparten har lært om temaer som seksuell identitet, kjønnsidentitet, grensesetting og seksuelle overgrep (ibid).

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen gjorde våren 2008 en undersøkelse av undervisning om seksualitet ved ungdomsskolene i Trondheim kommune. Undersøkelsen ble en indikator på hvilke temaer som ble prioritert i undervisning om seksualitet og hvilke temaer som ikke ble prioritert. Et funn i undersøkelsen var at undervisning om seksualitet foregikk på alle trinn i ungdomsskolen, men mest i 10. trinn. Det ble undervist mest om seksualitet i naturfag, noe i KRLE og enda mindre i samfunnsfag (Røthing og Svendsen (2009, s. 16-17). $\frac{3}{4}$ - deler av respondentene oppga at undervisning om seksualitet ble gitt minst en hel dag hvert skoleår, og at forelskelse, abort, grensesetting i forhold til egen kropp og seksualitet, sikker sex i heteroseksuelle relasjoner og graviditet og prevensjon var temaer som ble prioritert i undervisningen. Temaer som ble mindre prioritert var kvinner som har sikker sex med kvinner, menn som har sikker sex med menn og transkjønnet (ibid). Røthing og Svendsen (ibid) fremhever også funn, der kjønn og seksualitet i begrenset grad ser ut til å bli satt i sammenheng i undervisningen om seksuell trakassering og seksualisert vold.

KUN- rapport 2017:9 har gjort en evalueringsrapport av undervisningsopplegget «uke 6», *styrking av seksualitetsundervisning i skolen*. I rapporten ble det lagt fram at det å foretrekke begrepene seksualitetsundervisning og undervisning om seksualitet, fremfor «seksualundervisning» (Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017, s. 8). Rapporten er et samarbeid mellom likestillingssenteret KUN, NTNU og Likestillingssenteret. Begrepet seksualitet peker i større grad på seksualitetens kulturelle betydning, samt seksuell praksis. Seksual ligger nærmere seksuell, og forstås ofte som å handle utelukkende om sex, ifølge rapporten (ibid). Helse – og omsorgsdepartementet (2016) har tatt i bruk begrepet seksualitetsundervisning i sin strategi for seksuell helse: «Snakk om det».

Jeg vil trekke frem to masteravhandlinger som tidligere forskning på seksualitetsundervisning i skolen. I Kjersti Sofie Hansen og Susanne Hebnes (2017) masteroppgave, «Seksualitetsundervisning- «Gudene vet hva seksualundervisning egentlig er altså», ble det gjort en studie av hvordan fire lærere opplever seksualitetsundervisning i grunnskolen. Hansen og Hebnes (2017, s. 59) tolker temaet seksualitetsundervisning som komplekst som må forstås i lys av kultur og kontekst. I deres funn opplever lærerne at skolens styringsdokumenter mangler en tydelig intensjon og ansvarsfordeling. Hansen og Hebnes (2017) viser opp til flere anledninger til Hilde Møllhausens (2005) masteravhandling. Møllhausen (2005, s. ii) har en snevrere innfallsvinkel til tematikken, og retter fokus mot unge jenters opplevelser av seksualundervisning i skolen. Funnene beskriver en mer problemorientert undervisning, i motsetning til undervisning som fokuserer på glede og nytelse. Primært vektlegges indre biologiske prosesser fremfor sosiale faktorer. Seksualiteten fremstilles i undervisningen som heteronormativ og bundet av kjærligheten (ibid).

Inspirert av undersøkelsen til Røthing og Svendsen (2009) ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan lærere underviser om seksualitet på ungdomstrinnet. Røthing og Svendsen (2009) poengterer at det undervises om seksualitet i samfunnsfag, men i mindre grad enn det gjøres i naturfag og KRLE. Som kommende samfunnsfaglærer ønsker jeg derfor å forstå hva som blir vektlagt av samfunnsfaglærere når det gjelder tematikk og didaktiske grep tilknyttet seksualitetsundervisning.

1.1 Forsknings spørsmål

I følge Tove Thagaard (2013, s. 46) er det viktig at forsknings spørsmålet tar utgangspunkt i et tema som forskningsprosjektet skal gi informasjon om. Forsknings spørsmålet bidrar både til å avgrense og til å vise retning for det videre arbeidet. På bakgrunn av overnevnt tematikk har jeg kommet frem til dette forsknings spørsmålet:

Hvordan undervises det om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet?

Formålet med undersøkelsen er å øke forståelse av hvordan samfunnsfaglærere underviser om temaet seksualitet på ungdomstrinnet. For å supplere eller øke forståelsen, deltar også to helsesykepleiere i undersøkelsen av seksualitetsundervisning. Undersøkelsen har en konstruktivistisk tilnærming, der målsetningen er å tilegne kunnskap fra personer som deltar i sosiale sammenhengene på feltet. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.1.1 *forskningstilnærming*.

For å oppnå forståelse av hvordan det undervises om seksualitet, ser jeg det som hensiktsmessig å få innsikt i hvordan informantene forstår seksualitetsbegrepet. Deretter vil undersøkelsens fokus rettes mot hvilke tematikker som vektlegges og hvilke didaktiske grep det gjøres i seksualitetsundervisningen i samfunnsfag. Jeg har ingen mulighet til å si noe om hva informantene faktisk gjør i sin undervisning, ettersom jeg ikke har vært tilstede for å observere hva som foregår i undervisningssammenheng, samtaler og veiledning. Det er utsagnene til informantene jeg forholder meg til når forsknings spørsmålet skal besvares. Omfanget av forsknings spørsmålet er avgrenset til en gruppe av samfunnsfaglærere og helsesykepleiere på *ungdomstrinnet*.

1.2 Oppgavens struktur

I *kapittel 2* diskuterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk knyttet til begrepet seksualitet og seksualitet i skolen. I *kapittel 3* foretar jeg noen metodiske refleksjoner knyttet til mitt valg av metode, og i rollen som forsker. *Kapittel 4* er et kombinert analyse- og drøftingskapittel. Jeg vil først se på hvordan samfunnsfaglærere og helsesykepleiere forstår begrepet seksualitet, for deretter å danne meg et bedre helhetsinntrykk av hvordan undervisningen om seksualitet

gjøres i samfunnsfag. *Kapittel 5* vil sammenbinde avsluttende refleksjoner av sentrale funn som analysen av empiri og drøftingen resulterte i.

2.0 Teoretiske perspektiv

Hensikten med kapittelet er å presentere de teoretiske perspektiver som er relevant i besvarelsen av forskningsspørsmålet. I oppgaven vil særlig teoriene til psykolog og sexolog Thore Langfeldt, tolket av spesialist i klinisk psykologi Stéphane Vildalen og forskningen til Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen trekkes frem som aktuell forskning.

Definisjoner fra boken «Our Sexuality» (2014) av psykolog Robert Crooks og sosionom Karla Baur vil være et faglig bidrag fra den internasjonale forskningen om seksualitet.

Kapittelet er i hovedsak delt i to deler, der det først vil bli gitt en begrepsavklaring av seksualitet, og deretter rette fokus på seksualitet i skolen, med hovedvekt på forskningsspørsmålets avgrensning; *seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet*.

2.1 Seksualitet – *hva ligger egentlig i begrepet?*

Sexuality is an integral part of the personality of every human being. Its full development depends upon the satisfaction of basic human needs such as the desire for contact, intimacy, emotional expressions, pleasure, tenderness, and love. Sexuality is constructed through the interaction between the individual and social structures.

(Crooks & Baur, 2014, s. xxxvii).

Crooks & Baur (ibid) omtaler seksualitet som en integrert del av menneskets personlighet, og menneskelig seksualitet kommer ofte til uttrykk gjennom kroppslige reaksjoner. Koplingen mellom natur, kropp og seksualitet, gjør at seksualitet framstår som noe iboende i menneske og er noe den enkelte «har» eller «er» (Røthing & Svendsen, 2009, s. 34). Begrepet *seksualitet* var særlig framtreddende i Europa på 1700- tallet, da det ble behov for å skape et samlebegrep i arbeidet med å bekjempe umoral. Behovet for disiplin og kontroll ga rom for å skape moralske regler om hva som var dydig og riktig når det kom til heteroseksuelt samleie, fertil alder og ekteskap. Barn, eldres seksualitet og seksualitet som ikke førte til nye barn ble underkjent (Foucault, 1999, 2001, gjengitt i Vildalen, 2014 s. 19).

Kari Nordberg (2017) påpeker at den vestlige verden gikk gjennom en seksuell revolusjon utover 1960- årene. Revolusjonen omfattet endringer innenfor teknologi som trolig hadde betydning for folks seksualliv. Prevensjonsmidler for kvinner og menn var nye teknologiske fremskritt, der en kunne hindre uønskede graviditeter og spredning av kjønnsykdommer, i følge Nordberg (2017). Som følge av den seksuelle revolusjon ble også seksuelle normer

endret. Ekteskap som tidligere var den naturlige rammen for seksualitet, ble utfordret fra flere hold. I tiåret fremover skulle Norge også oppleve en viktig endring også for mangfoldet av seksualiteter i landet. Å være homofil for eksempel, hadde vært ulovlig og blitt ansett som en sykdom i Norge frem til 1972. Homofili ble i straffeloven §213 omtalt som «utuktig omgang» (Vildalen, 2014, s. 81).

Samfunnets påvirkning i forhold til hva som er akseptert av seksuelle praksiser, gjør seksualitet til noe mer enn et naturgitt fenomen. Røthing og Svendsen (2009, s. 34-35) mener at forestillingen om seksualitet i større grad er menneskeskapt enn et produkt av naturen. Forståelser og betydninger av seksuelle utsagn, uttrykk og handlinger varierer til ulike tider og ulike geografiske-, eller sosiale kontekster. Seksualitet er med andre ord noe mennesker *uttrykker og praktiserer*, i større grad enn noe man *har* eller *er* (ibid). Jeg forstår Røthing og Svendsen i tråd med Jon Schackts (2009, s. 9) forståelse av det antropologiske kulturbegrepet. Han mener det er vanskelig å framstille noe som en «ren kultur», uten at det har sitt utspring fra naturen i bunnen (ibid). Kultur innebærer menneskets grader av modifisering og omdanning av det som i utgangspunktet bare var natur (ibid). Denne spesifiseringen er viktig å ha med når jeg i denne oppgaven omtaler begrepet seksualitet. For mange vil seksualitet forbindes med noe naturgitt, men måten mennesket uttrykker og praktiserer seksualitet er kulturbetinget, i følge Røthing og Svendsen (2009, s. 35).

2.1.1 Sosialkonstruktivisme – seksualitet i den samfunnsskapte virkelighet

Ved å betegne seksualitet som et kulturelt fenomen, ser en seksualitet som et produkt av en sosialkonstruktivistisk tankegang. Gunn Imsen (2012, s. 228) viser til amerikaneren Kenneth Gergen (1995) i sin definisjon av det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Han mener at vi forstår verden gjennom sosiale produkter og forståelsesformer som er et resultat av historiens løp gjennom sosialt samkvem, debatt og diskusjon (ibid). Kunnskap blir eksempelvis «godkjent» i felleskap av forskere- eller på andre måter gjennom samfunnsmessige diskurser (ibid). Diskursene vil være en samlebetegnelse på de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør at en ytring blir oppfattet som akseptabel. De samfunnsmessige diskursene er et resultat av hvordan personer skaper en forståelse av sin virkelighet gjennom måten de ordlegger seg på, i følge Thagaard (2013, s. 124). Kunnskap er derfor noe man blir enig om og som ikke finnes i seg selv.

I likhet med Gergen (1995) deler Peter L. Berger og Thomas Luckmann (2011) den sosialkonstruktivistiske tankegangen om at verden er konstruert av mennesker og at vi lever i en samfunnsskapt virkelighet. I deres teoretiske perspektiv «The Social Construction of Reality», blir dagliglivet presentert som en virkelighet fortolket av mennesker, hvor den subjektivt er meningsfull som en helhetlig verden (Berger & Luckmann, 2011, s. 40). Hverdagsvirkeligheten utøves likevel i en intersubjektiv verden. Det vil si en verden som er tilgjengelig og som deles av flere individ. En kan ikke eksistere i hverdagslivet uten en kontinuerlig interaksjon og kommunikasjon med andre. Jamfør Crooks og Baur (2014, s. xxvii) sitt sitat, vil seksualitet være et resultat av en intersubjektiv verden, da begrepet er konstruert etter en forståelse om at seksualitet er et produkt av individets egne og samfunnets sosiale strukturer.

Berger og Luckmann (1996, s. 35) har en oppfatning om at mennesker har sine subjektive drømmeverdener, men dagliglivet er like virkelig for andre som den er for en selv. Mennesker vil ha ulike overensstemmelser om hva som er *mine* og *dine* betydninger i denne verden, men felles er en enig om at vi lever i samme verden og deler en felles opplevelse av dens virkelighet (ibid). I en slik forståelsesramme anses seksualitet som en sosial konstruksjon. For elever i ungdomsskolen kan det i midlertid være vanskelig å se sammenhengen med samfunnet sitt syn på seksualitet og den enkelte elevs syn på seksuell atferd. Barn og unge blir internalisert om hva som er sant og riktig innenfor seksualitet i et gitt samfunn, ikke nødvendigvis hva som er viten eller kunnskap (Berger & Luckmann, 2011, s. 135-136).

2.1.2 Tematikk tilknyttet seksualitet- kjønn og seksuell orientering

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på kjønn og seksuell orientering som aktuell tematikk innenfor seksualitetsbegrepet. Variasjoner innenfor kjønnstilhørighet og seksuelle preferanser er med på å definere mennesket sin seksualitet som svært mangfoldig.

Det er vanskelig å definere kjønn på en presis måte, noe som heller ikke er et mål i dette mastergradsprosjektet. Noen vil mene at alle aspekter ved kjønn er en sosial konstruksjon, mens andre vil mene at enkelte aspekter med kjønn kan være sosialt konstruert. En sosial konstruksjon betyr at samfunnet lager og viderefører kategorier og kategoriens betydning (Foreningen FRI Oslo og Akershus, udatert). Sosiale konstruksjoner forandres over tid, noe som kjønnsroller er et eksempel på. Bufdir deler kjønn inn i tre kategorier:

Biologisk kjønn: «Utgjøres av biologiske faktorer som ytre og indre genitalier, gener, kromosomer og kjønnshormoner.».

Juridisk kjønn: «Samfunnets offisielle registrering av kjønn, fremst gjennom personnummer.».

Sosialt kjønn: «Det kjønnnet andre oppfatter deg som og som du sosialiseres inn i.».

(Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015).

Foreningen FRI i Oslo og Akershus (u.d. a) mener at kjønn betyr mer enn bare antatt evne til reproduksjon. Kjønn manifesteres på forskjellige måter i samfunnet, gjennom for eksempel juridisk kjønn (ibid). Det finnes eksempelvis systemer på kvotering, kjønnsdelte garderober og ellers et forskjellig lovverk baser på hvilket kjønn du er registrert som. Kjønn på det personlige plan handler mer om hvordan en oppfatter en selv, hvordan vi uttrykker oss, og hvordan vi møtes og møter andres syn på kjønn (ibid a). Begrepet kjønnsidentitet brukes derfor om menneskers egne opplevelser av hvilket kjønn de er (ibid a).

Da Vildalen ga ut boken «Seksualitetens betydning for utvikling og relasjoner» (2014), referer hun til at menneske deles inn i to kjønn, menn og kvinner/ han og hun (Vildalen, 2014, s. 73). I 2015 lanserte «Svenska Akademiens ordlista», *hen* som et kjønnsnøytralt pronomen (Språkrådet, 2015). *Hen* er også i dag tatt inn i «Det Norske Akademis ordbok», med den noe upresise definisjonen 'pronomen for transpersoner'. Pronomenet *hen* har også en tvetydig betydning. *Hen* er ikke bare lansert som et kjønnsnøytralt pronomen for transpersoner, men også et pronomen for enkeltpersoner som ikke ønsker å bli referert til som han eller hun (ibid). Det skal også legges til at gruppen transpersoner også omfatter personer som ønsker å betegne seg som enten han eller hun.

Det skilles mellom begrepene kjønnsidentitet og kjønnsroller. Vildalen (2014, s. 72) definerer kjønnsroller som typiske roller for det respektive kjønn. I etterkrigsårene skjedde det store endringer innenfor kjønnsrollemønsteret i Norge. Som følge av endringene opplevde en nye mønstre å organisere familie og samfunnsliv. P- pillen ble som nevnt innledningsvis et symbol på den seksuelle revolusjon. 1967 var året da pillen kom på det norske markedet. Kvinnen fikk selv kontroll over egen reproduksjon, og ble et prevensjonsmiddel som var uavhengig av selve samleiet. P- pillen «avbrøt» ikke akten, og en kunne la være å nytte barnebegrensningsmetoder som å «hoppe av i svingen» som tidligere hadde vært et alternativ. P- pillen ble det sikreste middelet for å forhindre svangerskap. Nordberg (2017) forteller at P-

pillen har skapt et nytt fruktbarhetsmønster. Flere kvinner utsetter svangerskap og konsentrerer det til en kortere periode av livet.

En av årsakene til at kvinner utsetter svangerskap har vist seg i flere tilfeller å ha en sammenheng med at flere kvinner tar høyere utdanning. I følge tall fra Statistisk Sentralbyrå (2019) er seks av ti som fullfører høyere utdanning i Norge, kvinner. Det fødes færre barn per kvinne i Norge anno 2018. Flere kvinner er eldre når de er førstegangsfødende, ofte som resultat av selvrealisering og satsing på høyere utdanning og en karriere. I 1960 ble det født 2,9 barn per kvinne, nærmere 60 år senere fødes det 1,6 barn per kvinne (Norge- befolkning, population.city, 2015). Det tidligere tradisjonelle kjønnsrollemønsteret, har måtte endres som følge av at flere kvinner satser på karriere. Familien og husholdningen er i dag et likestilt prosjekt, uten at det legges krav til stereotypiske kjønnsroller (Vildalen, 2014, s. 72).

Seksuell orientering referer til hvilket kjønn et menneske tiltrekkes av. Det kan handle om seksuelt begjær, forelskelse eller hvilket menneske en ønsker å dele et liv sammen med. Seksuell orientering blir ofte synonymt brukt med begrepet legning. Vildalen (2014, s. 73) mener det er uheldig å bruke seksuell orientering og legning om en annen, fordi legning hentyder til noe som er medfødt eller uforanderlig. Seksuell tiltrekning derimot kan variere gjennom livet, og noen vil oppleve en dragning mot det samme, det motsatte eller begge kjønn i perioder. Noen mener også at den seksuelle tiltrekningen varierer og skjer som følge av tiltrekning av karakteristikk ved personer og ikke av selve kjønn (ibid).

Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold (FRI) deler Vildalen (2014) sin oppfatning og ønsker å nytte begrepet seksuell orientering i større grad enn begrepet seksuell legning. I følge Foreningen FRI oppfattes seksuell legning som et mer statisk begrep, mens seksuell orientering gir rom for mer variasjon med muligheter for ulike seksuelle tiltrekninger i løpet av livet (Foreningen Fri, u.d.). Foreningens samlebetegnelse på alle som bryter med normer for kjønn og seksualitet, er begrepet *skeiv*. Enkelte homofile syntes det kan være nedlatende å bli omtalt som *skeiv*, og ønsker heller å gå under samlebetegnelsen LHBT(Q) (ibid). Bokstavene står for lesbisk, homofil, bifil, transperson og eventuelt intersex som blir forkortet som Q, etter queer som er den engelske varianten av begrepet *skeiv*.

Seksuelle forhold mellom personer av samme kjønn er noe som er opptrådt i alle kulturer gjennom historien uavhengig av samfunnets aksept (Langfeldt, 1997 gjengitt i Vildalen, 2014,

s. 80). Homoseksualitet og homofili har blitt og blir fortsatt hos religiøse grupper, i noen kulturers sosiale normer eller i enkelte lands juridiske lover, definert som syndig, sykt og kriminelt (ibid). Skeive har opp gjennom tidene blitt utsatt for forfølgelse, definert som hekser i middelalderen eller utryddet i konsentrasjonsleirene under andre verdenskrig (Vildalen, 2014, s. 80). Fortsatt den dag i dag, utsettes skeive personer for brutale sanksjonsformer. I begynnelsen av april 2019, innførte Sultan Hassanal Bolkiah i Brunei strenge sharialover, der det gis dødsstraff for homofili, i følge journalist Aud Darrud for NRK Urix (2019). FN og en rekke andre menneskerettsorganisasjoner er sterkt kritiske til de nye lovene, da de strider mot de internasjonale menneskerettighetene (ibid).

Norge er blant de landene der holdningene til seksualitet og likekjønnet kjærlighet har gått i en positiv retning. Slik det ble nevnt i delkapittel 2.1 *seksualitet – hva ligger egentlig i begrepet*, var homofili ulovlig frem til år 1972 i Norge. Siden den gangen har det vært en lang kamp for likestilte rettigheter (ibid). I 1977 opphevet Norsk Psykiatrisk Forening homoseksualitet som en sykdomsdiagnose. Et par ti år senere fjernet også Verdens Helseorganisasjon homofili som en mental lidelse fra ICD- systemet (Vildalen, 2014, s. 81). I senere tid har det blitt satt til verks lovreguleringen som er blitt viktige i kampen for LHBT(Q) sine rettigheter i Norge. I 1993 ble partnerskapsloven vedtatt på Stortinget, noe som utviklet seg til å bli en felles ekteskapslov, vedtatt på Stortinget i 2008. I norsk kirke giftet det første homofile paret seg 01.02. 2017 (Foreningen Fri). 2008 ble også et viktig år, da det ble vedtatt adopsjonsprøvningsrett for samkjønnede par og lesbiske par fikk retten til assistert befruktning (ibid).

2.1.3 utfordringer knyttet til seksualitet

Flere utfordringer knyttet til seksualitetsbegrepet kan skyldes mangel på seksuell intelligens ovenfor en selv som individ og i samfunnet generelt. Crooks & Baur (2014, s. 2) definerer seksuell intelligens som: «*Sexual intelligence involves selfunderstanding, interpersonal sexual skills, scientific knowledge and consideration of the cultural context of sexuality.* ». Delkapittelet vil gå nærmere innpå de fire komponentene som Crooks og Baur (ibid) nevner i sitatet. Det diskuteres hvilke utfordringer som kan oppstå, dersom den seksuelle intelligensen er lite tilstedeværende.

Overgrep

Selfunderstanding og *interpersonal sexual skills* handler i stor grad om seksuelle grenser ovenfor en selv og andre. Når det gjelder en seksuell handling, vil handlinger som overskrider egen eller andres grenser, bli ansett som et seksuelt overgrep (Vildalen, 2014, s. 133). Det er vanlig å skille mellom juridiske og psykologiske definisjoner når det gjelder seksuelle overgrep. Definisjonene er ofte generelle, og kan være lite dekkende for den enkelte i praktisk bruk (ibid). De juridiske definisjonene finnes i kapittel 26 i straffeloven om seksuelle lovbrudd i følge Lovdata. Straffeloven skiller mellom seksuell krenking og annen uanstendig atferd, seksuell handling og seksuell omgang (Straffeloven, 2009, §291-320). Straffeloven gir konkrete beskrivelser om hva som ligger i begrepene seksuell krenking, seksuell handling og seksuell omgang. Strafferammen settes etter hvor alvorlig en definerer de ulike handlingene å være. Noen former for seksuelle overgrep dekkes ikke av Straffeloven. Vildalen (ibid) refererer til Langfeldt (1993) om at mer subtile handlinger også kan oppleves som et seksuelt overgrep:

Sett fra en psykologisk synsvinkel kan mye tyde på at vi har lagt for stor vekt på den fysiske delen av seksualitet og ikke vurdert den psykologiske delen nøye nok. En incestuøs relasjon er bare avhengig av den fysiske berøringen, men kan til og med være uavhengig av den.

(Langfeldt, 1993 gjengitt i Vildalen 2014, s. 133)

Tilfeller som er mindre «synlige» som for eksempel en forelders ønske om å få detaljerte opplysninger om barnets seksuelle tanker og følelser, kan i noen tilfeller være motivert som en incestuøs relasjon. En slik handling vil ikke kunne bli fanget som en overtramp etter straffeloven, selv om de sosiale normene oppfatter handlingen som lite akseptabel i en foreldresituasjon. Derfor er det viktig å ha flere definisjoner på seksuelle overgrep utover de juridiske. Vildalen (2014, s. 133) viser til flere sosialpsykologiske definisjoner av seksuelle overgrep. De fleste omhandler personer som enten er med på eller utsatt for en seksuell aktivitet, vedkommende ikke er i stand til å motsette seg. Vildalen (ibid) viser til Evas Støttesenter For Seksuelt Misbrukte sin definisjon som definerer overgrep i mer sosialpsykologisk stand:

Seksuelle overgrep er når noen trekker deg inn i en seksuell aktivitet som du ikke er moden for, emosjonelt og utviklingsmessig, og som du ikke er i stand til å velge om du vil være med på eller ikke.

Problematikken rundt å bedømme når en person er moden nok til en seksuell aktivitet vil variere og kan ikke generaliseres. Modenhet defineres ut fra oppfatninger i samfunnet, kulturelle normer, sosial, kognitiv og logisk utviklingen hos det enkelte individ. Modenhet er et vanskelig begrep å definere, da mennesker utvikles og modnes forskjellig (Vildalen, 2014, s. 134). Fysisk sett kan et individ være veldig moden for alderen, mens den kognitive utviklingen kan stemme lite overens med utseende. Den kognitive utviklingen kan ses i sammenheng med et individ sin utvikling av seksuell intelligens, slik Crooks og Baur (2014, s. 2) definerer *sexual intelligens*. Seksuell intelligens handler ikke bare om grenser ovenfor en selv og andre, men også om å ha *scientific knowledge*. Å ha vitenskapelig kunnskap knyttet til seksualitet, omfatter et stort omfang av kunnskap. Crooks og Baur (2014, s. 2) nevner eksempelvis kunnskap om seksuell opphisselse, biologiske komponenter til seksuell orientering og hvordan en skal beskytte seg selv og andre mot seksuell overførbare infeksjoner som *scientific knowledge about sexuality*. Venner, foreldre, pornografi, litteratur og skolen, er eksempel på arenaer der ungdommer kan skaffe seg kunnskap om tematikk knyttet til seksualitetsbegrepet.

De fleste land har en lavalder som skal fungere som en grense for hvilken alder en må ha for å kunne gi samtykke til frivillig seksuell omgang. Lavalderen er ulik fra land til land, og i Norge er den satt til 16 år etter straffeloven kapittel 26 § 304 (Straffeloven, 2009, §304). Rettssystemet har satt en nedre aldersgrense på når det menes at et menneske er moden nok til å utføre en seksuell handling. Det vil være motstridende oppfatninger om når et individ er moden nok til å utføre en seksuell handling, både juridisk og sosialt sett. Noen vil oppfatte en seksuell handling gjort i frivillighet og under samtykke som sosialt akseptabelt, men kan juridisk sett fortsatt være straffbart om den utføres av personer under den seksuelle lavalderen. I andre tilfeller kan også handlinger juridisk sett være uproblematisk, men sosialt sett oppfattes som uholdbart.

Consideration of the cultural context of sexuality er den fjerde komponenten av seksuell intelligens i følge Crooks og Baur (2014, s. 2). Kulturen i samfunnet er med på å forme hvordan vi uttrykker og praktiserer seksualiteten. Et kulturelt fenomen skapes av en sosial tilhørighet og gir derav en kollektiv identitet, slik jeg forstår Richard Jenkins (2004, s. 79). Han forteller at kollektive identiteter gir et bilde på at vi mennesker ligner på hverandre. For å

skape et medlemskap i kollektivet må en ha noe betydelig til felles, uansett hvor vag eller tilsynelatende uviktig den felles faktoren er (ibid).

Sett opp mot utfordringer knyttet til seksualitetsbegrepet i dag, er det fortsatt grupper i Norge og i resten av verden som har et negativt forhold til individ som skiller seg fra den seksuelle majoriteten. Urix Grenseløs på NRK sendte en episode om *Homohat i Europa* den 26.02.19 (Eriksen & Revold, 2019, 03:29-04:00). I den nevnte episoden fra dokumentarserien møter en blant annet leder i *Skeiv Ungdom Østfold*, Kristoffer Lorang Mathisen, som uttrykker sin fortvilelse over grupper som ikke lar han og andre få være seg selv. Høyreekstreme tilhengere knyttet til Den Nordiske motstandsbevegelsen, har hatt et ønske om å knuse «homolobbyen» over lengre tid. «Homolobbyen» er samlebetegnelsen på alt som fronter mangfold og seksualitet, eksempelvis PRIDE – paraden.

Generelt i Norge er ikke homohatet like framtrædende som i for eksempel Polen, slik episoden fra dokumentarserien Urix Grenseløs fremstiller. I Polen kommer det frem at 70% av LHBT(Q) personer har selvmordstanker (ibid, 06:37-07:20). Etter at det at nasjonalkonservative partiet Lov og Rettfærdighet kom til makten i 2015, har kampen for LHBT(Q) sine rettigheter stoppet opp (ibid). Slik det fremkommer i dokumentarepisoden vil en aktiv homo- og transfobisk politikk eller at det uteblir straffeforfølge av personer som gjør homo- og transfobiske angrepet, skape et voldsklima. Det er en risiko i følge Ulrich Beck (1986) som omtaler verden som et risikosamfunn på vei inn mot en ny modernitet i sine teoretiske perspektiver. Homo- og transfobiske politikk vil spre seg lettere globalt ved hjelp av Internett. Menneskers konstruktivistiske virkelighetsforståelse skaper kollektive identiteter, og kan i følge Beck (1986, s. 311-312) være en trussel mot flere demokratiske institusjoner.

Skam

Seksualitet er et livsområdene som forbindes med skam, i stor grad på grunn av kulturelle og religiøse normer som kan skammeliggjøre seksualitet på ulike måter. Historisk sett har det variert hva som er blitt sett på og erfart som skammelig, da som et resultat av seksualitet som et kulturelt fenomen. Marie Farstad (2016, s. 58) hevder at seksualitet inviterer mennesker til å kle seg naken i dobbel forstand:

I nakenhet, kroppslig og følelsesmessig, stiller vi oss frem og forventer i utgangspunktet å bli mottatt. Sår og avvísninger kan imidlertid gjøre at vi heller håper

å bli mottatt, men snarere forventer eller frykter avvisning. På denne måten kan seksualitet ligge nært til den vonde skammen idet vi risikerer avvisning og skam når vi hengir oss til en annen.

(ibid).

Samtidig påpeker Farstad (ibid) at skam også kan virke som en beskyttelse i møte med oss selv og andre. Skammen kan være med på å beskytte våre grenser og integritet. «Skammens mulighet» vil være som et toegga sverd, enten som sunn skam i form av beskyttelse, eller i form av vond skam som kan forekomme av andres avvisning eller grenseoverskridelser (ibid). Mennesker trenger bekræftelse på seg selv som person, sine følelser og handlinger, også når det ikke kan defineres innenfor de anerkjente rammene som skapes av den seksuelle majoriteten. Å føle seg alene om noe, kan medføre en følelse av usikkerhet og skam.

Identitet

Identitet er et komplekst begrep med flere dimensjoner som er vanlig å bruke i dagligtalen og som innputt fra media. Thomas Hylland Eriksen (1997, s. 36) mener at et enkelt sted å begynne i definisjonen av identitet, er gjennom utsagnet: ” *Identitet er det man ser når man ser seg selv i speilet.* ”. I speilet kan en observere kjønn, alder, bestemt sosial bakgrunn eller en bestemt utdanning. Noen vil kanskje se en bestemt religion, seksualitet, etnisitet, hudfarge, men i bunn og grunn ser en et individ med en personlighet (ibid).

Ungdomsalderen er preget av mye usikkerhet knyttet til personlige og sosiale endringer. Et individ blir for alvor stilt spørsmål om hva som er meningen med livet og hvilke valg som skal gjøres på veien (Imsen, 2012, s. 439). Ungdomsalderen er en fase tilknyttet kjønnsmodning, der en rekke fysiologiske, kognitive og emosjonelle forandringer forekommer. Å venne seg til en ny kropp kan for mange oppleves som problematisk, og den unge må møte den indre fysiologiske revolusjonen som en ny dimensjon som integreres i personligheten (ibid). På mange måter kan en påstå at de unge må gjennomgå et «hamskifte» på det indre planet, med et mål for øye om å finne seg selv. Tilliten, selvstendigheten, arbeidsevnen som en har tilegnet seg i barndommen, skal «prøves» på nytt for å tilpasse seg en ny helhet. Som følge av endringene dannes en identitet basert på testing av sitt indre mot en sosial verden en speiles gjennom (ibid).

Vegard Frantzen (2012, s. 206-207) snakker om identitetens intertekstualitet når han viser til at både sosiale medier og reality – TV fremstår som viktige kilder og arenaer for identitetskonstruksjon. Ungdom konstruerer sin identitet i relasjon med andre mennesker, og gjennom sosiale medier uttrykkes identitet gjennom eksplisitte og implisitte selvframstillinger som både er revidert, koordinert og samkonstruert med andre nettverksbrukere (ibid). Mediefremstilte personer i reality- TV og sosiale medier, brukes som referansepunkt for unges sosiale- og kulturelle identitet, basert på en intertekstuell kompetanse (ibid). Jeg forstår Frantzen (2012) utsagn i henhold til at unge viser at de innehar en viten om sosiale og kulturelle uttrykk som igjen vil virke som identitetsbærende markeringer i identitetskonstruksjoner.

2.2 Seksualitet i skolen

I denne delen av teorikapittelet skal jeg gå nærmere inn på hvilke føringer som ligger til grunn for undervisning om seksualitet i skolen. Der vil jeg ta for meg samfunnsfaget, da forskningsspørsmålet tar for seg samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet.

2.2.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring

Seksualitetsundervisningen har utviklet seg fra den første læreplanen, kalt Normalplanen fra 1939. Likestilling mellom kjønn har gått fra å være et fenomen i utvikling, til å bli en del av Kunnskapsløftets fra 2006 fokus på å fremme menneskelig likeverd og likestilling, uavhengig av kjønn. I følge Røthing og Svendsen (2009, s. 85-87) kan det indikere en forskyving i fokus på likestilling til likeverd mellom individ. Også når det gjelder inkluderingen av ulike seksuelle orienteringer i læreplanene, ble det for alvor gitt en økt toleranse ovenfor homoseksuelle etter at homofili ble avkriminalisert i 1972. Homofili og heterofili nevnes side om side ved flere anledninger, både i læreplan fra 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006 (ibid, s. 86). I dag favoriseres verken homofili eller heterofili, og blir i nåværende fagplaner i samfunnsfag og naturfag omtalt som *seksuell orientering*.

Den generelle delen av læreplanen og de fagspesifikke læreplanene er kilder som legger føringer for hvordan en skal undervise om seksualitet i skolen. I 2020 trer *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring* og *Fagfornyelsen* for de spesifikke fagene i kraft. *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring*, ble den 1. september 2017 fastsatt ved kongelig resolusjon med hjemmel i opplæringsloven §1-5 (Utdanningsdirektoratet,

2018a, s. 1). Det er den overordnet delen av læreplanen som vil bli fokusert på i det følgende, ikke den generelle delen av Kunnskapsløftet fra 2006.

Skolen er en arena som skal være identitetsskapende og arbeide for å danne demokratiske samfunnsborgere. Under verdigrunnlag 1.2 *identitet og kulturelt mangfold* i overordnet del av læreplanen fra 2017, skal skolen gi: «elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 6). Som nevnt i delkapittel 2.1.4 *utfordringer knyttet til seksualitet*, skapes identitet basert på testing av sitt indre i en interaksjon mot en sosial verden (Imsen, 2012, s. 439). Kjønnsideidentitet og seksuell orientering er tema innenfor seksualitetsbegrepet som elever tar stilling til i ungdomsskolealder, og som vil være en del av et individs identitet. Røthing og Svendsen (2009, s. 47) konkretiserer at kjønn og seksuelle orienteringer, formes kontinuerlig i et sosialt samspill. Derfor bør en som lærer vektlegge kompleksitet fremfor enkle og «rene» forestillinger om kjønn og seksuelle orienteringer, i tillegg til å fokusere på å gi elever økt selvrespekt og fremme respekt ovenfor mangfoldet i samfunnet.

Under del 2. *prinsipper for læring, utvikling og danning* tar den overordnet delen for seg tre satsingsområder som skal arbeides med på et tverrfaglig plan; *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. 2.5.1 *folkehelse og livsmestring* sier eksplisitt at det skal arbeides med seksualitet i skolen: «Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 14). Med et tverrfaglig fokus vil ikke seksualitetsundervisningen bli tilknyttet enkelte fag alene, men gi et kunnskapsgrunnlag basert på temaene som finnes i mange fag. Elevene vil da oppnå en bred forståelse og se sammenhenger på tvers av fag. Ved at det kommer til syne i overordnet del av læreplanen, skal det arbeides med i alle fag på alle trinn. Slik blir det en oppfølging som sikrer ulike kulturelle perspektiver gjennom hele skoleløpet til elevene.

Helse- og omsorgsdepartementet poengterer i sin strategi for seksuell helse: «*Snakk om det*», at Norge har en lang tradisjon for seksualitetsundervisning i skolen. Å gi elevene kunnskap om grenser, respekt og rettigheter, samt evnen til å reflektere over ulike situasjoner er viktig for å

utviklingen av egen autonomi, samtidig som en skal respektere andre sine grenser (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s.15). Departementet anslår at god kunnskap om seksualitet og seksuell helse, fører til at ungdom debuterer senere, er flinkere til å bruke prevensjon og utvikler et positivt forhold til sin egen seksualitet og intimitet. Andre temaer innenfor seksualitet som kropp og grenser, inngår i ulike fag i skolen med ulik vinkling, på ulike tidspunkter i skoleløpet (ibid). I strategien ble kompetansemål fra naturfag, samfunnsfag og KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) på ulike klassetrinn trukket frem.

Departementet tolker læreplanen i naturfag som biologisk og analytisk tilnærming til seksualitetsbegrepet, samfunnsfag med en mer sosial og samfunnsorientert tilnærming og KRLE med en etisk og filosofisk tilnærming med fokus på ulike kulturelle verdier (ibid).

2.2.2 Seksualitet i samfunnsfaget – Læreplanrevisjonen og Fagfornyelsen

Samfunnsfag er delt inn i fire hovedområder; *historie, geografi, samfunnskunnskap og utforskeren*, etter læreplanrevisjonen i samfunnsfag fra 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.1). Seksualitetsbegrepet arbeides i størst grad med under hovedområdet samfunnskunnskap. Å kunne vise til ulike eksempel mellom kjærlighet og seksualitet i egen og andres kultur, eller å kunne forklare forskjellen mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep, samsvarer med utdraget fra samfunnsfagets formål:

Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon.

(ibid).

Læring for holdningskompetanse henger ofte sammen med læring for ansvarskompetanse. I formålet til samfunnsfag står det nedfelt at en ønsker å skape en bevissthet over handlingene og valg en tar gjennom livet. En skal kunne kjenne egne og andres grenser ved å ikke gå inn i seksuelle situasjoner en ikke ønsker. Elevene skal også vite mulighetene de har til å søke hjelp, dersom de blir utsatt for handlinger som strider mot ens egne ønsker.

Samfunnsfaget seksualitetsundervisning skal formidle at seksualitet er en del av utviklingen gjennom hele livet. Det er ikke nok å bare lære navne på kjønnsorganene; en må også få et språk for resten av kroppen, seksuelle følelser, kjønnsroller, forelskelse, familierelasjoner og annen kunnskap som er viktig og kan brukes i sosiale relasjoner. Vildalen (2014, s. 219) forklarer at seksualitetskunnskap er et viktig grunnlag for å gjøre seg opp egne meninger og ta stilling i problematiske situasjoner, samt å få en ferdighetstrening som gir handlingskompetanse når situasjonen inntreffer. Skal seksualitetsundervisning være en del av et livslangt læringsløp, må undervisningen legges til rette for alle elever ut i fra dere forutsetninger knyttet til alder og kultur. Læreplanen fra K06 har tatt opp disse kompetansemålene i grunnskolen, basert på hvordan jeg forstår begrepet seksualitet:

Etter 4. årstrinn:

- *«Samtale om variasjonar i familieformer og om relasjonar og oppgåver i familien»*
- *«Samtale om tema knytte til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt»*

Etter 7 årstrinn:

- *«Samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap»*
- *«Gje døme på korleis kjønnsroller og seksualitet blir framstilt i ulike medium og diskutere dei ulike forventningane det kan skape»*

Etter 10 årstrinn:

- *«Gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar»*
- *«Analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep»*

(Utdanningsdirektoratet 2013, s. 6-8)

Fagfornyelsen i samfunnsfag fra 2020

Innholdet i faget er fornyet og bygger på St. Mld. 28 *Fag- fordypning- forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*, i følge Utdanningsdirektoratet (2018b, s. 1). Fagene fornyes som et resultat av et samfunn og arbeidsliv i endring med ny teknologi, ny kunnskap og

utfordringer. Utdanningsdirektoratet (ibid) tilføyer også at det vies mer tid til dybdelæring, da flere av læreplanene har vært for omfattende. Fagene og de forskjellige delene av læreplanverket skal også henge bedre sammen (ibid).

I samfunnsfag skal den nye læreplanen ta for seg fem kjerneelementer; undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og identitetsutvikling og fellesskap. For å ivareta dybdelæring har det i følge Utdanningsdirektoratet (ibid) blitt laget relativt åpne spørsmål som kompetansemål, både for å styrke sammenhengen i fagene, men også for å tilpasse opplæringen. Det ble åpnet opp for høring for læreplanen i samfunnsfag, 18. mars 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). I det følgende presenteres aktuelle kompetansemål tilknyttet temaet seksualitet, fra Fagfornyelsen for samfunnsfag (2020):

Etter 2. trinn

- *«Samtale om kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og korleis egne og andre sine grenser kan uttrykkest og respekterast.».*

Etter 4. trinn

- *«Samtale om grenser knytte til kropp, om kva vald og seksuelle overgrep er, og kvar ein kan få hjelp dersom ein blir utsett for vald og seksuelle overgrep.».*

Etter 7. trinn

- *«Reflektere rundt respekt for egne og andre sine grenser knytte til kjensler, kropp og seksualitet.».*
- *«Gjere greie for ulike seksuelle orienteringar og variasjonar i kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk.».*

Etter 10. trinn

- «Reflektere over korleis identitetsutvikling kan komme i konflikt med forventingar frå ulike fellesskap, og utforske kva som kan bidra til respekt og toleranse for at vi alle er ulike.»
- «Reflektere over kva som påverkar eigne og andre sine grenser knytte til kropp, seksualitet og rus, og forstå kor viktig det er å respektere grenser.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1)

Etter min tolkning er det gjort et par endringer i henhold til temaet seksualitet i læreplanverket. Det legges merke til at det er utarbeidet kompetansemål også etter *2. trinn*, noe som tidligere gikk under kompetansemål etter *4. trinn*. Et felles fokusområde på alle trinn er å arbeide med å reflektere over grensesetting ovenfor seg selv og andre. Mellomtrinnet skal også arbeide med å redegjøre for variasjoner innenfor seksuelle orienteringer og kjønnsidentiteter. Videre på ungdomstrinnet fokuseres det på hvordan identitetsutvikling kan komme i konflikt med forventninger i samfunnet, men at samfunnsfaget skal bidra til elevene får utforske hvordan det kan bidra til respekt og toleranse for ulikheter blant identiteter.

2.2.3 Lærerrollen og seksualitet

Ekspertgruppen om lærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 27. juli 2015. Gruppen var bestående av Berit Askling, Thomas Dahl (leder), Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Sølvi Mausethagen (sekretær), Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thuen.

Ekspertgruppen mener at skolen har en dobbel oppgave: å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23-25). Lærerne skal bidra til læring, danning og sosial utvikling hos barn og unge. Selve læringen skjer gjennom relasjoner i det sosiale samspeillet mellom mennesker, og læreryrket beskrives ofte som en relasjonsprofesjon (ibid). Skolen har til oppgave å utvikle elevene sin kompetanse på ulike områder. Det kognitive området har tradisjonelt sett i følge Per Arneberg og Bjørn Overland (2013, s. 30-31) fått størst oppmerksomhet, men med et helhetssyn på menneske innebæres det også å legge vekt på den sosiale, emosjonelle, fysiske, etiske og estetiske læring. Skolen

har et danningsoppdrag, der en både skal stimulere til omsorg og kunnskap, samt kunne hjelpe barn og unge til å utvikle seg til å bli personer med tro på seg selv og egne muligheter (ibid).

Skolen er en samfunnsinstitusjon, hvor det i de siste ti år har skjedd en rekke endringer som utfordrer skolens funksjon og rolle i samfunnet. Kanskje den mest påfallende endringer er elevsammensetningen, i følge ekspertgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23-25). Lærerne møter i dag en mer variert og mangfoldig elevgruppe enn tidligere, og bevisstheten om denne variasjonen har blitt større. Elevene kan ha ulik bakgrunn når det gjelder kunnskap og holdninger til kropp og seksualitet. I Helse- og Omsorgsdepartementets strategi for seksuell helse, blir det poengtert at det kan være behov for ulik kompetanse i undervisning, avhengig av elevgruppens sammensetning og bakgrunn. Et tett samarbeid med helsesykepleier og skolehelsetjenesten er viktig for å sikre at temaet blir ivaretatt, men også gjennom inkludering av frivillige aktørers materiell og ressurser til seksualitetsundervisning (Helse – og omsorgsdepartementet, 2016, s. 16).

Lærerrollen er profesjonell, men også sårbar. «*Skolen består av mennesker, ikke maskiner*», i følge Arneberg og Overland (2013, s. 16-17). Både rasjonalitet og irrasjonalitet vil være en del av skolens hverdag. I lærerrollen investeres det mye av oss selv, og dermed kan det være vanskelig å skille mellom pedagogisk praksis og vår egen person (ibid) Seksualitet er et intimt og personlig tema for et individ, og i henhold til Arneberg og Overlands (2013) utsagn, kan undervisning om seksualitet oppleves som utfordrende når en skal skille mellom pedagogisk praksis og ens eget liv. Variasjonen i elevgruppen vil også stille større krav til læreren om å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. For å kunne tilpasse undervisningen må en kjenne elevene sine, noe som underbygger ekspertgruppas argument om at læreryrket synonymt betegnes som en relasjonsprofesjon.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg synliggjøre prosessen bak masteroppgaven fra idé til ferdigstilt oppgave. Jeg vil redegjøre for valg som er gjort i forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og analysen av datainnsamlingen, for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg gå inn på forskningens kvalitet gjennom å tematisere styrker og svakheter ved studien. I det følgende vil jeg legge frem det metodiske grunnsynet og gi en kort redegjørelse for den kvalitative forskningen.

3.1 Forskningsdesign

Det er undersøkelsens problemstilling som styrer valg av metode, og bidrar til å avgrense og vise retning til det videre arbeidet. Alle beslutninger med forbehold til utvalgsstrategi, rekruttering av informanter, datainnsamling, tolkning og rapportering blir styrt av problemstillingen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 29). Forskningsspørsmålet er blitt gjort rede for i delkapittel 1.2 *Forskningsspørsmål*, og lyder som følger:

Hvordan undervises det om seksualitet i samfunnsfaget på ungdomstrinnet?

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet så jeg det som hensiktsmessig å benytte kvalitativ tilnærming for å oppnå en dypere innsikt i hvordan det undervises om seksualitet i samfunnsfag. Den kvalitative forskningsmetoden går i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2009, s. 17). Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for større innsikt i de sosiale fenomener vi studerer på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Å forske kvalitativt innebærer å *forstå* deltakerens perspektiv. Forskningen er en situert aktivitet, der jeg som forsker er på forskningsfeltet og gjør virkeligheten synlig (Postholm, 2010, s. 35). I oppgaven rettes fokuset mot hverdagshandlinger i sin kontekst, der hensikten med undersøkelsen er å få økt kunnskap innenfor temaet uten at empirien nødvendigvis er gjeldende for flere enn de som deltok i forskningsprosjektet.

Forskningen representerer en abduktiv tilnærming, en posisjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Abduktive tilnærminger fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2013, s. 198). Analysen av dataen er sentral i arbeidet med å utvikle ideer, samtidig som forskerens teoretiske bakgrunn vil gi perspektiver på fortolkninger av dataens

meningsforhold, i følge Thagaard (2013, s. 198). Norman Blaikie (2000, s. 122-123) hevder at ved hjelp av abduktive tilnærminger kan et fenomen både forklares og beskrives. Ved å nytte en abduktiv tilnærming tar en med seg den beskrivende delen fra induktiv, samtidig som det gir svar utover en ren deskriptiv besvarelse gjennom at en rekontekstualiserer fenomenet (ibid). Jeg vil forsøke å finne en sammenheng mellom eksisterende teori og datamaterialet, uten at det vil gå på kompromiss med dataene som ikke vil kunne knyttes direkte til teori.

3.1.1 Forskningstilnærming

Forskningen tar utgangspunkt i *det konstruktivistiske paradigmet* innenfor psykologi, pedagogikk og samfunnsvitenskap. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstrueres av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Innenfor kvalitative metoder vil et konstruktivistisk perspektiv fremheve forskningskunnskap som et resultat av relasjonen mellom forsker og de som studeres. Forskeren og personene i feltet utformer kunnskapen i felleskap. Begge parter har innflytelse på prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (Thagaard, 2013, s. 44-45).

Innenfor det konstruktivistiske paradigmet finnes det ulike metodiske tilnærminger avhengig av forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålet i denne oppgaven belyser *hvordan* samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om seksualitet i samfunnsfaget. Jeg ønsker å forstå hvordan det undervises om seksualitet i samfunnsfaget, gjennom en dialog med menneskene som er i feltet. En slik tilnæringsmetode omtales som *fenomenologi* og er en filosofi med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99). Husserl var kritisk til vitenskapsteori som baserte seg på at det fantes en virkelighet som eksisterte uavhengig av bevisstheten til individene. Han mente måten erfaringer fastsettes på, måtte studeres. Gjennom å vite hva som danner hvert enkelt individs virkelighet, kan man oppnå mer kunnskap om virkeligheten (ibid). Peter L. Berger og Thomas Luckmann (2011, s. 40) er tilhengere av den fenomenologiske filosofien til Husserl, og fastslår at hverdagsvirkeligheten fremstår som en virkelighet fortolket av mennesker. Mennesker beskriver subjektivt hva som er meningsfullt for dem i en helhetlig livsverden.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, der jeg skal utforske og beskrive informantenes erfaringer med og forståelse av seksualitetsundervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Gjennom den fenomenologiske tilnærmingen skapes det rom

for å kunne ta utgangspunkt i informantenes virkelighet, men det kan også snevre inn forskningen ved at en utelater å forstå aktørene i samspill med den sosiale, historiske og kulturelle konteksten. Av den grunn knyttes også forskningen til en *hermeneutisk tilnærming*, der jeg fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Målet er å forstå og fortolke handlinger ved å undersøke hvilke intensjoner som ligger bak. Innenfor hermeneutikken står forskerens forforståelse og subjektivitet sterkere enn i fenomenologien. Det er sammenhengen mellom opplevelsen og konteksten som bidrar til mening og fortolkning (Halvorsen, 2008, s. 23). Informantenes utsagn blir analysert på bakgrunn av konteksten spørsmålet forekommer i, og på bakgrunn av personalia jeg som forsker sitter på om den enkelte informant. Med dette som utgangspunkt vil jeg søke å forstå utsagnene med et best mulig helhetsinntrykk og deretter kunne se empirien opp mot masteroppgavens teoretiske perspektiver.

3.1.2 Kvalitativt intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) skildrer det kvalitative intervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, men går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. I intervjuet er tilnærmingen varsomt spørre- og lytteorientert, der hensikten er å frembringe kunnskap som er utprøvd av en gruppe mennesker fra feltet. Datainnsamlingsmetoden ses også på som fleksibel med gode muligheter for å få fylldige og detaljerte opplysninger. Jeg mener at et kvalitativt intervju egnet seg i besvarelsen av forskningsspørsmålet, ettersom jeg ønsket å få et større innblikk i informantenes livsverden gjennom fortellinger og historier knyttet til informantens hverdag som samfunnsfaglærer. Den type informasjon ville ikke vært mulig å få på samme måte ved hjelp av datainnsamlingsmetoder som observasjon eller et spørreskjema, ettersom informanten får utfolde seg friere i svarangivningen i en intervjusituasjon.

Jeg valgte å nytte et semistrukturert intervju med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene, der spørsmål, temaer og rekkefølge kunne variere. På den måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, men samtidig passe på at temaer som er viktige i forhold til problemstilling, blir diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2013, s. 98). Ved å benytte et semistrukturert intervju, ga det rom for fleksibilitet i samtalen mellom meg som forsker og intervjupersonen. Mine data var et resultat av spørsmål knyttet til

temaene jeg ønsket å få kunnskaper om, og de temaene intervjupersonene tok opp på eget initiativ.

3.2 Framgangsmåte

Jeg vil gå nærmere inn på prosedyren i datainnsamlingen i dette delkapittelet. Her vil jeg tematisere arbeidet i planleggingsfasen, der intervjuguide og informasjonsskriv ble utformet sammen med veileder. Jeg vil også gå nærmere inn på bakgrunn for valg av informanter og om hvordan jeg opptrådte i rollen som forsker i gjennomføringsfasen av datainnsamlingen. Avslutningsvis vil jeg introdusere hvilken metodisk tilnærming jeg nyttet i analysefasen av datainnsamlingen.

3.2.1 Planlegging – intervjuguide, informasjonsskriv og pilotintervju

Etter å ha diskutert med veileder, ble det laget en intervjuguide som kunne gi hensiktsmessige data i forhold til tema og problemstilling. I selve utformingen av spørsmålene, benyttet jeg Thagaard (2013, s. 100-101) sin mal på hvordan utforme en intervjuguide til et semistrukturert intervju. I en slik sammenheng stilles spørsmål som inviterer informantene til å reflektere over de ulike temaene og oppmuntre til fylldige svar. Intervjuguiden inneholdt planlagte hovedspørsmål og noen forslag på eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle å stille i løpet av samtalene. Se vedlegg 1 og vedlegg 2.

Hovedspørsmålene er grunnlaget for intervjuguiden og tar opp sentrale temaer som utledes fra problemstillingen (ibid). Spørsmålene skulle være åpne, slik at det ga rom for at informanten kunne reflektere over sine tanker knyttet til tema. Det ble utformet to nokså like intervjuguides, men spørsmål om læreplanen i samfunnsfag uteble i intervjuguiden til helsesykepleierne. Årsaken baserte seg på at jeg så det som lite hensiktsmessig å stille spørsmål knyttet til en læreplan som det ikke forventes at en helsesykepleier har inngående kjennskap til.

Ettersom intervjuet var av formen semistrukturert slik det ble nevnt i *3.1.2 kvalitativt intervju*, skulle ikke intervjusituasjonen alene bli styrt av meg, men la informantene være med på å styre intervjuets retning. Ved å stille *oppfølgingsspørsmål* ble det viktig å innta en rolle som aktiv lytter, der fokus lå på hva informanten svarte og hvordan svaret ble gitt. Beslutninger om hvilke av de mange dimensjonene hos informantene som skulle forfølges, krevde at jeg

som intervjuer hadde øre for og kunnskap om intervjuetemaet, sensitivitet ovenfor intervjuets sosiale relasjon og at det ble gjort meg opp en formening i forkant av intervjuet om hva som skulle spørres om (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170).

Hensikten med oppfølgingsspørsmålene var å få detaljert informasjon og nyanseringer av temaene, begrepene og begivenhetene den enkelte informant beskrev (Thagaard, 2013, s. 101). Jeg stilte ulike oppfølgingsspørsmål til informanten, etter hvilken informasjon som framkom underveis i intervjuet. I noen tilfeller kunne jeg oppfordre informanten til å dele mer informasjon, ved at jeg stilte spørsmål som «Kan du si mer om ...». I andre tilfeller kunne jeg være ute etter mer nyanserte svar, og utfordret derfor informanten på hvordan vedkommende formulerte seg. Eksempelvis ved å stille oppfølgingsspørsmålet som «hva mener du med ...», inviterte jeg informanten til å fortsette samtalen om det samme temaet og bidra med mer utfyllende kommentarer.

Etter at intervjuguiden og problemstillingen var ferdigstilt, begynte prosessen med å kontakte informanter. Bakgrunnen for valg av informanter vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.2.2 *utvalg*. Prosessen startet med at jeg kontaktet de ulike rektorene på e-post for å få adgang til å rekruttere de aktuelle informantene til studien. I den samme e-posten fikk også rektorene tilgang til informasjonsskrivet der formålet med forskningen ble presentert. Se vedlegg 3 og vedlegg 4.

Før jeg gikk i gang med selve intervjuene, foretok jeg to pilotintervju med hjelp fra mine medstudenter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) mener at det er betydningsfullt for forskeren å ha trening i å foreta et intervju. Gjennom tilbakemeldingene fra mine medstudenter kunne jeg korrigere spørsmål og min egen rolle som intervjuer, før selve datainnsamlingen startet. Spørsmål som kunne virke ledende eller vanskelig å tyde, ble omformulert. Måten jeg responderte informantene nonverbalt gjennom mimikk og kroppsspråk, ble jeg også gjort observant på som følge av pilotintervjuet.

3.2.2 Utvalg

Innenfor kvalitativ metode forsøker en å få mye informasjon ut av et begrenset antall personer, også omtalt i oppgaven som informanter. Informantene ble valgt ut gjennom en *strategisk utvelgelse*, der jeg som forsker tenkte i gjennom hvilken målgruppe som var

formålstjenlig til å delta i undersøkelsen, for å kunne få samlet inn nødvendig data.

Utgangspunktet for utvelgelsen av informanter var ikke representativitet, men hensiktsmessig i besvarelsen av problemstillingen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Jeg så det som mest hensiktsmessig å velge det som Thagaard (2013, s. 60) kategoriserer som et *strategisk utvalg*. Det vil si informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv.

Utvalget skulle representeres av fire samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet og to helsesykepleiere som arbeider i ungdomsskolen. Jeg valgte å spørre informanter fra to ulike fylker, Hordaland og Troms, da jeg hadde en formening om at spredningen i det geografiske området ville gi en bredere innsikt som kunne være overførbart til andre lærere. Om informantene hadde arbeidet i samme geografiske området, er det en mulighet for at kulturen i området kunne ha påvirket holdningene og opplevelsene til informantene. Samtidig vil det være interessant å se om det virkelig var de store forskjellene og hva som eventuelt var likt og ulikt, uavhengig av bosted.

Når det gjelder utvalgsstørrelsen valgte jeg å intervju seks informanter. Problemstillingen spør i hovedsak om seksualitetsundervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet, men jeg tenkte det ville være interessant å høre tankene og erfaringene til også helsesykepleiere som samtaler og underviser om seksualitet på ungdomstrinnet. Antallet informanter ble vurdert etter hva Christoffersen og Johannesen (2012, s. 49) omtaler som en «grenseverdi» eller et metningspunkt, der det ikke lenger er noe hensikt å hente inn mer data. Metningspunktet blir synlig for forsker når informasjonen fra informantene er gjentakende, og det ikke lenger er noe ny data å innhente. Utvalgsgruppen ble vurdert som en noe homogen gruppe og lik hverandre på flere kriterier, og jeg betraktet dermed at det trengtes færre informanter enn om utvalgsgruppen bestod av informanter med store forskjeller innenfor flere kriterier (ibid). Seks informanter virket også som et realistisk mål å arbeide tidsmessig med, da hvert intervju planla å ta bort i mot 30 minutter per informant. En kortfattet, anonymisert beskrivelse av den enkelte informant blir presentert i kapittel 4.0 *analyse og drøfting*.

3.2.3 Gjennomføring av datainnsamling

Da jeg hadde fått klarsignal fra alle informanter og prosjektgodkjenning fra NSD, kunne jeg sette i gang med selve datainnsamlingen. Jeg gjorde meg fleksibel og avtalte tidspunkt for

intervjuene etter hva som passet med informantens arbeidstid. Alle informantene ble på forhånd orientert om tematikken i oppgaven, gjennom et informasjonsskriv som ble sendt på e-post til aktuelle rektorer og informanter, slik det ble nevnt i delkapittel 3.2.1 *planlegging-intervjuguide, informasjonsskriv og pilotintervju*. I informasjonsskrivet informerte jeg om at jeg ønsket å benytte lydopptak under intervjuet, men at det var mulig å avslutte lydopptaket om ønskelig. Jeg erfarte at informantene viste lite interesse til selve opptakeren når de først hadde gitt tillatelse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) anser lydopptaker som et nyttig hjelpemiddel i en intervjusituasjon, fordi intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert, slik at man kan gå tilbake og lytte (ibid). Ved å benytte en lydopptaker ble fokuset flyttet vekk fra penn og papir, og jeg kunne observere informantenes kroppsspråk i større grad under intervjuet.

Intervjuguiden ble brukt som mal under intervjuet, men med forbehold om at oppfølgingsspørsmålene ble styrt etter hvordan informanten svarte for seg. For å gjøre intervjuet så behagelig som mulig, lot jeg informanten få tid til å tenke og reflektere over spørsmålene slik at vedkommende ikke skulle føle seg forhastende i sine svar. Under noen spørsmål ble det også gitt utklipp fra den overordnede læreplanen og læreplan for samfunnsfag. Dette mener jeg at var et positivt tiltak for å styrke svarene til informantene, ettersom jeg ikke forventet at informantene skulle kunne læreplanen utenat. Avslutningsvis i intervjuet fikk også informanten mulighet til å gå tilbake og oppklare i svar som var blitt gitt, eller legge til tilleggsinformasjon om ønskelig.

Intervjuene varte rundt 30 minutter per informant, noe som utgjorde mellom 8-10 sider med transkribert tekst på maskinskrevne ark. Den skriftlige formen gjorde intervjuet bedre egnet for analyse, ettersom jeg fikk bedre oversikt og kunne lettere kategorisere utsagnene til informantene.

3.2.4 Arbeidet med analyse og tolkning av data

Arbeidet med tolkning av datamaterialet er inspirert av *grounded theory*s metodiske tilnærming til analyse, også kalt *den konstant komparative analysemetoden* (Glaser & Strauss, 1967, s. 101-116 gjengitt i Postholm, 2010, s. 87). For at forskningen skal kunne samsvare med *grounded theory*, må den være helt induktiv. Det vil si at forforståelsen og det teoretiske perspektivet til forskeren ekskluderes, og empirien skaper ny teori. Dersom det teoretiske

perspektivet fikk hovedrollen i forskningen, ville tilnærmingen til datamaterialet vært deduktivt og blitt en motpol til den induktive forskningstilnærmingen. Slik det ble nevnt i 3.1 *Forskningsdesign*, representere oppgavens forskning en abduktiv tilnærming, en posisjon som svinger mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Analysen er deskriptiv, og innebærer koding og kategorisering av datamateriell. Gjennom analysen blir datamaterialet redusert, noe som gjør empirien mer oversiktlig og forståelig.

Proessen med å kode data innebærer av at en betegner utsnitt av data med begreper som skal gi uttrykk for meningsinnholdet i teksten. Corbin & Strauss (1990, 1998) deler analysearbeidet i *den konstant komparative analysemåten* i tre kodingsfaser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Corbin & Strauss, 1990, 1998 gjengitt i Postholm, 2010, s. 88- 91). Analysemåten kan virke mekanisk, men skal ifølge Postholm (ibid) ikke oppfattes som en oppskrift, men heller som veiledning til å håndtere et datamateriell.

Analysearbeidet startet med at jeg gjorde en *åpen koding* av datamaterialet, gjennom å kategorisere fenomener etter nøye gjennomgang av de transkriberte intervjuene (ibid). Jeg startet med å kode utsagn som kunne være meningsenheter for å kunne besvare problemstillingen. Utsagnene ble strukturert i et kolonneskjema, hvor de til slutt endte opp under ulike kategorier som jeg mente var hensiktsmessige å nytte i analysearbeidet. En prosess som består i å samle grupper av begreper til å dekke de samme fenomenene, kalles *kategorisering* (ibid). Postholm (2010, s. 88) legger til at det er vanlig å ende opp med betraktelig flere kategorier i startfasen av analysearbeidet, enn antallet kategorier som blir det endelige i drøftingsdelen av forskningen.

I neste del av analysearbeidet beveget jeg meg over til å foreta en *aksial koding*. I den aksiale kodingsprosessen blir kategoriene fra den åpne kodingsprosessen gjort om til subkategorier (Corbin & Strauss, 1990, 1998, gjengitt i Postholm, 2010, s. 88-91). Jeg begynte å se kategoriene i lys av hverandre, og meningsenhetene ble sett i forhold til det teoretiske aspektet til studien. I denne kodingsprosessen oppfattet jeg at noen meningsenheter passet bedre i andre kategorier, enn de som var tiltenkt fra den åpne kodingsprosessen. Noen kategorier ble i sammenheng med forskningsspørsmålet, oppfattet som overflødige og irrelevante, og ble derav kastet.

Etter å ha komprimert kategoriene fra den åpne kodingsprosessen til færre subkategorier i den aksiale kodingsprosessen, begynte også arbeidet med å skille tolkning og drøfting. Jeg beveget meg gradvis over i *selektiv koding* som er siste del i kodingsprosessen. I den selektive kodingsprosessen var målet å lage kjernekategori og systematisk relatere kategoriene til andre kategorier (ibid). Postholm (2010, s. 90) påpeker også at i denne fasen har forskeren et ønske om å knytte forskningen opp mot et høyere abstraksjonsnivå. Hensikten med selektiv koding er å få fram hvilken innsikt forskningen har gitt og gjøre slutninger som har betydning for oppgavens forskningsspørsmål (ibid). Som et resultat av den selektive kodingen, ble det dannet overordnede kategorier over de mindre kategoriene i den aksiale kodingsprosessen, og avslutningsvis ble de bundet sammen til en helhet.

3.3 Styrker og svakheter rundt forskningen

I dette delkapittelet tar jeg for meg styrker og svakheter knyttet til mastergradsprosjektet. Jeg vil vurdere prosjektets reliabilitet og validitet, og dele mine refleksjoner rundt mulige feilkilder og etiske hensyn som er tatt stilling til.

3.3.1 Reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål innenfor all forskning er hvor pålitelig datainnsamlingen som legges til grunn for oppgaven er. På forskningsspråket betegnes dette som reliabilitet og knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsesdata; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23).

Reliabiliteten til mastergradsprosjektet ble styrket ved at jeg benyttet lydopptak under hele intervjuet. Da unngikk jeg å gå glipp av verdifull informasjon og jeg kunne i etterkant gå tilbake å høre om det var informasjon som var uteblitt fra transkriberingen. Jeg var bevisst på å framstille informasjonen slik det var sagt, og ikke pålegge informantene meninger som ikke var tilfelle. Mulige feilkilder kunne også forekomme dersom jeg stilte for ledende spørsmål eller responderte den enkelte informant på en bestemt måte som kunne ha stor påvirkningskraft. Se delkapittel 3.3.3 *mulige feilkilder*. Pilotintervju ble gjort som et grep for å kartlegge ekvivalensen mellom informantens tolkning av spørsmålsformuleringen.

3.3.2 Validitet

Validitetsspørsmålet fokuserer på hvor relevant eller godt data representerer fenomenet som skal belyses. Data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. En skiller mellom

ulike former for validitet; *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24).

Med *begrepsvaliditet* menes det i hvilken grad det samsvarer mellom hvordan begrepet er definert teoretisk og hvordan begrepet lykkes med å operasjonaliseres. Trusler mot begrepsvaliditeten kan blant annet forekomme som systematiske målefeil (Kleven, 2014b, s. 88). For å unngå systematiske målefeil, altså målefeil som ikke jevner seg ut etter hvert, ble det utarbeidet en grundig intervjuguide slik som det ble beskrevet i delkapittel 3.2. I *planlegging- intervjuguide*, *informasjonsskriv* og *pilotintervju*. Jeg var som sagt opptatt av å ikke stille for ledende spørsmål eller stille spørsmål som kunne mistolkes for styrke begrepsvaliditeten til forskningen. Det oppsto heller ingen store utfordringer med spørsmålene fra intervjuguiden, noe som kan være et resultat av at intervjuguiden ble grundig utformet med veileder og testet på tre medstudenter gjennom pilotintervju.

Den *indre validiteten* blir i større grad tatt stilling til når en nytter kvantitative data. God indre validitet innebærer at en kan stole på tolkningen som framsettes om relasjoner om variabler (Kleven, 2014a, s. 104). Problemstillingen stiller spørsmål til hvordan det undervises om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Hvordan det undervises om seksualitet blir hovedvariabelen som skal avdekkes i mastergradsprosjektet, selv om en indirekte også må avdekke hvordan informantene forstår begrepet seksualitet i samfunnsfaget. For å styrke den indre validiteten til mastergradsprosjektet, var jeg bevisst på å framlegge resultatene slik *jeg* tolker informantens utsagn. Jeg er også åpen for at oppgaven kan bære svakheter, dersom jeg kan ha misforstått informantene eller omvendt og dette igjen har resultert i feilkilder.

Den ytre validiteten vurderer i hvilken grad resultatene fra forskningen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling (Kleven, 2014b, s. 124). Den ytre validiteten er et svakhetstrekk ved undersøkelsen, da masterprosjektet er lite generaliserbar eller overførbar til andre personer eller kontekster enn de som inngår i undersøkelsen. Seks informanter fra Troms og Hordaland vil ikke kunne generalisere seksualitetsundervisningen til alle samfunnsfaglærere eller helsesykepleiere på ungdomstrinnet. Det skal også spesifiseres at det bare er kvinner som er representert som informanter i undersøkelsen, noe som igjen svekker den ytre validiteten. Bakgrunnen for dette ligger i tilgangen av informanter, ettersom det bare var kvinner som meldte sin interesse til å delta i forskningen. Resultatmessig er det vanskelig å si om det ville vært noe utslagsgivende

å føye til mannlige informanter i undersøkelsen, men det bør tas i betraktning i vurderingen om utvalgsstørrelsen samsvarer med det reelle metningspunktet til studien.

3.3.3. Mulige feilkilder

I en intervjusituasjon kan en som intervjuer ha stor påvirkning på informantene sine svar. Ann Kristin Larsen (2012, s. 104-105) nevner at de fleste feilkilder oppstår på grunn av undersøkelseeffekter. I intervjurollen kan en påvirke informantene gjennom oppførsel og ytre kjennetegn. Alder, kjønn, framtoning, yrke og lignende, kan føre til at informantene modifierer svaret etter hva de tror at intervjuer ønsker å høre. Spørsmålsformuleringen og rekkefølgen spørsmålet tas opp, kan ha blitt påvirket av andre spørsmål som er blitt stilt tidligere i intervjuet (ibid). I tillegg er det viktig å bemerke seg at reaksjoner på svarene til informanten, kan påvirke videre svarangiving.

Man har heller ingen garanti for at informantene er ærlige eller oppriktige. Dagsformen til informanten kan også spille en rolle. Om vedkommende var trøtt eller sulten under intervjuet, kan det ha hatt en påvirkning på svaret.

3.3.4 Etiske hensyn

Christoffersen & Johannesen (2012, s. 41) viser til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) vedtatte forskningslinjer knyttet til forskerens etiske og juridiske ansvar. Å ta hensyn til informantens rett til selvbestemmelse og autonomi var et gjennomgående fokus i min forskningsprosess. De seks informantene ble informert om hva som var hensikten med intervjuet allerede i informasjonsskrivet som ble sendt ut i startfasen. Den samme informasjonen ble gjentatt i oppstartfasen av intervjuet, der jeg informerte om hva jeg ville oppnå med de ulike resultatene og hvordan de ble brukt videre i forskningen. Alle informantene fikk bestemme over sin egen deltakelse. Før intervjuene ble igangsatt, fikk informantene utdelt et samtykkeskjema som måtte signeres før selve intervjuet skulle starte. Se vedlegg 5. Samtykkeskjemaet informerte om at informantene kunne på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra studien, uten noen ytterligere begrunnelse.

I samtykkeskjemaet og informasjonsskrivet ble det gitt informasjon om at lydopptak ble benyttet om tillatelse. Lydopptakene og koblingsnøkler ble destruert i henhold til NSDs regler om personvern ved datoen for prosjektslutt. Det ble også lagt til at det bare var forsker og

veileder som hadde tilgang til de transkriberte notatene. For å ivareta konfidensialiteten og unngå at personene som er med i undersøkelsen kunne identifiseres, ble alle informanter omtalt som *informant 1* og *informant 2* osv i studien.

Opplysningene ble registrert ved hjelp av en elektronisk lydopptaker, og prosjektet ble dermed ansett som melde- eller konsesjonspliktig i følge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 43). For alle universitet og høyskoler er det opprettet et personverdbud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Prosjektet ble gjennom dialog med veileder ansett som meldepliktig til NSD, noe som også ble innvilget. Mastergradsoppgavens prosjektnummer er 159274. Se vedlegg 6.

4.0 Analyse og drøfting

I dette delkapittelet vil jeg presentere analysen av funn, og drøfte det opp mot det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven. Drøftingen baseres på mine tolkninger, og framheves videre som mulige sammenhenger mellom informanternes utsagn og overnevnte perspektiver. Slik forsøker jeg å finne noen sentrale betydninger som preger oppfatningene til mine informanter. Det vil være interessant å sammenligne intervjuene fra lærerne og helsesykepleierne, og se hvilke innfallsvinkler til seksualitetsundervisning de ulike yrkesgruppene har. I den sammenheng vil det bli gitt en kort presentasjon av informantenes erfaring og utdanning:

#	Erfaring	Utdanning	Undervisningsfag	Fylke
<i>Informant 1</i>	1 år.	Adjunkt med tilleggstudanning.	Samfunnsfag, norsk og kroppsøving.	Hordaland
<i>Informant 2</i>	1 år	Adjunkt med tilleggstudanning	Samfunnsfag, engelsk, kroppsøving og KRLE.	Hordaland
<i>Informant 3</i>	13 år	Master i russisk, årsstudium statsvitenskap, årsstudium historie og pedagogikk.	Samfunnsfag, norsk, engelsk fordypning og arbeidslivsfag.	Troms
<i>Informant 4</i>	8 år	Flere fag fra universitetet og pedagogikk.	Samfunnsfag, KRLE, spansk, engelsk og trafikkopplæring.	Troms
<i>Informant H1</i>	16 år	Sykepleierutdanning og videreutdanning for å bli helsesykepleier.	60% helsesykepleier på ungdomsskole, 20% helsesykepleier på videregående og 10% i et konsultasjonsteam som arbeider mot vold og overgrep i X kommune.	Hordaland
<i>Informant H2</i>	2 år ca.	Sykepleierutdanning og videreutdanning for å bli helsesykepleier.	50% som helsesykepleier i grunnskolen og 50% som helsesykepleier på helsestasjon.	Troms

Det er brukt åpen, aksial og selektiv koding i arbeidet med å analysere funn fra datainnsamlingen. Tolkings- og analysearbeidet ble redegjort for i delkapittel 3.2.4 *Arbeidet med analyse og tolkning av data*.

4.1 Seksualitet- hva ligger egentlig i begrepet?

For å kunne kartlegge hvordan samfunnsfagslærerne underviser om seksualitet i samfunnsfag, er det hensiktsmessig å få et inntrykk av hvordan informantene forstår begrepet seksualitet. Informantenes begrepsforståelse vil videre fortolkes etter en snever eller vid forståelse av begrepet.

4.1.1 Snever begrepsforståelse

I følge Den Norske Akademis ordbok (u.d.) defineres adjektivet *snever* som noe *begrenset*. Med en snever begrepsforståelse vil informantene etter min fortolkning, oppfatte det aller mest nærliggende eller vesentlige med seksualitetsbegrepet. De første funnene som blir presentert fra datamaterialet, er tilknyttet informantenes begrepsbruk. To av informantene forbinder seksualitet med seksualundervisning, da de får spørsmål om hva som legges i begrepet seksualitet: *Informant 4 sier: «Når du sier seksualitet, så tenker jeg på klein seksualundervisning, og er en del som ikke finnes så mye av i samfunnsfag. Det er vel mer naturfaget som tar seg av forplantning og den delen.»* Utsagnet gir et inntrykk av en snever begrepsforståelse, med et begrenset utgangspunkt utenom det seksuelle fokuset. Et lignende svar er også å skimte i *informant 1* sitt utsagn: *«Tenker gjerne fort at det kan ha noe med seksuelle ting å gjøre. Blir vel seksualundervisning i skolen som både er kleint og viktig»*.

Det er vanskelig å anslå om informantene skiller mellom seksualundervisning og seksualitetsundervisning, eller om begrepene brukes om hverandre ubevisst. *Informant 4* trekker frem undervisning om *forplantning* som seksualitetsundervisning. Jeg forstår *forplantning* som det å *formere seg*, et resultat av seksuell omgang mellom to heterogene kjønn. Ettersom *informant 1* sier *«det kan ha noe med seksuelle ting å gjøre»*, ser jeg likhetstrekk mellom utsagnene til informantene ved at begge informantene forstår seksualitet som noe seksuelt. Det skal likevel poengteres at *seksuelle ting* og *forplantning* ikke nødvendigvis innebærer det samme. *Forplantning* har en mer snever betydning enn *seksuelle ting* som kan omfatte flere områder innenfor seksualitet, enn bare det å *formere seg*. Ut fra hva informantene betrakter som seksualitet, minner det mer om seksualundervisning enn

seksualitetsundervisning, slik KUN- rapport 2017:2 beskriver. I KUN-rapporten forklares begrepet seksualundervisning som et begrep som oftere forstås utelukkende tilknyttet sex (Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017, s. 8).

Seksualitetsundervisning eller undervisning om seksualitet derimot, fremmes i rapporten for å vise større rom til seksualitetens kulturelle betydning og seksuelle praksis (ibid) Begrepsmessig anses derfor seksualitetsundervisning som et videre begrep, da det ikke utelukkende konsentreres rundt seksualakten.

Informant 4 har etter min fortolkning en biologisk forståelse av seksualitet. Vedkommende forbinder som nevnt begrepet til forplantningslære, en tematikk som informantene mener at naturfaget skal ta seg av. Det er et interessant utsagn fra informantene, ettersom jeg bemerker meg at informantene ikke underviser i naturfag i utgangspunktet. Jeg kan ikke utelukke at informantene kan ha erfaring fra å undervise i naturfag, eller at informantene etter flere år i skolen er kjent med naturfagets biologiske og analytiske tilnærming til seksualitetsbegrepet, slik det fremkommer i Helse- og omsorgsdepartementet strategi, «Snakk om det» (2016, s. 15). Jeg oppfatter det likevel som overraskende at en av de mest erfarne informantene i undersøkelsen, antyder at det ikke arbeides med tematikk innenfor seksualitet også i samfunnsfag. Læreplanen for samfunnsfag sier eksplisitt i to kompetansemål etter 10. årstrinn at elevene skal arbeide med seksualitet i faget, gjennom å lære om kjønnsroller, kunne forklare forskjellen mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep og at seksualitet kan variere mellom kulturer, jamfør delkapittel 2.2.2 *seksualitet i samfunnsfag- Læreplanrevisjonen og Fagfornyelsen*.

Jeg legger merke til at begge informantene beskriver seksualitet som noe *kleint*. Adjektivet brukes synonymt med ord som *flaut* og *pinlig*, i følge Den Norske Akademis Ordbok. Etter min oppfatning kan det tyde på at det kan foreligge et ubehag hos informantene knyttet til seksualitet som begrep. Seksualitet tilhører i utgangspunktet den mest intime delen av livet, og spiller på våre private strenger som vi ikke deler med hvem som helst. Farstad (2016, s. 58) nevner at seksualitet inviterer mennesket til å «kle seg naken» kroppslig og følelsesmessig, og undervisningen kan derfor virke sårbar og ubehagelig, ettersom noen lærere kan ha vanskeligheter med å skille mellom pedagogisk praksis og egen praksis (Arneberg og Overland (2013, s 16-17). Et interessant funn er at informantenes utsagn endres når det gis et eksplisitt spørsmål om informantenes følelser knyttet til

seksualitetsundervisning. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 4.2.4 *utfordringer med seksualitetsundervisning*.

4.1.2 Videre begrepsforståelse

Utover i intervjuens anseelse, ønsket *informant 1* å gå tilbake til spørsmålet, «*hva tenker du om begrepet seksualitet?*». Det kan virke som at informanten startet en refleksjonsprosess i tilknytning til temaet seksualitet, etterhvert som spørsmål fra intervjuguiden ble stilt. *Informant 1* ønsket å derfor å utdype utsagnet, «*Tenker gjerne fort at det kan ha noe med seksuelle ting å gjøre. Bli vel seksualundervisning i skolen som både er kleint og viktig.*», ved å bevege seg mot det jeg fortolker som en *videre* begrepsforståelse av seksualitet. En *videre* begrepsforståelse blir i følge Den Norske Akademis Ordbok, brukt synonymt med en begrepsforståelse som strekker seg utover den opplagte antakelsen av begrepet. Informanten beveger seg utover den opplagte antakelsen som primært virket å ha med *seksuelle ting å gjøre*, ved å trekke inn flere aspekter ved begrepet i sitt utsagn:

Seksualitet er jo også på mange områder også et vidt begrep egentlig ... Det gjelder jo ikke bare det som har med sex og den biten. Mange vil også forbinde seksualitet med legningen en har. Begrepet omfatter alt fra kjønnslivet, til det med forplantning hos menneske. Det handler litt om tiltrekning og hva en tiltrekkes av, kjønn, seksuelle lyster og fantasi også omhandler det litt dette med moral og kulturelle normer.

Etter min forståelse virker det som at informanten beveger seg bort i fra hva Helse- og omsorgsdepartementet (2016, s. 15) definerer som *seksualundervisning*. Eksplisitt sier informanten at seksualitet handler om mer enn sex, og begynner deretter å presentere en rekke tematikker tilknyttet seksualitetsbegrepet. Med bakgrunn i at intervjusituasjonen kan ha startet en refleksjonsprosess hos informanten underveis i intervjuet, virker det som at informanten ble observant på at undervisningen om seksualitet kunne romme mer enn informanten ga uttrykk for tidligere. En i gangsettende refleksjonsprosess tilknyttet seksualitetsundervisning, kan ses på som en mulig feilkilde, slik jeg tolker Larsens (2012, s. 104) beskrivelse av mulige feilkilder i delkapittel 3.3.3 *mulige feilkilder*. Rekkefølgen i intervjuguiden kan hatt en påvirkning på svaret til informanten.

Fortsatt oppfatter jeg informanten dit, at begrepsforståelsen er mer naturfaglig rettet ved å nevne *kjønn, kjønnslivet, forplantning, lyster og fantasi*. Temaer som anses som en biologisk del av seksualitetsbegrepet. Samtidig oppfatter jeg også at informanten tilegner begrepsforståelsen en sosial og samfunnsorientert tilnærming, ved å trekke inn *moral og kulturelle normer* i utsagnet.

I utsagnet til *informant 1* og et generelt funn i arbeidet med å kategorisere data, brukte informantene begrepet *seksuell legning* gjennomgående i intervjuene. I følge Vildalen (2014, s. 73) og Foreningen FRI (u.d.) er seksuell orientering å foretrekke, slik det fremkommer i delkapittel 2.1.2 *tematikk tilknyttet seksualitet- kjønn og seksuell orientering*. Seksuell orientering gir mer rom til variasjon med muligheter for ulike seksuelle tiltrekninger i løpet av livet. Derimot oppfattes seksuell legning mer som et statisk begrep, uten store rom for variasjon. Det framstår uklart for meg om informantene bevisst bruker legning i stedet for seksuell orientering i sine utsagn. Det kan også forekomme at informantene er mindre kjent med begrepet seksuell orientering, og velger derfor å nytte seksuell legning uten at de nødvendigvis ser på begrepet i statisk forstand.

Informant 3 sitt utsagn fortolkes også som en vid begrepsforståelse, der ulike tematikker blir knyttet til seksualitet: «*Forbinder seksualitet med utvikling av kjønn, utvikling av kroppen, den samfunnsmessige siden som handler om hvordan en utvikler seg ovenfor andre. Unngå krenkende atferd, vite hvor grensen går, kjenne sine egne grenser og andre sine grenser*. I likhet med utsagnet *informant 1*, oppfattes utsagnet til *informant 3*, både som naturfaglig- og samfunnsfaglig tilnærmet. Naturfaglig viser informanten til *kroppen sin utvikling*, der den biologiske forståelsen er å betrakte, når kroppens utvikling blir nevnt. I tillegg påpeker informanten den *samfunnsmessige siden* og argumenterer for tilnærmingen ved å tilføye «*handler om hvordan en utvikles ovenfor andre*.». Det er noe uklart hva informanten mener med utvikling *ovenfor andre*, men jeg antar, at informanten mener at mennesker påvirkes *i lag med andre*.

Mennesker er kollektive identiteter som søker mot noe felles, i følge Jenkins (2004, s. 79). Derav forstår jeg informantens utsagn om *egne og andres grenser* som aktuell i en samfunnsorientert tilnærming til seksualitet. Crooks & Baur (2014, s. 2) understøtter også grensesetting som en viktig komponent i det de betrakter som seksuell intelligens. *Selfunderstanding* og *interpersonal skills* løftes fram som viktig, da mennesker både skal

forstå egen seksualitet og egne grenser, samtidig som en skal forstå andres grenser og framstå godt i et seksuelt forhold (ibid).

4.1.3 Kulturpåvirket?

I forrige delkapittel ble utsagnene til *informant 3* og *informant 1* trukket frem som vide begrepsforståelser av seksualitet, da de rommer flere faktorer enn hva som kan være den opplagte antagelsen, ut i fra hva ordlyden tilsier. I likhet med *informant 3* har også *informant 2* valgt å se en kobling mellom kjønn og hvordan kjønn betraktes av mennesker i samfunnet:

«Seksualitet har utviklet seg til å bli et større begrep. Det virker sånn på folkemunne. For eksempel når det gjelder kjønnsidentitet, er hvordan du oppfører deg både vidt og bredt og det er egentlig bare det som står i passet som bestemmer hvilket kjønn du er i samfunnet.».

Informanten beskriver seksualitet som et større begrep enn tidligere på folkemunne. Hva informanten legger i *større*, framstår noe uklart for meg. Slik jeg forstår informanten kan det tenkes at begrepet virker mer omfattende, ettersom variasjoner innenfor seksualitet har gått i en mer positiv retning av holdninger og toleranse. I kjølvannet av endringene i samfunnet, fanger media og populærkultur opp eksempler på variasjoner av kjønnsidentitet, og gjør det derav mindre tabubelagt for befolkningen å prate om. Eksempelvis «influenceren» Emma Ellingsen fra TV- serien *Født i Feil kropp* på TV2. Hun er født gutt, men uttrykker seg på sin YouTube- kanal som «jentete» gjennom klesstil og sminke. I arbeidet som «influencer» direkte oversatt til «påvirker», ytrer Emma Ellingsen seg offentlig på YouTube, sosiale medier og gjennom TV- serien *Født i feil kropp*, til følgere som deler hennes interesser. Sosiale medier kommunisere til et videre spekter av følgere, enn hva som tidligere bare var en enveis mediekommunikasjon. Av den grunn kan Emma Ellingsen på mange måter betraktes som et fenomen som når ut og blir sett, når det gjelder åpenhet om at menneskets sosiale kjønn kan skille seg fra det biologiske kjønn.

Foreningen FRI i Oslo og Akershus (u.d.) viser til at det er tanken om skillet mellom kropp og sjel som har gitt opphavet til begrepet «født i feil kropp». Mange bruker det for å beskrive hvordan og hvorfor de har en kjønnsidentitet som skiller seg fra samfunnets forventninger (ibid). Marit Vaala Rasmussen ferdigstilte en doktorgradsoppgave i 2010 i følge Førde (2008). Prosjektet bar tittelen *De usynlige intersex-barna: Forestillinger om biologi og den*

kjønnende kroppen i norske statlige diskurser. Forskingen retter fokus mot barn som tilhører kategorien interseksualitet, en medisinsk tilstand bestående av et individ som blir født med trekk som gjør det vanskelig å bestemme individets kjønn (ibid) Den nære forbindelsen mellom statsmakt og medisinsk praksis, er viktige perspektiv i forskningen til Rasmussen. Hun er særlig opptatt av hvordan den moderne medisinen disiplinerer og normerer kroppen, og hvordan det gjøres i samspillet med den moderne stat (ibid).

Videre uttrykte også informanten at kultur kunne spille en rolle: *Det bestemmes jo litt av kulturen hva som er greit og ikke. Og de vil være variere ut i fra de ulike kulturene sine skikker og normer*. Utsagnet til *informant 2* vektlegger kulturens påvirkning knyttet til seksualitet, gjennom å bestemme hva som er greit og ikke greit i et samfunn, basert på *normer* og *skikker*. Hvordan mennesker uttrykker og praktiserer seksualitet forstår Røthing og Svendsen (ibid) som kulturbetinget. Deres syn på at kulturen i et samfunn bestemmer hva som er «riktig» når det gjelder seksualitet, vil derfor ses i sammenheng med utsagnet til *informant 2*. Informantens utsagn kan kobles til det sosialkonstruktivistiske verdenssynet til Berger og Luckmann (2011, s. 40). Menneskets begreper, tolkninger og kategorier av seksualitet ses på som noe samfunnsskapt. Med det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet ses seksualitet på som en sosialkonstruksjon, og er et fenomen som kontinuerlig fortolkes av mennesker. Jeg oppfatter at Røthing og Svendsen (2009, s. 34) tar utgangspunkt i seksualitet som sosial konstruksjon når de legger til grunn at kunnskap og «sannhet» om seksualitet, endres til ulike tider, og i forskjellige geografiske og sosiale kontekster.

4.1.4 Begrepsforståelse ut i fra «helsesøsterbriller»

Forskningsspørsmålet i masteroppgaven, tar i hovedsak for seg hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om seksualitet. Seksualitet er ikke nødvendigvis forbeholdt undervisning i samfunnsfag, men synliggjøres også i læreplan for naturfag og KRLE, slik det blir nevnt i delkapittel 2.2.1 *overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Skolen bruker også helsesykepleier som en ressurs i undervisning knyttet til tematikk som omhandler seksualitet.

I januar 2019 byttet yrket *helsesøster* navn til *helsesykepleier*. En helsesykepleier er en sykepleier med videreutdanning i arbeid som er helsefremmende og sykdomsforebyggende, særlig med fokus på barn og ungdom, og deres familier (Utdanning.no, Yrkesbeskrivelse Helsesykepleier, 2019). Helsesykepleieres mandat i skolen er å arbeide for å fremme barn og

ungdoms helse ved å styrke deres evne til å se og mobilisere egne styrker og ressurser. Gjennom å støtte og veilede barn og unge, drives det forebyggende fysisk og psykososialt arbeid (ibid).

Helsesykepleierne i undersøkelsen fikk spørsmål om hvilket samfunnsoppdrag de mente at lå til helsesykepleieryrket. *Informant H1 svarte slikt på spørsmålet: «Vi har et oppdrag i å forebygge sykdom og skade. Drive helsefremmede arbeid. Det må gjøres gjennom å gi elevene gode holdninger og intervenere der det trengs.»*. Slik jeg forstår utsagnet til *informanten H1*, fokuseres det på helsefremmede arbeid av god helse, samt foreta et holdningsskapende arbeid som skal veilede elevene til å praktisere gode holdninger og handlinger ovenfor hverandre. Informanten ser på det også som nødvendig etter min fortolkning, å intervenere gode holdninger hos elever hvor det oppleves som mangelfullt. Det virker på *informanten* som at skolen blir en viktig arena i resosialisering, når det gjelder hvilke verdier og holdninger det forventes å ha i samfunnet.

Begge *informantene* trakk frem forebyggende og helsefremmende arbeid som helsesykepleierens mandat i et samfunnsoppdrag, men *informant H2* valgte også å legge til at det gjøres et folkehelsearbeid på større grupper: *«Vi skal trygge elevene og jobbe forebyggende og helsefremmende. Det gjøres gjennom undervisning, veiledning, støtte og litt avdekking. Og så jobber vi med større grupper i samfunnet med å vaksinere og gi folkehelseopplysning.»* Ikke overraskende valgte *informant H2* å trekke frem folkehelsearbeidet og vaksinasjon som en viktig del av arbeidshverdagen. Vedkommende arbeider 50 % på helsestasjon, noe som tilsier at samfunnsoppdraget strekker seg til flere grupper i samfunnet enn ungdomsskoleelever.

Informant H1 mener at seksualitetsbegrepet er stort, og kan være en utfordrende faktor når det gjelder å finne seg selv: *«Nå tenker jeg på ungdom og seksualitet i forhold til mine helsesøsterbriller. Begrepsmessig er det et stort begrep som for mange også er utfordrende i forhold til dette å finne seg selv.»*. Informanten gjør i første omgang en anmerkning om at hun vil betrakte begrepet fra en faglig synsvinkel. Videre kan det virke ut i fra *informantens* utsagn at seksualitet er en del av identiteten til menneske. *«Identitet er det man ser når man ser seg selv i speilet»*, i følge Eriksen (1997, s. 36). Seksualitet kan komme til syne i speilet, gjennom for eksempel kropp og seksuelle uttrykk i form av klesstil, sminke, osv. Av den grunn ses *informantens* utsagn i samsvar med Eriksen (ibid) definisjon av identitet.

Informanten antyder at prosessen mellom egen seksualitet og identitetsdanning kan være utfordrende, noe Imsen (2012, s. 439) viser til når hun sier ungdomsalderen kan være en problematisk alder. På ungdomsskolen er det mange elever som skal venne seg til en ny kropp, samtidig som de skal finne seg selv. Imsen (ibid) legger til at identitetsdanningen baseres på speilingen av elevens indre mot en sosial verden.

Den sosiale verden for elevene dreier seg ikke bare om skolen og det nærliggende samfunnet rundt, men også av påvirkninger fra reality- TV og sosiale medier. I likhet med Imsen (ibid) mener Frantzen (2017, s. 206- 207) at speilingen mot en sosial verden kan være utfordrende når personer fra reality- TV og sosiale medier i mange tilfeller blir referansepunkt for unges sosiale- og kulturelle identitet. Offentlige kjente personer sin eksponering og fremstilling av kropp og kroppslige uttrykk i sosiale medier, kan oppfattes som idealer og derav virke normativt for elever i skolen.

Da *informant H2* fikk spørsmålet om hva informanten forbandt med begrepet seksualitet, ble flere tematikker innenfor seksualitet ramset opp: «*Jeg tenker jo på dette med sex og samliv, forelskelse, homofili. Jeg tenker på dette med grenser for egen kropp, og det å vite når en er klar for seksuell debut og forhold.* I likhet med *informant 3* forbinder informanten seksualitet med grensesetting. Det kan virke som at helsesykepleiere også ser begrepet ut i fra et samfunnsfaglig syn, der individperspektivet tas i betraktning. Å vite når en er klar for *seksuell debut og forhold*, samsvarer med det som i følge Crooks og Baur (2014, s. 2) er en del av seksuell intelligens, slik det fremkommer i delkapittel 2.1.3 *Utfordringer knyttet til seksualitet*. Grenser for egen kropp og vite når en klar for seksuell debut og forhold, kan ses i sammenheng med personlig identitet. Det er den personlige identitet som gjør oss unik og skiller mennesker fra hverandre, både i forhold til holdninger og utseende, i følge Eriksen (1997, s. 36-37). Samtidig påvirkes også vår seksuelle intelligens og valg knyttet til egne grenser, seksuell debut og til forhold av den sosiale identiteten, også kjent som den kollektive identiteten. Vi er alle en del av et større felleskap, og sett bort i fra juridiske forhold knyttet til den seksuelle lavalderen, skaper også samfunnet sosiale normer om hva som aksepteres av alder tilknyttet seksuell debut.

Når helsesykepleierne fikk oppfølgingsspørsmål om hvordan seksualitet kunne være et kulturelt fenomen, ble informantene usikre på hva som lå påstanden. Det virker som at informantene ikke har reflektert over at seksualitet har med kultur å gjøre. For å styrke

validiteten til oppgaven valgte jeg å ikke veilede informantene inn på et bestemt spor. Etter en tenkepause, valgte *informant H1* å dra diskusjonen til seksuelt mangfold med fokus på ulike seksuelle orienteringer:

«I dagens samfunn har en et bredt seksuelt mangfold. Jeg tenker da på homofile, transpersoner, heterofile og retninger. En hører mange seksuelle uttrykk, og det gjør det viktig å respektere andre sine uttrykk, grenser og holdninger uten at det skal bikke over i ulovlig og krenkende atferd i offentligheten.»

Informantens tilnærming til spørsmålet, retter fokus på seksuelt mangfold. *Homofile, transpersoner* og *retninger*, nevnes uten at det ble gått dypere i detalj. Informanten er kjent med at det finnes en rekke seksuelle uttrykk, noe som informanten etter min fortolkning anser som problematisk, dersom uttrykkene ikke nyttes varsomt og i respekt ovenfor andre. Informanten deler ingen konkrete eksempler, noe som kan være et resultat av informanten sitter på informasjon som er taushetsbelagt. Det kan virke som at informanten sikter til at enkelte seksuelle uttrykk brukes som skjellsord relatert til kjønn og seksualitet. Ord som skader, kan ses i sammenheng med Røthing og Svendsen (2009, s. 162-163) forklaring om at verbal trakassering. Skjellsordene handler ofte om å straffe jenter og gutter som uttrykker kjønn og seksualitet, i tråd med det skiller seg fra det «normale» og akseptable i et samfunn.

Informant H2 derimot, dro frem seksuelle trender i sitt utsagn når vedkommende fikk spørsmålet om seksualitet som et kulturelt fenomen: *«Jeg tenker at i dagens samfunn er det jo veldig in og trendy å komme ut av skapet. Jeg har hørt om folk som ikke er homofil, men som kommer ut av skapet. Det første som legges merke til fra utsagnet, er informantens valg av ordbruk. Veldig in og trendy er ord som informanten bruker for å beskrive en eventuell grunn til at personer står frem med sin seksuelle orientering. Jeg oppfatter at informanten ser på det å stå frem som en seksuell minoritet som noe moderne, og det vil derfor være interessant å forfølge normalitetsbegrepet. Utsagnet til informanten kan indikere et utfordrende syn på heteronormativitet i samfunnet, der heteroseksualiteten framstår som det «normale», mens andre seksuelle relasjoner ses på som en seksuell minoritet.*

4.2 Seksualitet i samfunnsfaget

I dette delkapittelet vil sentrale funn knyttet til undervisningspraksis, analyseres og drøftes opp mot det teoretiske rammeverket. I intervjuene fikk informantene spørsmål om læreplanverket, hvordan tematikk knyttet til seksualitetsbegrepet framstilles og hvilke didaktiske grep som blir gjort i undervisningen.

4.2.1 Seksualitetsundervisning som forebyggende faktor

Jeg spurte informantene om hva de trodde var hensikten til at det eksplisitt kom til syne at en skal arbeide med seksualitet etter normative føringer. Spørsmålet tok utgangspunkt i overordnet læreplanen som trer i kraft i 2020, og den nåværende fagspesifikke læreplanen for samfunnsfag. *Informant 4* mente at: «*Det er nok en overordnet satsing på grunn av den allmenne åpenheten rundt seksualitet. Mange kan være usikre på kjønnet sitt og legningen sin. Skolen må promotere at alle skal bli likt behandlet og knytte det til menneskeverd.*». Det kan virke på utsagnet til informanten, at det er flere grunner til at det skal arbeides med seksualitet, både i skolen og i samfunnsfag.

I den første delen av utsagnet blir *usikkerhet* nevnt som en faktor. Seksuell orientering kan for mange handle om utforsking, hva som tolereres, forventes, og hva som anses som normalt og ikke normalt i samfunnet. Seksualitet er som nevnt tidligere, å betrakte som et kulturelt fenomen (Røthing og Svendsen, 2009, 34-35). Eksempelvis har seksuelle uttrykk endret seg, og hva som blir sett på som «normalt» og ikke i samfunnet, er kontekstuel og kulturelt betinget. Usikkerhet kan oppstå om man føler seg alene, og utenfor de anerkjente rammene som skapes av den seksuelle majoriteten, i følge Farstad (2016, s. 58). Samfunnets normer, verdier og holdninger, kommuniseres gjennom ulike kanaler som eksempelvis gjennom media. Personer som Emma Ellingsen, nevnt i delkapittel 4.1.3 *kulturpåvirket?* antas å skape en åpenhet om å være en transeperson i både TV og sosiale medier. I utsagnet til *informant 4* er det derfor å anslå at vedkommende sikter til media, når det snakkes om den *allmenne åpenheten*.

Informant 4 avslutter sitt utsagn med å tilføye at skolen bør fremme lik behandling av individ og vise til menneskeverd. Lik behandling, fortolkes som likestilling mellom seksuelle variasjoner. Samtidig oppfatter jeg utsagnet i retning mot fokuset på likeverd, i og med at informantens sier at *alle skal bli likt behandlet og knytte det til likeverd*. Sett i et historisk

perspektiv, mener Røthing og Svendsen (2009, s. 85-87) at mønsterplanene fra 1974 og 1987, fokuserte på likestilling mellom kjønn og seksuelle orienteringer. I dag viser den generelle delen av læreplanen fra 2006 og overordnet del av læreplan fra 2020, at likestilling er byttet ut med likeverd mellom kjønn og ulike seksuelle orienteringer.

Informant 3, 1 og 2 trakk frem grensesetting og forebygging av uønsket atferd som er mulig årsak til at det skal arbeides med seksualitet i skolen og i samfunnsfag. *Informant 3*: «Undervisning om seksualitet er jo forebyggende med tanke på at en skal lære elevene om at nei er et nei». Informanten trekker frem grensesetting som et viktig tema i forbyggende undervisning, noe også *informant 2* virker å rette fokuset mot i sitt utsagn: «Elevene er i en alder hvor de begynner å bli veldig nysgjerrige. Derfor er det viktig at skolen legger noen rammer for hva som er greit og ikke.». Informantene har etter min fortolkning en oppfatning om at skolen har et dannelsesoppdrag når det gjelder å gi elevene noen rammer for grensesetting, jamfør *informant 2* i sitt utsagn. Overskriding av seksuelle grenser, kan bli sett på som et seksuelt overgrep, slik det nevnes i delkapittel 2.2.4 *utfordringer knyttet til seksualitet*.

I Helse- og Omsorgsdepartementet strategi for seksuell helse, blir kunnskap om seksualitet og seksuell helse trukket frem som essensielt i utviklingen av et positivt forhold til egen og andres seksualitet og intimitet (Helse og Omsorgsdepartementet, 2016, s.7) I 2013 ble det gjort en revidering av LK06 i faget samfunnsfag. Undervisning om seksualitet og kriminalitetstilnærming kom inn som et kompetansemål: «*Analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep.*» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Det samme kompetansemålet viser *informant 1* til i sitt utsagn: «*Jeg vet at det står i et kompetansemål at elevene skal vite hvor grensen går mellom ønsket seksuell kontakt og seksuelle overgrep.*». Å gjøre elevene bevisste på grensesetting ovenfor seg selv og andre, og slik som *informant 3* viser til gjennom å si at *nei er et nei*, kan være med å styrke den sosiale, emosjonelle og etiske læringen som Arneberg og Overland (2013, s. 30-31) viser til i dannelsesoppdraget av det helhetlige menneske.

4.2.2 Bevissthet rundt framstillinger av seksuell orientering og kjønn i undervisning

Etter å ha spurt informantene om deres begrepsforståelse av seksualitet, dannet jeg meg et bilde av hvilke tematikker informantene knyttet til seksualitet. Framstilling av seksuell orientering og kjønn var tematikker som informantene ble eksplisitt spurt om i intervjuet.

Felles for informantene var deres fokus på åpenhet i framstillinger av både kjønn og seksuell orientering. Bevisstheten rundt ordbruk og å kunne normalisere variasjoner, var viktig for informantene, ut i fra min fortolking av utsagnene til særlig *informant 1* og *informant 3*:

Informant 1: «Ønsker å gi elevene et reelt bilde av alt. Vanskelig å si hva som er normalt for vi har alle forskjellige lyster og er det er derfor ingen fasit på hvilken seksualitet man skal ha.» I likhet med *informant 1*, trekker også *informant 3* inn bevisstheten på hvordan ulik tematikk normaliseres i undervisningssammenheng. *Informant 3* uttrykker seg slikt: *Prøver å få frem en fleksibel tankegang. Det er viktig å variere eksempel og ikke normalisere det heterofili hele tide. Viktig for særlig elever som kommer fra hjem der en er i mot alt som ikke er normalt.»*

Informant 3 er varsom rundt fokuset på heteronormativitet for sikre variasjonen i klasserommet, mens *informant 1* syntes det var problematisk å fremstille det normale, da det ikke finnes noen fasit. Felles for informantene er at det har startet en refleksjonsprosess rundt hvilken påvirkningskraft en som lærer kan ha i undervisning. Påvirkningskraften stiller også krav til hvilke undervisningsformer som oppleves som mest hensiktsmessig å nytte i seksualitetsundervisningen. Gjennomgående i funnene ble filmsnutter fra TV- serier eller andre skoleressurser som for eksempel NRK skole og TV2 skole, trukket frem som relevante tilnærminger til innholdet i undervisningen om seksualitet. Det interessante er å spørre seg hvorfor?

Informant 4 svarer blant annet slikt på spørsmålet: «På grunn av SKAM- serien og andre TV- serier som tar opp temaer som omhandler seksualitet, er det blitt lettere enn før å prate om disse tingene med elevene. Det normaliseres i større grad for elevene». Det som er interessante her, er ikke nødvendigvis at SKAM- serien og andre tar opp tematikken, men at det settes på dagsorden og dermed kan aktualiseres i mer nyansert form enn andre hjelpemidler i undervisningssammenheng. Å normalisere blir nevnt i utsagnet, noe som det også ble vist til i delkapittel 4.1.3 *kulturpåvirket*, hvor Emma Ellingsen ble nevnt som en person som aktualiserer og normaliserer det å være et individ som er *født i feil kropp*.

Når en er inne på nyansering og aktualisering, spurte jeg også informantene om de brukte lærebok i sin undervisning om seksualitet. Det var et enstemmig flertall til at lærebok var lite aktuelt innenfor den type undervisning. Samtlige informanter sa at deres lærebøker var

utdaterte når det gjaldt framstilling av kjønn og seksuelle orienteringer. *Informant 2* har eksempelvis ingen erfaring med framstilling av pronomenet *hen* i lærebøker, og ønsker derfor å bevege seg bort i fra lærebokverket når en skal presentere mangfoldet av kjønnsframstillinger:

«Elever kan møte mennesker som ikke vil omtale seg som han eller hun, og skolen har derfor en jobb i opplæringen å normalisere at det også finnes noe kjønnsnøytralt. Jeg har ikke lest i noen lærebøker om individer som går under kategorien hen».

Å bli observant på bruken av riktig pronomen, mener informanten er viktig for å normalisere kjønnsidentiteten til elever som betrakter seg som transepersoner og interseksuelle/interkjønnet i skolen. Språkrådets (2015) forklaring på pronomenet defineres i delkapittel 2.1.2 *tematikk tilknyttet seksualitet- kjønn og seksuell orientering*. Utsagnet tyder på at informanten følger med på hva som er dagsaktuelt, når det gjelder samfunnsutviklingen og debattene rundt kjønnsidentitet. Snarere bør det også legges til, at lærere også er deltakere i prosessen med samfunnsutviklingen. Derav forholder de seg ikke statiske i sitt kunnskapsforhold.

Utviklingen av kjønnsrollemønstre og familiestrukturer, er noe *informant 1* mener er viktig i framstilling av kjønn: *«Når det snakkes om kjønn og kjønnsroller i undervisning, pleier jeg ofte å sammenligne kjønn i dag og hvordan det var før. Da tenker jeg på mannen som var ute og arbeidet, mens kvinnen stod på kjøkkenet.»*. Det virker på informanten at det historiske løpet er viktig for å belyse de historiske hendelser som har påvirket utviklingen av samfunnet. I delkapittel 2.1.2 *tematikk tilknyttet seksualitet- kjønn og seksuell orientering*, nevnes ringvirkningene av den seksuelle revolusjonen i 1960- årene. Et nytt fruktbarhetsmønster ble etablert som følge av P- pillen blant annet, i følge Nordberg (2016). Med det nye prevensjonsmiddelet, kunne svangerskapet konsentreres til en kortere periode av livet. Flere kvinner kunne satse på utdanning og en karriere etter utdanningen. Som følge av at begge parter er i full jobb, resulterte de hjemlige oppgavene og familieliv til et større samarbeid om det som tidligere hadde vært kvinnes domene. *Informant 1* sitt fokus på den historiske utviklingen av de tradisjonelle kjønnsrollene, samsvarer med formålet for samfunnsfag: *«I samfunnsfaget skal elevene lære om det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne.»*. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

4.2.3 Nyttig med eksterne ressurser i seksualitetsundervisning?

Informantene viste til at både helsesykepleier og medisinstudenter, bidrar i seksualitetsopplæring. I tilfeller der seksualitetsopplæringen blir gitt av andre ressurser enn lærere ved skolen, forteller samtlige informanter at undervisningen organiseres som et tverrfaglig-prosjekt mellom KRLE, naturfag og samfunnsfag. *Informant 1* nevner at helsesykepleier kan være en eventuell ressurs, men at vedkommende ikke har arbeidet så mye med skolens helsesykepleier enda. Det er vanskelig å anta hva som kan være en mulig årsak til det lite tilstedeværende samarbeidet, men det kan ha en sammenheng med at informant bare hadde arbeidet noen måneder som lærer, før informanten deltok i undersøkelsen. *Informant 2 og 4*, derimot virker å ha nyttet helsesykepleier som en ressurs til seksualitetsundervisning. *Informant 2* sier under intervjuet at:

«Helsesøster er på skolen hver uke og er en veldig fin støttespiller i hverdagen for elevene og jeg. Som lærer kan jeg spørre om tips til undervisning og samtaler. Spesielt når det gjelder helsespørsmål og elever med spesielle behov i skolen.»

Informant 4 nytter også helsesykepleier som en ressurs, men forteller også at legestudenter blir brukt som en ekstern aktør i seksualitetsundervisningen:

I uke seks i januar arbeider hele tiende trinn med seksualitet. Helsesøster er involvert og legestudenter kommer og har et tverrfaglig prosjekt. Legestudentene pleier ofte å ta opp temaer som de ikke har lyst til å ta opp med oss. Kanskje fordi de er nærmere elevene i alder enn oss.

Helsesykepleier tar ifølge informantene, del i undervisning om tematikk som ligger til samfunnsfag, er tilgjengelig for samtaler og tilrettelegger for elever med spesielle behov. Det kan virke som at flere av samfunnsfaglærerne og *informant H2* har en felles oppfatning av hva som er helsesykepleiernes mandat i skolen. Viser til *informant H2* sitt utsagn i delkapittel 4.1.4 begrepsforståelse ut i fra «helsesøsterbriller». Når *informant 3 og 4* fikk spørsmål om hvordan undervisning om seksualitet foregikk i samfunnsfag, kunne det virke som at informantene fordelte ansvaret også til andre instanser. *Informant 3* forteller:

Undervisning om seksualitet blir gitt av medisinstudentene i 9. klasse på høsten. Då forteller de om kropp og utvikling og knytter det til følelser. Forklarer medisinske ting også. For eksempel hva hormoner setter i gang og hvordan det påvirker individet.

Informant 4 nevnte i et tidligere utsagn at seksualitetsundervisning ble gitt gjennom undervisningsopplegget *uke seks*. KUN-rapporten er en evalueringsrapport undervisningsopplegget «uke seks», og ble for første gang tilbudt lærere i 2011 (Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017, s. 6). Eksterne aktører som helsesykepleier og medisinstudenter virker i følge utsagnet til informant, å ha hovedansvaret for undervisningen. Den samme fortolkningen kan også gjøres ut i fra *informant 3* sitt utsagn som sier at *undervisningen om seksualitet gis av medisinstudenter*. Det er usikkert å antyde om det er samme undervisningsopplegg som gis av medisinstudentene i samme fylke, men det kan også virke som to forskjellige undervisningsopplegg, ettersom *informant 3* viser til et undervisningsopplegg på høsten. *Informant 4* viser til undervisningsopplegget *uke seks*, som jeg antar at er koblet til «uke seks» som tar sted i uke seks på kalenderen.

Det jeg bemerket meg som interessant i særlig *informant 3* sitt utsagn, er at det kan oppfattes som at medisinstudentene har store deler av ansvaret for seksualitetsundervisning på ungdomstrinnet. Om det er en reell ansvarsfraskrivelse fra informant, eller en misoppfattelse av utsagnet, er noe uklart å fortolke. Sett at ansvarsfraskrivelse fra seksualitetsundervisning var et reelt tilfelle, og informantene ser en større nytteverdi av eksterne aktørers kompetanse, vil det kunne diskuteres hvor heldig det er for elevene å «outsourc» undervisningen på den måten. Det kan derfor stilles spørsmål om bruk av eksterne aktører brukes som en ressurs, eller en erstatning for samfunnsfaglærerne i seksualitetsundervisningen.

4.2.4 Utfordringer med seksualitetsundervisning

Avslutningsvis i intervjuet fikk informantene spørsmål om de opplevde noen temaer som vanskeligere enn andre innenfor seksualitetsundervisning. Å være bevisst på begrepsbruk som ivaretar mangfoldet i klasserommet, er noe flere informanter opplever som en utfordring i seksualitetsundervisningen. *Informant 2* er bevisst på å ordlegge seg politisk korrekt og nytte ordbruk som ikke stigmatiserer: «*Det er ingen temaer som er spesielt vanskelige å undervise*

om, men kanskje det å ordlegge seg politisk korrekt eller korrekt ovenfor elevgruppen er vanskelig til tider». Utsagnet til *informant 3* oppfattes kan oppfattes på en liknende måte: *Det er ikke ubehagelig å snakke om seksualitet rett fra boken, men kan til tider være ubehagelig om en får uventet spørsmål, der en må tenke i gjennom hvilke ord og forklaringer som riktig å bruke.*».

Seksualitet som en del av identiteten til et individ, er både en subjektiv realitet som samtidig har et forhold til samfunnslivet, i følge Berger og Luckmann (2011, s. 12). I samspill med sosiale strukturer, forstås seksualitet som et kulturelt fenomen. Røthing og Svendsen omtaler seksualitet som både kontekstuell-, og kulturelt betinget (2009, s. 34). Det vil med andre ord variere fra tid, sted og kontekst. Seksualitet er et fenomen som kontinuerlig fortolkes, noe som også vil gjenspeiles i seksualitetsundervisning i skolen. Seksualitetsundervisning er en del av en prosess som er i stadig endring etter hva som aktualiseres og normaliseres i samfunnet. Informantene virker å ha et felles mål om å tilpasse seg elever og samfunnets normer.

Å ordlegge seg *politisk korrekt* er viktig for informantene. Uttrykket *politisk korrekt* blir i følge Dag Einar Thorsen (2018) brukt som en nedsettende betydning om ulike forsøk på å endre uttryksformer, eller sensurere ytringer som enkelte kan oppleve som støtende eller diskriminerende. Lærere møter en mangfoldig elevgruppe med store variasjoner når det kommer til etnisitet, religion og seksuell orientering eksempelvis, jamfør Ekspertgruppen om lærerrollen (2015) i delkapittel 2.2.3 *lærerrollen og seksualitet*. For å ivareta mangfoldet i klasserommet og følge seksualitetens utvikling, oppfattes det som viktig for informantene å føre en seksualitetsundervisning som verken stigmatiserer eller favoriserer enkelte seksualiteter.

Å være bevisst på ytringer og uttryksformer som ikke oppleves som støtende eller diskriminerende, velger også *informant H2*, å ha som fokus når vedkommende fikk spørsmålet om hva som kan være utfordrende med seksualitetsundervisning: *«Jeg vil ikke trakke på noen elever sine tær eller fornærme noen ved å si noe som kan oppleves feil for elever»*. Det kan tolkes som at informantene verken ønsker å favorisere eller å stigmatisere elever gjennom uryddig ordbruk, noe som kan være utfordrende å ha i bevisstheden i alle omstendigheter for både *informant 2*, *informant 3* og *informant H2*.

Informant H1 har oppfattet en stigmatisering av homofile når vedkommende hørte at «homo» nyttes som er skjellsord i skolen: «*I skolen har jeg lagt merke til en slags stigmatisering av homofile gjennom å bruke homo som et skjellsord.*». Informanten sier ikke noe mer om hva som kan være årsaken til stigmatiseringen, men Røthing og Svendsen (2009, s. 166-167) viser til at det ikke er en ukjent problemstilling. Å bruke «homo» som skjellsord virker nedsettende, men trenger ikke nødvendigvis å ha noe med homoseksualitet å gjøre. Det brukes snarere om en måte å oppføre seg på, i følge Røthing og Svendsen (ibid). De poengterer at væremåter vil variere fra ulike kontekster, men at «homo» er blitt brukt om gutter som er mer feminine enn andre, eller gutter som ikke ønsker å slåss og lage trøbbel eksempelvis. *Informant H1* ser på det som utfordring knyttet til seksualitet i skolen, noe også Røthing og Svendsen (2009, s. 162 – 163) virker å antyde i sitt teoretiske perspektiv. De trekker frem at kulturen i noen skolegårder, tillater verbal seksuell trakassering som handler om å trekke opp grenser, for hvordan en skal forvalte seksualiteten sin på en «skikkelig» måte etter en gruppe sine regler.

Sett vekk i fra begrepsbruk, er det interessant at et fåtall av informantene trekker frem noen spesifikke temaer innenfor seksualitet som utfordrende, med unntak av *informant 1*. To av samfunnsfaglærerne har også en del års erfaring, noe jeg vil anta at kan ha en positiv innvirkning når en får en erfaring i hvordan en skal tilnærme elevene og innholdet i undervisningen. Det er også noe *informant 4* bekrefter i sitt utsagn: «*Når du har hatt en slik undervisning så mange ganger er det ikke vanskelig. Du vet hvordan elevene pleier å reagere*». Likevel sier den samme informant tidligere i intervjuet i likhet med *informant 1*, at seksualitetsundervisning oppleves som *kleint*, slik det fremkommer i delkapittel 4.1.1. *snever begrepsforståelse*. Dette står i kontrast til utsagnet der informantene opplever undervisningen som lite ubehagelig og problematisk. Samtidig kan det tolkes at informantene muligens uttrykker at seksualitetsundervisning har blitt et rutiner arbeid, og utfordrer dermed ikke lærere som har gjort den type undervisning over lengre tid.

For å lykkes med seksualitetsundervisning, er en avhengig av lærere syntes det er «greit» å undervise om temaet. Slik jeg oppfatter informantene, kan en vag forståelse av seksualitetsbegrepet være en årsak til at temaet føles ubehagelig å undervise om. Manglende kunnskap og kompetanse i faget, kan føre til at flere informanter er usikker i undervisning, og ønsker å nytte eksterne aktører i seksualitetsundervisning. Lærere må i tillegg forholde seg til religiøse, sosiale og moralske normer, ettersom seksualitet kan være et kontroversielt tema i mange samfunn. Kontroversielle temaer som er mye omdiskutert, kan være vanskelig å

forholde seg til som lærer. Seksualitet er den mest intime delen ved oss, i følge Farstad (2016, s. 58), noe som også gjør at individets egenart og fremvekst sårbar. Individualisering kan føre til usikkerhet, i følge Beck (1997, s. 208). Noe det virker at informantene tar høyde for, når de ikke ønsker å trække på noen tær, i frykt for å stigmatisere eller favorisere enkelte seksualiteter.

Seksuelle overgrep var et tema som *informant 1* opplevde som særlig vanskelig å snakke om. Vedkommende kjenner elevene sine godt, og er derfor innforstått med at enkelte elever har blitt utsatt for lignende hendelser: «*Seksuelle overgrep syntes jeg er et fryktelig tema å snakke om. Det kan være skummelt å snakke om, siden jeg kjenner elevene mine så godt. Jeg veit jo at noen har vært utsatt for det*». Å kjenne elevene sine godt, kan gjøre læreryrket til en sårbar rolle, slik som Arneberg og Overland (2013, s 16-17) presenterer i delkapittel 2.2.3 *lærerrollen og seksualitet*, er lærerrollen profesjonell, men også en sårbar rolle.

Jeg oppfatter at *informant 1* har empati ovenfor elever som har opplevd overgrep, og syntes derfor at det er vanskelig å undervise og prate om lignende tilfeller. Slik jeg forstår informanten kan det være et underliggende behov for informanten å beskytte elevene sine, og ønsker derfor ikke å påføre elevene mer smerte av å gjenfortelle historier som kan virke traumatiserende på elevene. Seksuelle overgrep er et vanskelig tema å ha i undervisning, men det skal tales om og ikke ties om, i følge SMISO (Støttesenter for Incest og seksuelle overgrep, u.d.).

Informant H1 uttrykker også at helsesykepleierne har en fordel når det kommer til seksualitetsundervisning: «*Helsesykepleier er mer på utsiden. De ser meg ikke så ofte. Noen temaer er ubehagelige å snakke om, særlig i den alderen. Deres forhold til meg er mer perifert i forhold til hvordan en forholder seg til læreren*». Informanten gir inntrykk av at det kan være tryggere å gå til helsesykepleier med sine intime spørsmål, da de ikke nødvendigvis må møte på helsesykepleier hver dag, noe de kanskje må gjøre med læreren. I tillegg antar jeg at frykten for lærerens eventuelle kontakt med foreldre, kan stoppe mange elever for å fortelle om sine intime tanker. Helsesykepleierne har også en faglighet innenfor helse og helsefremmede arbeid, slik *informant H1* og *H2* sier i delkapittel 4.1.4 *begrepsforståelse ut ifra «helsesøsterbriller»*. Spørsmål knyttet til helse og kropp er noe en helsesykepleier vil ha mer kunnskap om, enn en samfunnsfaglærer med sin samfunnsfaglige tilnærming til begrepet.

Alle informantene syntes at seksualitet er et spennende tema å undervise om. Noen informanter virker likevel å føle på et større ubehag enn andre i seksualitetsundervisningen. Ord som *kleint* ble brukt om seksualitetsundervisning, da riktignok av informanter med en snevrere forståelse av seksualitetsbegrepet. Slik jeg oppfatter informantene kan den vage forståelsen av seksualitetsbegrepet, være en årsak til at informantene syntes det er ubehagelig å undervise om temaet. Manglende kunnskap om temaet kan gjøre at samfunnsfagslærere i større grad nytter eksterne aktører i samfunnsfagundervisningen. Usikkerheten kan også komme av at lærerne opplever ubehag av å snakke om intime tema med elevene. Intim tematikk kan også oppleves som risikoutsettende for elevene, ettersom enkelte elever kan føle på «utlevering» av sine personlige og intime sider ovenfor medelever og lærere.

5.0 Avsluttende refleksjoner

Formålet med masterprosjektet har vært å undersøke hvordan det undervises om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Det er blitt gjort semistrukturerte intervju, der utvalget av informanter er bestående av både erfaringsrike og nyutdannede samfunnsfaglærere. To helsesykepleiere er også tillagt undersøkelsen, for å gi en bredere forståelse av hvordan seksualitetsundervisningen gjøres i skolen. Hovedvekten legges på samfunnsfaglærernes utsagn, ettersom forskningsspørsmålet primært retter fokus på undervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet:

Hvordan undervises det om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet?

Gjennom fortolkning og drøfting av informantenes utsagn har jeg hatt til formål å oppnå en forståelse av seksualitetsundervisning, da ved å knytte funn opp til det teoretiske perspektivet som ligger til grunn i oppgaven. I arbeidet med tolkningen av intervjuene, gjorde jeg funn som løftet frem andre perspektiv, enn det som lå til grunn i kapittel 2.0 *Teoretiske perspektiv*. Et resultat av uventende funn, gjorde at jeg måtte finne ny teori som kunne drøfte nye perspektiver. Derav har undersøkelsen en abduktiv tilnærming, en reise mellom induktiv og deduktiv tilnærming. I det følgende vil jeg presentere sentrale funn i arbeidet med å forstå seksualitetsundervisning samfunnsfaget.

Informantene skiller seg etter *vid* eller *snever* begrepsforståelse, etter min fortolkning. Informantene med en *snever* begrepsforståelse virker å ha en biologisk tilnærming til begrepet. Begrepsforståelsen oppfattes som *snever*, ettersom informantene utelukkende forstår seksualitet som *noe som har med seksuelle ting å gjøre*. De samme informantene brukte begrepet *seksualundervisning* fremfor *seksualitetsundervisning*. Informantenes begrepsforståelse av seksualitet, samsvarer med hvordan Helse- og Omsorgsdepartementet beskriver *seksualundervisning*.

Flertallet av informantene hadde en videre begrepsforståelse etter min fortolkning, og igjen i samsvar med Helse – og omsorgsdepartementet beskrivelse av *seksualitetsundervisning*. Informantene hadde ikke utelukkende en biologisk tilnærming til begrepet, men ga rom for samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsbegrepet. Flere informanter så en kobling mellom kultur og seksualitet, der kulturen har en påvirkning på forståelse og uttrykkelse av

seksualitet. Mennesker er kollektive identiteter som søker mot noe felles, og kulturen kan forstås som et felles holdepunkt for mange identiteter. Noen av informantene nevner normer og skikker som vesentlig i forståelsen av seksualitet. I oppgavens teoretiske rammeverk blir det beskrevet at normer og skikker styres av kulturen i et samfunn, noe som skaper variasjoner, basert på at kunnskap og «sannhet» om seksualitet varierer fra ulike tider, geografiske- sosiale kontekster.

Jeg så på det som hensiktsmessig å kartlegge informantenes forståelse av seksualitetsbegrepet, før jeg undersøkte hvordan det undervises om begrepet. Ettersom majoriteten av informantene hadde en mer samfunnsfaglig tilnærming til begrepet, ga det en forhåpning om at samfunnsfag ville være et relevant fag for informantene å drive seksualitetsundervisning. Informantene la i sin begrepsforståelse vekt på at kulturen og samfunnet spilte en stor rolle i hvordan seksualitet uttrykkes og praktiseres, noe som også samsvarte med det teoretiske rammeverket til oppgaven. Det var derfor noe overraskende at samfunnsfag fikk lite oppmerksomhet i funnene fra informantenes utsagn. Undervisning om seksualitet virket å bli gjort som et tverrfagligprosjekt, der eksterne aktører som helsesykepleiere og medisinstudenter tar seg av mye undervisning. Eksterne aktører kan tilegne undervisningen kunnskap som faller utenfor det som er å forvente av kompetansen til samfunnsfagslærere. Jeg mener likevel at det er noe uheldig å «outsourc» undervisningen på den måten, dersom andre ressurser overskygger den samfunnsfaglige tilnærmingen som ligger til samfunnsfagets egenart.

Slik jeg fortolker informantene, oppleves seksualitetsundervisning som både stort og komplekst. Flere av emnene betraktes å ligge i en gråson over hva samfunnsfagslærerne opplever å ha ansvar for. Av den grunn er det lett å neglisjere at helsesykepleierne har ansvar for en type undervisning, SMISO for en annen og medisinstudentene for en tredje. Med et stort apparat rundt undervisningsopplegget i «uke seks», kan det virke som at innholdet ikke klargjør hva som er samfunnsfagslærerens ansvar i undervisningen. Dermed kan samfunnsfagslærernes bruk av eksterne ressurser lett betraktes som ansvarsfraskrivelse.

To helsesykepleierne som nevnt innledningsvis, er også tillagt som informanter i undersøkelsen. I forkant av prosjektet hadde jeg en hypotese om at helsesykepleierne kunne spille en rolle i seksualitetsundervisningen i skolen. Det var likevel overraskende at deres mandat i skolen, skulle spille en stor rolle også i samfunnsfagundervisning gjennom å være en

ekstern aktør. Helseesykepleierne hadde en felles oppfattelse om at forebygging og helsefremmede arbeid var deres mandat i skolen. Informantene hadde etter min fortolkning også en vid begrepsforståelse, der seksualitetsbegrepet ble «brutt ned» til mindre tematikker som for eksempel grensesetting, sex og samliv og seksuell intelligens. Felles for begge helseesykepleierne var deres arbeid med identitetsdanning, og fokus på undervisning/samtaler som i større grad var individrettet enn kollektivt rettet.

Helseesykepleiere og samfunnsfaglærere fikk spørsmål om ulike tematikk innenfor seksualitetsundervisningen, både generelt i skolen og i samfunnsfag. Et gjennomgående funn var arbeidet med å forebygge uønsket atferd hos elevene. Det arbeides mye med grensesetting og respekt for andre individ og forebygging av uønsket atferd. Et fokus i undervisning/samtaler med elevene, er bevisstheten rundt framstillinger av seksuelle minoriteter. Det kunne virke som at informantene hadde et mål om å gjøre elevene åpne for variasjoner innenfor kjønn og seksuelle orienteringer, der informantene også ønsket å normalisere seksuelle praksiser og identiteter som skiller seg fra det heteronormative. I følge informantene var derfor film å foretrekke som arbeidsmåte i seksualitetsundervisning, dersom en ønsker å bevege seg vekk fra lærebøker. Film hadde i følge informantenes utsagn, ofte en mer aktualisert framstilling av tematikk tilknyttet seksualitetsbegrepet.

Bevisstheten rundt å variere framstillinger av seksuelle minoriteter, kunne også oppleves som en utfordring for flere informanter. Å kunne ordlegge seg *politisk korrekt*, og unngå å favorisere eller stigmatisere elever gjennom «uryddig» ordbruk, kunne være utfordrende å ta stilling til, i følge informantene. Tematikk knyttet til seksualitet oppleves for mange som intimt og skambelagt, noe som kan gjøre at lærere, elever og helseesykepleier føler seg risikoutsatt i seksualitetsundervisning. Usikkerheten til læreren kan også framkomme, dersom læreren får spørsmål som de ikke føler seg kompetente nok til å svare på. Mange kan derfor lene seg på helseesykepleier, slik som flere informanter i undersøkelsen viste til i delkapittel 4.2.3 *nyttig med eksterne ressurser i seksualitetsundervisning?* Helseesykepleierne i undersøkelsen vil også selv omtale seg som en ressurs i seksualitetsundervisning. Både på grunn av faglighet, men også som en trygghet til elever med problemstillinger som de ikke ønsker å dele med læreren de møter hver dag.

5.1 Veien videre

Til videre forskning kunne det vært interessant, i større grad å forske på hvordan seksualitetsundervisning gjøres i andre fag enn samfunnsfag. Da også med informanter som å representere andre fagkombinasjoner. Det ville også vært interessant å kartlegge om deres begrepsforståelse av seksualitet, skilte seg fra masterprosjektets gruppe av samfunnsfagslærere og helsesykepleiere.

6.0 Litteraturliste

6.1 Analoge kilder

- Arneberg, P & Overland, B. (2013). *Lærerrollen- om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Beck, U. (2010). *Risikosamfundet- på vei mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Berger, P.L & Luckmann, T. (1996). *Den samfundsskabte virkelighed- en videnssociologisk afhandling*. København: Linhardt og Ringhof.
- Berger, P. L & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research*. Cambridge Street, UK: Polity Press
- Christoffersen, L & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Crooks, R. & Baur, K. (2014). *Our Sexuality* (12. utg.). Wadsworth: Cengage Learning, Inc.
- Eriksen, T. H. (1997). *Identitet*. I Thomas Hylland Eriksen, Flerkulturelle forståelse. Oslo: Universitetsforlaget. S. 34-52.
- Farstad, M. (2016). *SKAM- eksistens, relasjon og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frantzen, V (2012). *Ungdom, identitet og medier*. I Vettenranta, S & Frantzen, V (red). Mediepedagogikk- refleksjoner om teori og praksis. Trondheim: Tapir akademisk forlag. S. 189-213-

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. 4 utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. 2. utg. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kleven, T. A (2014). *Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet*. I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget. S. 103- 121.
- Kleven, T. A (2014). *Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet*. I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget. S. 123- 138.
- Kleven, T. A. (2014). *Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet*. I Kleven, T. A (red), Hjordemaal, F & Tveit, K. Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget. S. 85- 101.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A.K (2012). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Røthing, Å., & Bang Svendsen, S. H. (2009). *Seksualitet i skolen- Perspektiver på undervisning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Schackt, J. (2009). *Kulturteori- innføring i et flerfaglig felt*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4.utg. Bergen: Fagbokforlaget

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

6.2 Digitale kilder

Barne-, ungdom- og familiedirektoratet. (2015, 13. april). *Kjønn*. Hentet 24.04.19 fra https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/K/Kjonn/

Darrud, A. (2019, 03. april). Brunei har innført strenge sharialover. *NRK*. Hentet 15.04.19 fra <https://www.nrk.no/urix/brunei-har-innfort-strenge-sharialover-1.14501857>

Det Norske Akademis ord. (u.d.). *Klein*. Hentet 01.04.19 fra <https://www.naob.no/ordbok/klein>

Det Norske Akademis ordbok. (u.d.). *Snever*. Hentet 01.04.19 fra <https://www.naob.no/ordbok/snever>

Det Norske Akademis ordbok. (u.d.). *Vid*. Hentet 01.04.19 fra <https://www.naob.no/ordbok/vid>

FRI- foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. (u.d.). *Begreper*. Hentet 06.03.19 fra <https://foreningenfri.no/informasjon/begreper/>

FRI Oslo og Akershus. (u.d.). *Hva er kjønn?* Hentet 24.04.19 fra <https://www.frioa.no/ressurser/kjonn/kjonn-hva-er-det/>

FRI Oslo og Akershus. (u.d.). *Kropp, uttrykk og identitet*. Hentet 24.04.19 fra

<https://www.frioa.no/ressurser/kjonn/kropp/>

Førde, K.E. (2008, 27. april). *Født med ubestemmelig kjønn*. Hentet 05.05.19 fra

<https://forskning.no/seksualitet-medisin-kjonn-og-samfunn/fodt-med-ubestemmelig-kjonn/975362>

Eriksen, M. H (manusforfatter og regi) & Revold, M (manusforfatter og regi). (2019).

Homohat i Europa (episode fra TV- serie). I Eriksen, M. H & Revold, M (produsent) NRK Urix Grenseløs. Hentet 12.03.19 fra

<https://tv.nrk.no/serie/grenseloes/2019/NNFA44000419/avspiller>

Hansen, K.S & Hebnes, S. (2017, mai). *Seksualitetsundervisning- «Gudene vet hva seksualundervisning egentlig er altså ...»*. Hentet 10.03.19 fra

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11541/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse*. Hentet 07.04.19 fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen- om lærerrollen*. Hentet 04.04.19 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>

Møllhausen, H. (2005). «*Seksualitet på ungdomsskolen*». Hentet 10.03.19 fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15484/seksualitet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nordberg, K. (2017, 09 november). *Prevensjonsrevolusjonen*. Hentet 28.03.19 fra <https://www.norghistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/artikler/1821-prevensjonsrevolusjonen.html>
- Population.City (2015). *Norge- befolkning*. Hentet. 01.03.19 fra <http://befolkning.population.city/norge/>
- Språkrådet. (2018, 14 juni). *Kjønnsnøytralt pronomener: han, hun, hen?* Hentet 03.02.19 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/kjonnsnoytralt-pronomen-han-hun-hen/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2019, 08. mai). *Studiepoeng og fullført høyere utdanning*. Hentet 08.05.19 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/eksuvh/aar>
- Straffeloven. (2009). Kapittel 26. Seksuallovbrudd (LOV-2005-05-20-28). Hentet 06.03.19 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-11#KAPITTEL_2-%0911
- Stubberud, E, Aarbakke, M.H, Bang Svendsen, S.H, Johannesen, N & Hammeren, G. R. (2017). *KUN- rapport 2017:2, Styrking av seksualitetsundervisning i skolen- En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»*. Hentet 09.02.19 fra http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Støttesenter mot incest og seksuelle overgrep. (.u.d.). *Om senteret*. Hentet 05.05.19 fra <https://sentermotincest.no/om-senteret/>
- Syftestad, L.M. (2019, 08. mars). Syv av ti elever ønsker mer seksualundervisning- Nå kan jeg mye om Buddhismen, men ikke nok om seksuelle overgrep. *TV2*. Hentet 03.04 19 fra <https://www.tv2.no/a/10430072/?fbclid=IwAR0HniDKBIYT-WJbplz1erG8ioPSrM3tTPTaBo3>

Thorsen, D. E. (2018, 20. februar). *Politisk korrekt*. I Store norske leksikon. Hentet 03.05.19 fra https://snl.no/politisk_korrekt

Utdanning.no. (2019, 07 mai). *Yrkesbeskrivelse Helsesykepleier*. Hentet 07.05.19 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/helsesykepleier>

Utdanningsdirektoratet. (2013, 01. august). *Læreplan for samfunnsfag*. (SAF1-03). Hentet 13.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 13.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 26. november). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 29.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). *Høring- læreplan i samfunnsfag*. Hentet 31.03.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>

Vedlegg 1 - Intervjuguide samfunnsfaglærere

Tema	Spørsmål
Oppstart og bakgrunn	<p><i>(Først vil jeg gi kort informasjon om masteroppgaven, problemstilling, bakgrunn for valg av tema og formålet med intervjuet)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken bakgrunn har du? • Hvor lenge har du arbeidet som samfunnsfaglærer? • Er du lærer i andre fag enn samfunnsfag? Hvilke fag? • Hvorfor ville du bli samfunnsfaglærer?
Seksualitet og seksualitet i læreplanverket	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du om begrepet seksualitet? - <i>Kan seksualitet være kulturpåvirket?</i> • Hva oppfatter du er bakgrunnen for at en skal arbeide med seksualitet i skolen slik det står skrevet i den overordnet delen av læreplanen? • Hva oppfatter du er bakgrunnen for at en skal arbeide med seksualitet i skolen slik det står skrevet i læreplan for samfunnsfaget? • Oppfatter du at samfunnsfag skiller seg fra andre fag i undervisning om/i seksualitet?
Tematikk tilknyttet seksualitet	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan framstilles kjønn i din undervisning? • Hvordan framstilles seksuell orientering? • Hvordan underviser du om grensesetting/seksuelle trakassering eller seksuelle overgrep?

<p>Undervisning om seksualitet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell om hvordan det undervises om seksualitet i samfunnsfaget? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Tavleundervisning</i> ○ <i>Samtale</i> ○ <i>Foredragsholder</i> ○ <i>Film</i> • Tas det i bruk andre ressurser enn det som finnes i skolen? • Hvordan opplever du å undervise i temaet? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Kan det være vanskelig/ ubehagelig?</i> ○ <i>Er det noen undertemaer som er vanskeligere enn andre?</i> • Kan undervisning om seksualitet forebygge uønskede holdninger og atferd?
<p>Avslutningsvis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2 - Intervjuguide helsesykepleiere

Tema	Spørsmål
<ul style="list-style-type: none"> • Oppstart og bakgrunn 	<p><i>(Først vil jeg gi kort informasjon om masteroppgaven, problemstilling, bakgrunn for valg av tema og formålet med intervjuet)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken bakgrunn har du? • Hvor lenge har du arbeidet som helsesykepleier? • Hvorfor ville du bli helsesykepleier? • Hvilket samfunnsoppdrag har en helsesykepleier?
<ul style="list-style-type: none"> • Seksualitet og seksualitet i læreplanverket 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du om begrepet seksualitet? <ul style="list-style-type: none"> ◦ <i>Kan det være kulturpåvirket</i> • Hva oppfatter du er bakgrunnen for at en skal arbeide med seksualitet i skolen? • Hva er fordelen med å være helsesykepleier når en skal undervise om/i temaet seksualitet? • Og hva er ulempen?

Tematikk tilknyttet seksualitet	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan framstilles kjønn i din undervisning? • Hvordan framstilles seksuell orientering? • Hvordan underviser du om grensesetting/seksuelle trakassering eller seksuelle overgrep?
---------------------------------	---

<p>Refleksjoner knyttet til undervisning eller samtale om seksualitet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du å undervise i temaet? <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Kan det være vanskelig/ ubehagelig?</i> ○ <i>Er det noen undertemaer som er vanskeligere enn andre?</i> • Kan undervisning om seksualitet forebygge uønskede holdninger og atferd?
<p>Avslutningsvis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3 - Informasjonsbrev til samfunnsfaglærere

Hei, *rektor ved navn på skole!*

Mitt navn er Aleksandra Hjelle og er femteårsstudent ved Universitet i Tromsø (UiT), ved avdeling Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Våren 2019 skriver jeg en avsluttende masteroppgave som skal forske på hvordan det undervises om/i seksualitet i samfunnsfaget. Den foreløpige problemstilling lyder som følger:

Hvordan undervises det om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet?

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å bruke 1-2 lærere ved *navn på skole* som informanter. Formålet med forskningen er å få bedre innsikt i hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om seksualitet i samfunnsfag. Økt kunnskap om temaet vil være relevant i min videre karriere som samfunnsfagslærer.

I forskningen vil jeg nytte kvalitativ forskningsmetode, da i form av et intervju. Lengden på intervjuet vil være rundt 30 minutter per informant. Etter at intervjuene er gjennomført, vil samtalen transkriberes og lydopptak slettes ved prosjektslutt den 15.05.19. All informasjon anonymiseres slik at den ikke kan identifisere skolen og den enkelte informant. Deltakere i studien kan til en hver tid trekke seg fra forskningen uten videre begrunnelse.

Ta gjerne kontakt med undertegnende eller min veileder ved UiT dersom det er spørsmål.

Min veileder er *Bjørn – Henrik Johannessen*.

Epost: bjorn.h.johannessen@uit.no

Tlf: 77660460 / 46860074

Med vennlig hilsen

Aleksandra Hjelle

Epost: ahj015@uit.no

Tlf: 97540241

Vedlegg 4 - Informasjonsbrev til helsesykepleiere

Hei, *navn på helsesykepleier!*

Mitt navn er Aleksandra Hjelle og er femteårsstudent ved Universitet i Tromsø (UiT), ved avdeling Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Våren 2019 skriver jeg en avsluttende masteroppgave som skal forske på hvordan det undervises om/i seksualitet i samfunnsfaget. Den foreløpige problemstilling lyder som følger:

Hvordan undervises det om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet?

For å besvare problemstillingen ønsker jeg også å nytte helsesykepleiere som informanter. Hensikten er at jeg også ønsker å høre fra informanter utenfor samfunnsfaget som har kunnskap om hvordan temaet undervises om i skolen.

I forskingen vil jeg nytte kvalitativ forskningsmetode, da i form av et intervju. Lengden på intervjuet vil være rundt 30 minutter per informant. Etter at intervjuene er gjennomført, vil samtalen transkriberes og lydopptak slettes ved prosjektslutt den 15.05.19. All informasjon anonymiseres slik at den ikke kan identifisere skolen og den enkelte informant. Deltakere i studien kan til en hver tid trekke seg fra forskningen uten videre begrunnelse.

Hvis mulig er det ønskelig å gjennomføre et intervju i uke 50 eller over nyttår i uke 1 eller 2.

Ta gjerne kontakt med undertegnende eller min veileder ved UiT dersom det er spørsmål.

Min veileder er *Bjørn – Henrik Johannessen*.

Epost: bjorn.h.johannessen@uit.no

Tlf: 77660460 / 46860074

Med vennlig hilsen

Aleksandra Hjelle

Epost: ahj015@uit.no

Tlf: 97540241

Vedlegg 5- Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Seksualitet i samfunnsfag»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å besvare forskningsspørsmålet:

Hvordan undervises det om seksualitet i samfunnsfag på ungdomstrinnet?

Forskningsprosjektet er min avsluttende mastergradsoppgave i *Fagdidaktisk master i samfunnsfag 5.-10. trinn* ved Universitet i Tromsø. Du forespørres derfor om å delta ettersom du underviser om temaet i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studiet?

Deltakelsen i studien innebærer å stille opp på et intervju med varighet på rundt 30 minutter. I dette intervjuet vil det blir stilt spørsmål knyttet til forskningsspørsmålets tematikk. Svarene under intervjuet vil bli registrert med digital lydopptaker.

Hva skjer med informasjonene om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg og veileder er de eneste som har tilgang til innsamlende data. Lydopptak lagres på diktafon og overføres til tekstform for videre analyse. Du kan reservere deg for bruk av lydopptak. Alle opplysninger anonymiseres, slik at identifisering ikke lar seg gjøre i den endelige publikasjonen. Ved prosjektslutt slettes alle lydopptak. Masteroppgaven skal etter planen avsluttes 15.05.19. Oppgaven vil senere bli tilgjengelig på Universitetsbiblioteket ved Universitetet i Tromsø.

Frivillig deltakelse

Deltakelsen i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke og deltakelse i studien. Har du videre spørsmål til studien, ta kontakt med student eller veileder.

Student:

Aleksandra Hjelle

975 40 241

Veileder:

Bjørn-Henrik Johannessen

77660460 / 46860074

ahj015@uit.no

bjorn.h.johannessen@uit.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS

Jeg har lest informasjonen som står ovenfor og samtykker herved i å la meg intervju av mastergradsstudent Aleksandra Hjelle i forbindelse med hennes forskningsprosjekt.

Sted/ dato.....

Signatur.....

Vedlegg 6 – Godkjenningsbrev NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Seksualitet i samfunnsfag

Referansenummer

159274

Registrert

26.11.2018 av Aleksandra Hjelle - ahj015@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjørn- Henrik Johannessen, bjorn.h.johannessen@uit.no, tlf: 46860074

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Aleksandra Hjelle , aleksandrahj@gmail.com, tlf: 97540241

Prosjektperiode

10.12.2018 - 16.05.2019

Status

07.12.2018 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

07.12.2018 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller

personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2019.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylleformålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)