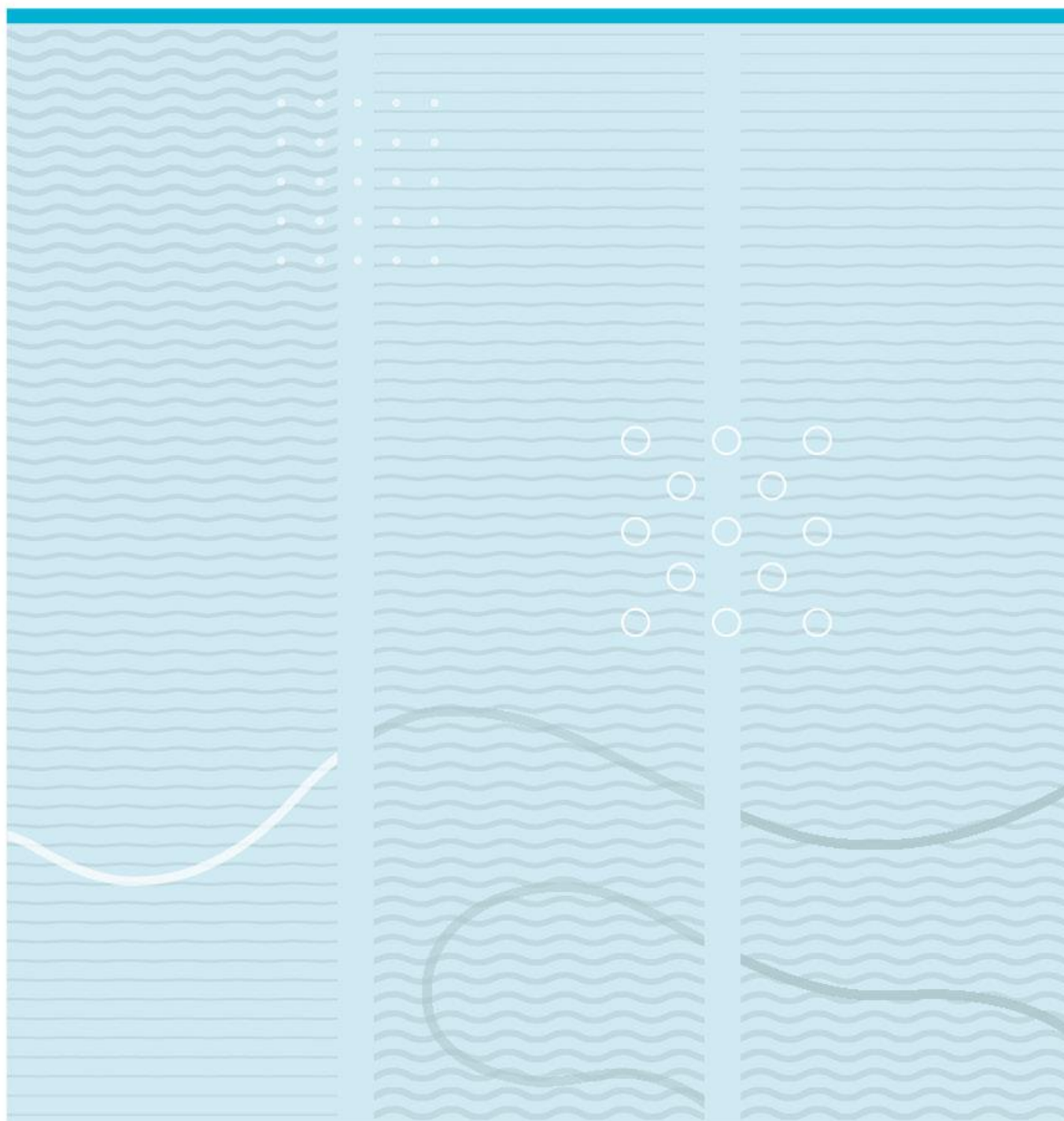


Kristina Bjørholm

# En samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Kristina Bjørholm

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Denne mastergradavhandlingen undersøker hvordan et utvalg ungdomsskolelærere reflekterer, erfarer og tilnærmer seg seksualitetsundervisning i en samfunnsfaglig kontekst. Hensikten med undersøkelsen er å få innsikt i hvordan lærere opplever en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning, hvilke implikasjoner denne undervisningen kan gi elevene, og utfordringer knyttet til det å undervise om seksualitet. I tillegg har det vært en faktor å få innspill på muligheter fagfornyelsen gir, og spesielt med tanke på de nye tverrfaglige temaene. Datamaterialet som danner grunnlaget for analysen og resultatene i oppgaven, bygger på kvalitative dybdeintervjuer av fire ungdomsskolelærere.

Det teoretiske utgangspunktet som løfter frem funnene i denne studien tar utgangspunkt i Biestas (2008) syn på utdanningens funksjoner. Her vil samfunnsfaget illustrere hvordan seksualitetsundervisning kan ha en kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon. Medborgerskapsteori har også vært en del av oppgavens teoretiske grunnlag. Her prøver jeg å vise hvordan funksjonene i seksualitetsundervisningen kan fremme ulike medborgerskapsideal, der Westheimer og Kahne (2004) og Ken Plummers (2003) typologi er sentral. I tillegg er Røthings (2020) kritiske mangfoldskompetanse, Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jores (2022) tilnærming til kontroversielle tema og Christensens (2015) kunnskapsområder i samfunnsfaget, perspektiver som danner grunnlag for analysen i denne undersøkelsen.

Denne undersøkelsen fremhever noen interessante funn, der det blant annet kommer frem at lærerne opplever at seksualitetsundervisningen skiller seg ut fra resterende emner og fag. Lærerne ønsket blant annet at seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget skulle bidra til elevenes evner i kritisk tenkning og refleksjon. De fremhever pornografi som en lett tilgjengelig informasjonskilde knyttet seksualitet, og hvor de vektlegger kritiske perspektiver som kan oppøve til bevisstgjøring og handlingskompetanse. Lærerne fokuserer også på hvordan undervisning om seksualitet er relevant og livsnært, noe som kobler undervisningen til elevens livsverden. Denne koblingen førte derfor til et større engasjement og nysgjerrighet rundt tematikken, ettersom innholdet ikke er løsrevet og abstrakt for elevene. Mine funn tyder også på noen utfordringer knyttet fagfornyelsens åpenhet, og komprimerte kompetansemål. Lærerne påpekte hvordan de nå har et større ansvar for å fylle undervisningen med innhold, og hvor det derfor kan bli noe variasjon knyttet innhold og kvalitet i seksualitetsundervisningen. Likevel viser fagfornyelsens tverrfaglige temaer hvordan man nå kan arbeide mer helhetlig med seksualitet som tema.

# Forord

Å skulle levere en masteroppgave kan vell sies å være en liten milepæl, eller hva? Derfor er det en del rundt meg som fortjener en takk og noen fine ord.

Først og fremst har jeg lyst å dedikere hele denne oppgaven til min kjære, fine mamma Mette. Føler det er en liten milepæl å kunne få lov til å dedikere denne til deg i det hele tatt. Takk for at du har vært her gjennom hele denne kaotiske perioden og for alle oppmuntrende ord.

Så må jeg gi en stor takk til min veileder Kari Hernæs Nordberg. Du har virkelig gitt meg inspirasjon og hjelp, og ikke minst støttet meg gjennom hele semesteret. Oda, Jørgen og Hagegata, takk for støtte og forståelse, og ikke minst en plass å jobbe.

Jeg er også veldig takknemlig overfor studievenner og venner som har vært så gode støttespillere og samtalepartnere i en hektisk tid. Sist, men ikke minst, så må jeg takke pappa for at du alltid har troen, pusher meg og gir gode ord når jeg faktisk trenger det.

Oslo, mai 2022  
Kristina Bjørholm

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>7</b>
1.1	<i>Bakgrunn og tidligere forskning</i>	7
1.1.1	Sex og Samfunns undersøkelser av seksualitetsundervisning	7
1.1.2	Internasjonale undersøkelser i seksualitetsundervisningen	10
1.1.3	Norske undersøkelser i seksualitetsundervisningen	11
1.1.4	Tilnærminger til seksualitetsundervisningen	12
1.2	<i>Formål, problemstilling og avgrensning</i>	14
1.3	<i>Begrepsavklaring</i>	14
1.3.1	Seksualitet	14
1.3.2	Seksualitetsundervisning	15
1.4	<i>Læreplanforankring</i>	16
1.5	<i>Oppgavens oppbygning</i>	17
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>19</b>
2.1	<i>Utdanningens funksjoner</i>	19
2.2	<i>Medborgerskap</i>	20
2.2.1	Intimt medborgerskap	21
2.3	<i>Funksjoner ved utdanning som fremmer ulike medborgerskapsideal</i>	23
2.3.1	Den kvalifiserende funksjon	23
2.3.2	Den sosialiserende funksjon	24
2.3.3	Den subjektiverende funksjon	25
2.4	<i>Mangfoldskompetanse</i>	26
2.4.1	Normkritikk og antidiskriminerende undervisning	28
2.5	<i>Kontroversielle temaer i seksualitetsundervisningen</i>	30
2.5.1	Pornografi i undervisningen	32
2.6	<i>Samfunnsfagets kunnskapsdomener</i>	34
2.6.1	Elevens livsverden	35
2.6.2	Det demokratiske verdigrunnlaget	35

2.6.3	Samfunnsfagets kobling til samfunnsstrukturer- og prosesser og samfunnsvitenskapelige disipliner .....	36
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>38</b>
3.1	<i>Kvalitativ metode</i> .....	38
3.2	<i>Utvalg</i> .....	39
3.2.1	Lærerintervju.....	40
3.2.2	Rekrutteringsprosess .....	40
3.3	<i>Intervjuguide</i> .....	41
3.4	<i>Datainnsamling</i> .....	42
3.4.1	Lærerintervju.....	42
3.4.2	Innsamling og behandling av intervjudata .....	42
3.5	<i>Koding og analyse av datamaterialet</i> .....	43
3.5.1	Transkribering og gjennomlesing .....	44
3.6	<i>Etiske bemerkninger</i> .....	44
3.7	<i>Forskningens troverdighet</i> .....	46
3.7.1	Validitet.....	46
3.7.2	Reliabilitet .....	46
3.7.3	Forskerrollen .....	47
3.8	<i>Presentasjon av lærerne</i> .....	47
<b>4</b>	<b>Analyse og drøfting av funn .....</b>	<b>48</b>
4.1	<i>Målet for seksualitetsundervisning i samfunnsfaget</i> .....	49
4.1.1	«Øve på det å ta gode valg» .....	49
4.1.2	Seksualitetsundervisning som utfordrer holdninger og forestillinger .....	52
4.1.3	«Vi jobber med å bli en del av et fellesskap» .....	57
4.2	<i>Tilnærminger til undervisning om seksualitet</i> .....	59
4.2.1	Kobling til elevens livsverden og samfunnsprosesser .....	59
4.2.2	Ubehag og «den gode samtalen» .....	62
4.3	<i>Fagfornyelsen og tverrfaglig fokus</i> .....	66
4.3.1	Fagfornyelsens åpenhet.....	66
4.3.2	Tverrfaglig fokus.....	71

<b>5</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>74</b>
5.1	<i>Samfunnsfagets bidrag til demokratisk dannelse</i> .....	74
5.2	<i>Den livsnære seksualitetsundervisningen</i> .....	75
5.3	<i>Muligheter og utfordringer i Fagfornyelsen</i> .....	75
5.4	<i>Implikasjoner av funn</i> .....	76
5.5	<i>Forslag til videre forskning</i> .....	76
<b>6</b>	<b>Referanser/litteraturliste</b> .....	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>85</b>
7.1	<i>Vedlegg 1: Samtykkeskjema</i> .....	85
7.2	<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i> .....	87
7.3	<i>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD</i> .....	89



# 1 Introduksjon

Seksualitet er et stort aspekt ved alle menneskers liv. Det omhandler både identitet, normer og regler, samtidig som det gir rom for samhandling, diskusjon og utfordringer. Det har vært mye diskutert om hvorvidt seksualitetsundervisningen i skolen har vært god nok, der det ofte trekkes frem en vektlegging av det biologiske aspektet. De emosjonelle, personlige og sårbare, samt de sosiale, kulturelle og politiske dimensjonene ved menneskets seksualitet, kan derfor sies å ikke bli plukket opp i undervisningen i like stor grad (Røthing & Svendsen, 2009, s.34-51). Dette har jeg selv opplevd som elev gjennom grunnskolen. Til en viss grad kan seksualitet oppleves som personlig og privat, og trer seg inn i områder lærere kan oppleve som ubehagelig å undervise om, som igjen kan føre til at seksualitetsundervisning blir nedprioritert. Interessen for tematikken rundt seksualitet og seksualitetsundervisning kommer derfor delvis av mitt eget engasjement om å gjøre den gjeldene, bedre og mer helhetlig.

## 1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

#Metoo, nakenbildespredning og LHBTIQ-fiendtlige demonstrasjoner er alle saker som dominerer nyhetsbildet vårt. Vi ser stadig elever som etterspør en mer helhetlig og forebyggende seksualitetsundervisning, der etterspørslene ofte omhandler verktøy for å leve lykkelige og sunne liv, i møte med seg selv og andre (Stenslie, 2018). Spørsmål knyttet til seksuell trakassering, seksuell vold, grensesetting og diskriminerende språkbruk er mye av det elevene har tatt til orde som tematikk innen seksualitetsundervisningen de savner, og som kan på mange måter virke forebyggende til den «vonde» seksuelle kulturen ungdom kan kjenne på. I følgende kapittel ønsker jeg først og fremst å vise til Sex og Samfunns tre ulike undersøkelser som viser til hvordan seksualitetsundervisningen oppleves for lærere og elever. Dette gir en bakgrunn for hvordan mye av dagens seksualitetsundervisning foregår i Norge, samtidig viser det til mitt engasjement om å undersøke undervisning om seksualitet nærmere. Kapitlet tar deretter for seg å se nærmere på den forskningen som foreligger rundt seksualitetsundervisning, både nasjonalt og internasjonalt.

### 1.1.1 Sex og Samfunns undersøkelser av seksualitetsundervisning

For å aktualisere tematikken ytterligere kan vi se nærmere på organisasjonen *Sex og Samfunns* undersøkelser om hvordan seksualitetsundervisning oppleves for både lærere og elever. Den første

undersøkelsen tar for seg elevenes oppfattelse av seksualitetsundervisning, og ble gjennomført i 2017. Den andre undersøkelsen vektlegger lærernes opplevelse av undervisning om seksualitet, og ble gjort i 2016. I forlengelsen av disse undersøkelsene, har *Sex og Samfunn* gjennomført en ny undersøkelse om hvordan lærere og elever erfarer seksualitetsundervisning. Denne ble gjort i 2021, og her var hensikten å få innsikt i hvordan undervisningen om seksualitet erfares og oppfattes i dag, i tillegg til å se om noe har endret seg siden 2016 og 2017, da de først ble gjennomført.

Undersøkelsen fra 2017 er en kvantitativ kartlegging om hvordan seksualitetsundervisningen i skolen oppleves blant elever i 10.klasse og i 1.videregående. Den undersøker også hva som savnes i opplæringen. Hovedfunnene i elevundersøkelsen viser at (1) seksualundervisning blir sett på som viktig for å få et godt forhold til egen kropp, (2) undervisningen er viktig for å bidra til et godt miljø i klassen og skolen, (3) så mange som 7 av 10 ønsker mer seksualitetsundervisning i skolen og (4) nesten 5 av 10 oppgir at det var ulike temaer de savnet i undervisningen om seksualitet. Når det gjelder temaene elevene savnet nevnes det i første rekke; sex, sex generelt og knyttet til spesifikke problemstillinger, voldtekt, overgrep, grenser, kjønnsidentitet/-identitet, graviditet, debut og abort (Sex og samfunn, 2017, s.7-9).

Temaene som voldtekt, overgrep, grenser og identitet, som elevene nevner de savner i seksualitetsundervisningen, kan mulig underbygge min oppfatning om hvordan seksualitet i skolen prioriteres. Det som vektlegges i undervisningen om seksualitet vil naturligvis variere basert på kunnskap, holdning og erfaring, men undersøkelsen tyder likevel et klart ønske om å gjøre seksualitetsundervisningen mer helhetlig. Det kan tenkes at dette spesielt gjelder de samfunnsmessige, demokratiske og rettslige sidene ved seksualitet.

Den kvalitative undersøkelsen blant kontaktlærere i grunnskolen, fra 2016, hadde som formål å konstruere kunnskap om hvordan seksualundervisningen i skolen er, og videre få innspill til hva som trengs for å sikre at unge får best mulig undervisning om seksualitet. Temaene som blir tatt opp i undersøkelsen er blant annet hvor ofte lærerne bruker tid på emner knyttet til sex og seksualitet i klasserommet, lærerens interesse for å ta opp temaet, holdninger til å gjennomføre seksualundervisning og hvilke temaer som tas opp i seksualundervisningen. Noen av hovedfunnene som blir presisert i undersøkelsen er blant annet (1) stor interesse for seksualitetsundervisning, der 8 av 10 prioriterer å bruke tid på emner knyttet til sex og seksualitetsundervisning. (2) Lærerne er enig i at unges muligheter til å bygge opp et sunt og godt forhold til kropp og seksualitet har

sammenheng med seksualitetsundervisningen de får på skolen, og (3) seksualitet kombinert med naturfag er det som prioriteres i undervisningen (Sex og samfunn, 2016, s. 4-13).

Elevundersøkelsen gjort i 2021 viser at elevenes opplevelse av seksualitetsundervisningen er relativ lik som i 2017, med noen unntak. De var noe mindre fornøyd i 2021 og påpekte også at undervisningen var blitt litt dårligere sammenliknet i 2017. De siste årene har ønsket om en bedre undervisning om seksualitet fått mye plass i media, noe som kan ha gjort unge bevisste på hva de ønsker og bør få i seksualitetsundervisningen. Det kommer også frem at elevene hadde fått mindre seksualitetsundervisning nå enn tidligere. Dette kan skyldes koronapandemien, og den digitale hverdagen elevene har fått kjenne på de siste to årene. Det fremkommer også at elevene ønsker at seksualitetsundervisningen skulle dekke flere temaer. Andelen som savnet ulike temaer i undervisningen, hadde økt fra 2017 med 19%. Lærerundersøkelsen viser, i likhet med den fra 2016 at kvaliteten på seksualitetsundervisningen ikke var god nok, og ønsket om mer kompetanse på feltet var stort. Det kommer likevel frem at interessen for undervisning om seksualitet hadde stor oppslutning, og lærerne never i større grad nå, enn i 2016, at de prioriterer seksualitetsundervisning. Undersøkelsen frempeker at undervisningen oftere nå enn før, blir kombinert med andre fag. Dette kan tolkes som et større fokus på det tverrfaglige i undervisningen om seksualitet. Det som kommer tydelig frem i lærerundersøkelsen fra 2021, er ønsket og behovet for kompetanse og kunnskap gjennom lærerutdanningen. Lærerne mente dette var helt sentralt for å kunne undervise om seksualitet på en god og helhetlig måte (Sex og Samfunn, 2022, s.4-11).

Det er ingen tvil om at læreres engasjement, kunnskap og handlingsrom utgjør en forskjell når det kommer til hvordan undervisning om seksualitet utspiller seg. Undersøkelsene tydeliggjør et engasjement fra lærere om å bruke tid på problemstillinger knyttet til seksualitet, men hvor handlingsrommet ofte forekommer i sammenheng med naturfag. I en kontekst hvor det biologiske reproduksjonsperspektivet har vært dominerende i undervisning om seksualitet, underligger det derfor en bekymring når vi ser tegn til at dette fremdeles prioriteres. Hvorfor det legges så stor vekt på helseaspektet ved seksualitet er ikke godt å svare på. En forklaring kan være lærerutdanningens mangel på kompetanse innen seksualitetsundervisning, noe som er blitt kritisert og anerkjent, og som gir utslag på en variasjon i kvaliteten på undervisningen om seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s.24). Poenget til Røthing & Svendsen kan argumenteres for å være utdatert, men det kan likevel problematisere sider ved lærerutdanningen og prioriteringer, som er relevant i dag.

### 1.1.2 Internasjonale undersøkelser i seksualitetsundervisningen

Forskningslitteraturen knyttet til seksualitetsundervisning både nasjonalt og internasjonalt er av en bred skala. Rachael Parker, Kaye Wellings og Jeffrey V. Lazarus publiserte i 2009 sin artikkel «Sexuality education in Europe: an overview of current policies». Artikkelen hadde som hensikt å skissere generelle spørsmål knyttet til seksualitetsinnholdet i pensumlitteratur, de didaktiske metodene som brukes i undervisning om seksualitet, politisk støtte, tilstrekkelig grad av tilbud og utfordringer knyttet til effektiv seksualitetsundervisning i europeiske land. I tillegg til problemstillingene som skisseres, fremstiller artikkelen et bilde på hvordan daværende seksualitetsundervisning foregikk i de ulike landene i Europa. Det som tydelig presiseres er at det eksisterer stor variasjonen av innhold i undervisningen og de didaktiske metodene som brukes i seksualitetsundervisning, i de ulike landene. Det tydeliggjøres også at de fleste land underlegger undervisning om seksualitet i naturfag/biologi. Dette konstaterer et fokus på helseaspektet ved seksualitetsundervisning, der de personlige sidene ikke fremstilles like godt (Lazarus, Parker & Wellings, 2009, s.227-240).

Helsesøsters rolle i seksualitetsundervisningen er også et fenomen som ofte blir undersøkt, både nasjonalt og internasjonalt. Ettersom skolesykepleiere ofte innblandes i seksualitetsundervisningen kan det være relevant å se på hvilket ansvarsområde de har, og hva de tilbringer seksualitetsundervisningen. En kvalitativ undersøkelse gjort i Massachusetts, blant helsesøstre på tolv ulike ungdomsskoler, viste blant annet at helsesøstre hadde en sentral rolle i undervisningen om seksualitet. På tross av deres rolle, hadde et få utvalg formell undervisning om seksualitet i skolen. Deres tjeneste innen seksualitet forekom i uformelle møter med elevene. Undersøkelsen viste også elevenes behov for mer informasjon om seksualitet og problemstillinger knyttet til sin seksuelle helse. Helsesøstre opplevde blant annet at samarbeidet i skolen ble et hinder for økt seksuelt fokus i skolen, og samtaler rundt seksualitet blant skolens ansatte var vanskelig (Brewin et al., 2014, s. 32-38).

Elise Christine Lien (2018) beskriver også i sin masteravhandling, som undersøker helsesøstres seksualitetsundervisning til ungdomselever, at helsesøstre først og fremst er tilgjengelig når elevene oppsøker informasjon og kunnskap om seksualitet selv. Dette samsvarer også med funnen gjort i den amerikanske studien av Brewin m.fl. (2014). Lien bemerker seg en positiv tendens i at elever selv ønsker å bli opplyst om seksuelle problemstillinger, og skisserer hvordan dette også muliggjør individuell tilrettelegging for seksualitetsundervisningen. Hun poengterer hvordan elevene og skolehelsetjenesten samarbeider i hva som er viktig og aktuelt å ta opp i seksualitetsundervisningen,

hvor helsesøster får innblikk i hva ungdom interesserer seg for, og kan legge til rette for problemstillinger på en trygg og varsom måte (Lien, 2018, s. 56-57).

I tillegg til forskning knyttet til hvordan seksualitetsundervisning foregår (Lazarus et al., 2009; Støle-Nilsen, 2017), og hvilken rolle helsesøster har i undervisning om seksualitet (Brewin et al., 2014; Lien, 2018) finnes det også forskning knyttet til kjønnsdelte tilnærminger i seksualitetsundervisningen (Toreid, 2015), elevs informasjonskilder til seksualitet (Wallmyr & Welin, 2006; Whitfield, Jomeen, Hayter & Gardiner, 2013), elevs opplevelse av seksualitetsundervisning (Sex og samfunn, 2017; Grande, 2005) og læreres erfaring med seksualitetsundervisning (Sex og samfunn, 2016). Ettersom dette prosjektet søker kunnskap om hva som kjennetegner en samfunnsfaglig seksualitetsundervisning og hvorvidt fagfornyelsen åpner for å adressere seksualitet mer helhetlig, kan være kan det være gunstig å se nærmere på forskning som tilsier noe om hvilket innhold som eksisterer i undervisningen, og da med fokus i en norsk kontekst.

### 1.1.3 Norske undersøkelser i seksualitetsundervisningen

Forskning går i takt med samfunnsendringer, og det er ingen tvil om at forskning på seksualitetsundervisning i norsk skole har endret karakter de siste 20 årene. Store deler av den internasjonale forskningen knyttet til seksualitet i skolen, har hatt fokus på undervisning om reproduksjon og prevensjon. Forskningen har vært knyttet til å bidra skolen med kunnskap om hvordan unngå uønskede svangerskap, aborter og spredning av seksuelle infeksjoner. I nyere tid retter forskningen seg i mye større grad mot sammenhenger mellom kjønn og seksualitet. I tillegg har heteroseksualitet og homoseksualitet, og hvordan dette tematiseres i skolen, fått mye større plass i forskningspraksisen de siste årene (Røthing & Svendsen, 2009, s.17-18). Røthing og Svendsens syn på hvordan forskningstematikken knyttet til seksualitetsundervisning har endret seg, samsvarer også med Elisabeth Stubberud m.fl. (2017) sine funn i sin rapport *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen*. Stubberud m.fl. skildrer seksualitetsundervisning som et politisk og kulturelt fenomen. Seksualitetsundervisning ble først introdusert gjennom forplantningslære, og var på dette tidspunkt et politisk tiltak for å påvirke folks reproduktive atferd, der kjernefamiliemodellen utgjorde den beste rammen for seksualitet og reproduksjon. På 1900-tallet ble så seksualitet og reproduktive rettigheter satt på dagsordenen. Ideer om seksuell frigjøring, seksuelle minoriteter og kvinners reproduktive rettigheter fikk en mer sentral plass i samfunnet, men også i undervisningen om seksualitet. De to politiske og kulturelle endringsprosessene som er beskrevet over kan sies å representere de to hoveddelene av undervisning om seksualitet i norsk skole. På den helserelevante siden har vi undervisning om kropp, reproduksjon, prevensjon og

kjønns sykdommer, og på den politiske- og moralrelaterte siden, seksuell frigjøring, rettigheter, seksuell selvbestemmelse, kjønn og kjønnsroller (Stubberud et al., 2017, s. 7-8). Denne delingen av seksualitetsundervisningen viser også undersøkelsene gjort av *Sex og Samfunn*, slik omtalt i kapittel (1.1.1).

#### 1.1.4 Tilnæringer til seksualitetsundervisningen

Studien av seksualitetsundervisning gjennomført av Parker, Wellings og Lazarus viste blant annet at temaer som de biologiske, psykiske, personlige og etiske dekkes av undervisningen i Norge. Det kommer også frem at biologitimen er det området hvor seksualitetsundervisningen for det meste foregår, og problemstillinger knyttet til de mer «personlige» områdene ofte blir lagt over til eksterne aktører, som i flere tilfeller er helsesøster (Lazarus et al., 2009, s.237). Marianne Støle-Nilsen (2017) har i sin masteravhandling undersøkt hva som kjennetegner undervisning om seksualitet i Norge, og hvor funnene i stor grad kan knyttes mot studien til (Lazarus et al., 2009). Hun kommer blant annet frem med at undervisningen kan kategoriseres i fire ulike tilnæringer. (1) En kjønns- og mangfoldstilnærming, (2) en helsetilnærming, (3) en kriminaltilnærming og til slutt en (4) dannelsesstilnærming. De ulike tilnærmingene tar for seg (1) inkludering, likestilling og aksept, (2) de biologiske sidene ved kroppen, prevensjon og god seksuell helse, (3) forebyggende tiltak av seksuelle overgrep, trakassering og krenkelser. (4) Dannelsesstilnærmingen, som kan ses på som en sum av de tre andre tilnærmelsene, omfatter en helhetlig forståelse av seksualitetsundervisningen. Den skal skissere betydningen for elevens seksuelle kompetanse, der seksualitetens biologiske, helsemessige, strafferettslige og sosiale dimensjoner alle er inkludert (s.18-20).

Stubberud m.fl. (2017) sin evalueringsrapport av undervisningsopplegget *Uke 6*, som jeg viste til i kapittel (1.1.3), og som er utviklet av *Sex og Politikk*, tok utgangspunkt i Støle-Nilsens tilnæringer til seksualitetsundervisning når de analyserte og innhentet sitt datamateriale. Det som kommer frem, og som samsvarer med den forskningslitteraturen vi har for øvrig, er at helsetilnærmingen er det området hvor seksualitetsundervisningen utspiller seg mest. I rapporten kommer det frem at så mange som 23 av 27 brukte en helsetilnærming i sin undervisning om seksualitet. Denne tilnærmingen til undervisning ble også i mange tilfeller overlatt til helsesøster. I tillegg poengteres det en manglende relevans for elevene i dette tilfelle, hvor hensikten er blitt å «pugge» seg til god seksuell helse hvor reproduksjon, prevensjon og en «rekke undertemaer» skal memoreres. Rapporten peker videre på manglende fokus på å integrere alle tilnærmingene til en helhetlig, tverrfaglig og sammensatt tilnærming til seksualitetsundervisning. Det som Støle-Nilsen kategoriserer som dannelsesstilnærmingen (Stubberud et al., 2017, s. 29-36).

Skolen har en tosidig oppgave, å utdanne og danne. Disse oppdragene henger tett sammen, og er gjensidig avhengig av hverandre. Skolens utdannings- og dannelsingsmandat er å sikre enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). En seksualitetsundervisning som fremmer skolens mandat hvor elevene evner til en fri, selvstendig, ansvarlig og medmenneskelig seksuell praksis, krever derfor en integrering av alle fire tilnærminger til undervisning om seksualitet. I lys av (Stubberud et al., 2017; Lazarus et al., 2009; Røthing & Svendsen, 2009; Støle-Nilsen, 2017; Brewin et al., 2014) er undervisning om seksualitet ikke tilstrekkelig nok, til å utfylle dannelsingsoppdraget i den norske skole. På tross av hva den tidligere forskningen uttrykker, kan vi se positive tendenser i form Fagfornyelsens tverrfaglighet, utvikling av undervisningsopplegg som skal dekke danningstilnærmingen, engasjement fra ungdom og et større fokus på lærerutdanningens kompetanse i undervisning om seksualitet.

Det eksisterer også flere mastergradavhandlinger som tar for seg seksualitetsundervisning på flere måter, og som kan bidra på å gi et større bilde på hvordan undervisning om seksualitet operasjonaliserer og hva den inneholder eller mangler i Norge. Min mastergradavhandling har blant annet tatt inspirasjon av Ane Kristine Granli Kallset sin undersøkelse om seksualitetsundervisning og intimt medborgerskap (2020). Her har hun undersøkt hvordan undervisning om seksualitet kan bidra til å fremme elevens intime medborgerskap. Ettersom samfunnsfaget i stor grad knyttes til demokrati og medborgerskap, har Kallsets teoridel, og da særlig hvordan hun ser sammenheng i Biestas forståelse av utdanningens funksjon og medborgerskapsutdanning, vært en inspirasjonskilde for mine teoretiske perspektiver i denne oppgaven. Det som skiller våre undersøkelser er blant annet mitt fokus på lærernes erfaringer, refleksjoner og oppfattelser av en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning, og hvor Kallset blant annet fokuserer på hvorvidt seksualitetsundervisning bidrar i medborgerskapsutdanning hos elevene. I tillegg til Kallset (2020) sin undersøkelse, har masteroppgaver som «Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning» (Bech, 2019), «Undervisning om seksualitet – et spenningsfelt» (Nordbø, 2019) og «Likekjønnede foreldre og intimt medborgerskap – rettigheter og deltakelse» (Fürstenschield, 2016) vært med på å inspirere både meg og denne avhandlingen, men de bidrar også på å gi et større bilde av seksualitetsundervisning i Norge.

## 1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Denne masteroppgaven har som formål å bidra til økt innsikt og forståelse av samfunnsfagets relevans for dagens seksualitetsundervisning. Fokuset er rettet mot læreres perspektiver og erfaringer med seksualitetsundervisningen. Problemstillingen som ligger til grunn for denne undersøkelsen er på bakgrunn av dette: Hva kjennetegner en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning i dagens tverrfaglige skole?

Spørsmålene jeg ønsker å belyse er (1) Hvordan opplever lærerne å tematisere seksualitet i samfunnsfaget? Og (2) hvilke muligheter gir Fagfornyelsen for å utvikle seksualitetsundervisningen? For å drøfte disse spørsmålene har jeg intervjuet lærere som underviser i samfunnsfag, og undersøkelsen bygger derfor på kvalitative dybdeintervju med lærere.

Ettersom seksualitetsundervisning ikke bare omfatter reproduksjon, prevensjon og kjønnssykdommer, styrker det også viktige verdier i samfunnsfaget og i skolen. Undervisning om seksualitet kan omhandle rettigheter, demokrati og medborgerskap, samtidig som det inviterer til ubehagelige samtaler, omsorg og kjærlighet. Det er kanskje derfor, gjennom samfunnsfaget og de tverrfaglige temaene, at vi kan se en mulighet til en seksualitetsundervisning som gir kunnskap, ferdigheter og handlingskompetanse, som styrker en bredere og mer helhetlig seksualitetsundervisning. Her åpnes nemlig døren for å adressere, reflektere og arbeide på tvers av fag, i tillegg til at kompetansemålene i samfunnsfag inviterer til tematikk knyttet seksualitet, kjønn, identitet, grenser og holdninger.

## 1.3 Begrepsavklaring

### 1.3.1 Seksualitet

Begrepet seksualitet inneholder en rekke betydninger. Derfor ønsker jeg å vise til hvilke kjennetegn av seksualitet jeg bruker i denne oppgaven. Vi kan si at seksualitet omhandler de delene av livet som tar for seg kjønnslivet, forplantning, tiltrekning, lyst, fantasier, moral og kulturelle normer. Seksualiteten er en del av menneskers personlighet, hvor følelser, tanker og handlinger utspiller seg (Grünfeld & Almås, 2021). Hva vi anser som seksuelt, kan belyses av teorier knyttet det «seksuelle skript», som viser til en sosiologisk forståelse av seksualitet. Dette utgjør et rammeverk som sier noe om hvem vi har sex med, når og hvor vi kan ha det, hva vi kan gjøre og hvorfor. Det viser til en



forståelse om at det seksuelle knyttes til den kulturelle, historiske og sosiale konteksten vi tilhører og samhandler i (Pedersen et al., 2021, s.296-297).

Verdens Helseorganisasjons definisjon av fenomenet er omfattende, og i samsvar med forståelsene over.

(...) a central aspect of being human throughout life encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction. Sexuality is experienced and expressed in thoughts, fantasies, desires, beliefs, attitudes, values, behaviors, practices, roles and relationships. While sexuality can include all these dimensions, not all of them are always experienced or expressed. Sexuality is influenced by the interaction of biological, psychological, social, economic, political, cultural, legal, historical, religious and spiritual factors. (WHO, 2006a)

Denne forståelsen av seksualitet bygger på de ulike sidene av det å være et menneske, både det biologiske, men også de følelsesmessige dimensjonene. Disse kan komme til uttrykk i identiteter, kjønn og seksuell praksis. De politiske, sosiale og rettslige sidene ved et menneske, kommer også til uttrykk gjennom seksualitet, og utvikles gjennom hele livet.

### 1.3.2 Seksualitetsundervisning

I denne oppgaven bruker jeg begrepet seksualitetsundervisning, fremfor det som gjerne har blitt omtalt tidligere, seksualundervisning. Slik vi har sett, omfavner fenomenet seksualitet et bredt spekter av biologiske, kulturelle, politiske og sosiale dimensjoner. Av den grunn kan det tenkes at bruk av betegnelsen «seksualundervisning» vil være for snever for dens innhold, ettersom det ofte har blitt knyttet til en tradisjonell tilnærming til undervisning, hvor reproduksjon har hatt den sentrale rollen i undervisningen. Begrepet seksualitetsundervisning er i følge Stubberud m.fl. (2017) et begrep som peker på et større og bredere aspekter ved seksualitet, slik det tydeliggjøres i Verdens Helseorganisasjons definisjon, og vil derfor tyde til et mer helhetlig perspektiv (s.8). Lærerne i denne undersøkelsen bruker «seksualitetsundervisning» og «undervisning om seksualitet» om hverandre, noe jeg også gjør i denne oppgaven.

## 1.4 Læreplanforankring

I regjeringens stortingsmelding om en fornyelse av kunnskapsløftet trekkes det frem at «utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (*Meld. St. 28 (2015-2016) s. 5*). Man ønsker blant annet et innhold i grunnskolen og videregående opplæring som sikrer ungdom bedre vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger, hvor dette har betydning for enhvers hverdag. Som et resultat av dette ønskede innholdet, har regjeringen lagt frem fagfornyelsen fra 2020. Den nye generelle delen av læreplanverket uttrykker både de sentrale verdiene fra formålsparagrafen, men reflekterer også de utfordringer barn og ungdom møter i samfunnet. Hensikten er å skape sammenheng mellom formålsparagrafen, generell del, prinsipper for opplæring og de ulike læreplanene for fag.

Verdigrunnet i skolen skal gjenspeile formålsparagrafen og bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. Respekt for menneskeverdet og naturen, ytringsfrihet, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet er de verdiene som trekkes frem. I tillegg er aksept og rom for uenighet og forskjellighet i et demokratisk fellesskap sentralt. Det kommer frem at elevens læring og utvikling skal henge godt sammen med verdigrunnet i skolen. Verdiene er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv, mens kompetanse først og fremst handler om elevenes faglige læringsutbytte (*Meld. St. 28 (2015-2016) s. 5-21*). Seksualitet er et verdiladet aspekt ved menneskers liv og rommer flere etiske, kritiske og sårbare perspektiver som er gjeldene i elevens hverdag. Ettersom fagfornyelsen aktivt jobber for å tilrettelegge barn og ungdoms utvikling for å leve i et demokratisk og mangfoldig samfunn, kan seksualitetsundervisning være en måte å fremme dette på, gjennom å gi verktøy for å handle og tenke selvstendig, for seg selv og andre. Det indikerer at fagfornyelsen i mye større grad enn før, oppmuntrer til en mer helhetlig seksualitetsundervisning.

Seksualitetsundervisning har en nokså lang tradisjon i norsk skole. Forplantningslære ble et obligatorisk fag i folkeskolen fra 1950, der fokuset var rettet mot hvordan man kunne unngå uønsket graviditet, negativ seksuell omgang, samt advarsler mot gutters sterke kjønnsdrift. Deretter utviklet seksualitetsundervisningen seg til å også omfatte gutters seksualitet, i tillegg til at holdningsskapende spørsmål kom på dagsordenen. Dette kommer frem i veiledningen til samlivslære fra 1974 (Kvalem, 2008). I dag gjør seksualitetsundervisningen seg gjeldene i læreplaner for både naturfag etter 10.åttstrinn; «drøfte spørsmål knyttet til seksuell og reproduktiv

helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019), KRLE etter 10.årstrinn; «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og samfunnsfag etter 7.årstrinn; «reflektere over variasjoner i identiteter, seksuell orientering og kjønnsuttrykk, og egne og andre sine grenser knytte til kjensler, kropp, kjønn og seksualitet og drøfte kva ein kan gjere om grenser blir brotne» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Seksualitet nevnes ikke eksplisitt i kompetansemålene etter 10.årstrinn, men det er flere kompetansemål som inviterer til å diskutere, drøfte og anvende seksuelle problemstillinger. Derfor gjør seksualitetsundervisningen seg også gjeldende i målene for samfunnsfaget etter 10.årstrinn. Røthing påpeker også i sin bok om *mangfoldskompetanse og kritisk tenkning*, hvordan begreper knyttet til seksualitet, kjønn og mangfold kommer frem i Kunnskapsløftet og fagfornyelsen. Her påpeker hun at fagfornyelsen samlet sett har en smalere tilnærming til fastsatte kompetansemål knyttet seksuelle og kjønne aspekter. Hun nevner ikke seksualitet eksplisitt, men viser til likestilling og kjønn, der vi kan trekke slutninger til at dette også gjelder seksualitetsbegrepet (Røthing, 2020, s.82-89).

I tillegg til fagfornyelsens generelle del og dens ønske om deltakende elever i samfunnet, inviterer også de tverrfaglige temaene i samfunnsfag til undervisning om seksualitet. Folkehelse og livsmestring, som er et av de tverrfaglige temaene, har fokus på elevers livsvalg og håndtering av problemstillinger knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Demokrati og medborgerskap, som også er et tverrfaglig tema, har som hovedmål å utvikle kompetanse og ferdigheter hos elevene, for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Her er hovedmålet å utvikle elevers aktive medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13-14). Etersom seksualitet blant annet omfatter holdninger, rettigheter og handlinger, kan seksualitetsundervisning innenfor dette tverrfaglige temaet bidra for å fremme elevenes aktive medborgerskap og gi kompetanse til å beskytte sine og andres seksuelle rettigheter i et demokratisk samfunn.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

I tillegg til dette introduksjonskapittelet vil oppgaven bestå av fem kapiteler. Det andre kapittelet vil danne det teoretiske grunnlaget for å utforske seksualitetsundervisning i samfunnsfag nærmere. Her vil Gert Biestas (2008) teori om utdanningens funksjon være sentral. I tillegg vil jeg slå sammen Biestas syn på utdanningens funksjon med ulike medborgerskapsperspektiver. Her vil Westheimer & Kahnes (2004) medborgerskapsideal og Ken Plummers (2003) intime medborgerskap være

sentrale perspektiver. Jeg belyser også Christensens (2015) kunnskapsområder i samfunnsfaget. I kapittel tre vil jeg legge frem metoden jeg bruker for å innsamle og behandle datamaterialet som ligger til grunn for analysen i denne undersøkelsen. I det fjerde kapitlet presenterer, analysere og drøfter jeg materialet jeg har innsamlet i lys av teorien fra kapittel to. I det femte og siste kapitlet oppsummerer jeg funnene i analysen, og drøfter en vei videre for seksualitetsundervisning i samfunnsfag.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver som kan belyse hva som kjennetegner en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning, i dagens tverrfaglige skole.

Gert Biestas typologi om utdanningens ulike funksjoner vil være utgangspunktet for det teoretiske rammeverket i denne masteravhandlingen. Den kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjonen Biesta argumenterer for at utdanningen har, vil også kunne være hensiktsmessig å se i relasjon til medborgerskapsteorier, der Westheimer & Kahnes (2004) medborgerskapsideal vil være det sentrale perspektivet, også i analysen. Jeg ønsker likevel å supplere medborgerskapsteorien med Stray & Sætra (2019) og Kristian Stokke (2017). I tillegg vil Ken Plummers (2003) intime medborgerskapsforståelse være gunstig å se nærmere på. Deretter vil jeg vise til samfunnsfagets kunnskapsområder, som Torben Christensen (2015) presenterer. Dette gjør jeg for å kunne vise hvordan seksualitetsundervisning kan kobles til elevens verden, og samfunnsstruktur- og prosesser, og gi et bilde på hvilke temaer seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget kan åpne opp for å diskutere. Som siste del av teorikapittelet tar jeg for meg Åse Røthing (2020) og hennes arbeid om kritisk mangfoldskompetanse og Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022) som tar for seg kontroversielle temaer i undervisningen – og her er seksualitetsundervisning er godt eksempel på et tema som kan være kontroversielt.

### 2.1 Utdanningens funksjoner

Spørsmålet om hva som er «god» utdanning er etter Biestas mening et sammensatt fenomen. Går vi dybden på hva som er utdanningens funksjon og mål, åpnes det for å stille slike spørsmål, og setter dermed diskusjonen på dagsordenen. I følge Biesta opererer utdanningen med tre ulike funksjoner: en kvalifiserende funksjon, en sosialiserende funksjon og en subjektiverende funksjon.

Utdanningens kvalifiserende funksjon har som hensikt å gi elevene kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å fungere i et samfunn. Den sosialiserende funksjonen innen utdanning dreier seg om de sosiale, kulturelle og politiske strukturene elever blir en del av. Her blir elevene internalisert med verdier og normer som setter dem inn i deres kulturelle situasjon. Den siste funksjonen, den subjektiverende, kan fungere som en motsetning til den sosialiserende. Her er hensikten å utstyre elevene med kritisk sans og selvstendighet. Elevene skal kunne stille kritiske

spørsmål om samfunnet og verden, og handle av fri vilje, uavhengig av ens sosiale strukturer. Funksjonene vil i følge Biesta også kunne påvirke hverandre og fungere i et samspill. Den kvalifiserende funksjonen vil for eksempel kunne påvirke sosialiseringprosessen og evnen til subjektivering. I tillegg vil man i sosialiseringprosessen alltid arbeide ut ifra et innhold som angår den kvalifiserende funksjonen, som igjen påvirker subjektiveringprosessen (Biesta, 2008, s. 40-41).

Biesta bruker medborgerskapsundervisning som en tilnærming til utdanning, hvor de ulike funksjonene kan virke sammen, men også oppstå i konflikt med hverandre. Han stiller spørsmål om hvordan undervisning om medborgerskap kan ha en subjektiverende funksjon der medborgerskap ikke bare dreier rundt reproduksjon av verdier og holdninger, men oppfordrer til kritisk sans og autoritet (Biesta, 2008, s.41). Ettersom medborgerskap er et begrep som stadig dukker opp i fagfornyelsen og som gjør seg gjeldende i samfunnsfaget, ønsker jeg å gå nærmere på hvordan de ulike funksjonene for utdanning kan fremme medborgerskapsidealer, der Westheimer og Kahnes medborgerskapsideal vil være sentralt.

## 2.2 Medborgerskap

I fagfornyelsens kjerneelement for samfunnsfag uttrykkes det at demokratiske verdier er nært forbundet med medborgerskapsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Begrepet medborgerskap har vært mye omdiskutert, der de ulike teoretiske perspektivene på hva som innebærer å være medborger og dens aspekter, vektlegges forskjellig ut ifra hvem som prøver å definere det.

Kristian Stokke (2017) gjør et forsøk på å definere medborgerskapsbegrepet ved å samle de ulike teoretiske tilnærmingene som er aktuelle i dagens diskurs. Stokke presenterer medborgerskap som fire forskjellige dimensjoner. Dette utgår i medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Dimensjonen medlemskap viser til hvem som er innenfor eller utenfor samfunnet, og er knyttet til den tilhørigheten man har til et nasjonalt fellesskap. Videre knyttes medborgerskap som juridisk status, en bindende kontrakt mellom individet og staten. Personer tilskrives altså et medborgerskap der man må oppfylle visse plikter. Til gjengjeld går vi inn i den tredje dimensjonen, rettigheter. Som medborger med medlemskap og juridisk status har man visse rettigheter. Dette utgår i en bindende kontrakt der begge parter bærer disse rettighetene, pliktene og ansvaret overfor hverandre.

Den siste dimensjonen, deltakelse, dreier seg om å aktivt delta i den offentlige sfæren. Det handler om å bidra i lokalmiljøet og drive samfunnet fremover (Stokke, 2017, s.194-197).

Når det gjelder medborgerskapsutdanning tilnærmer Westheimer og Kahne seg medborgerskap ved å belyse tre idealtyper. Disse drøfter hva som betegner en «god» medborger, dersom målet er å utdanne generasjoner for å støtte opp om og bidra til et demokratisk samfunn. Den første idealtypen fremstilles som den «personlig ansvarlige medborgeren». Denne borgeren opptrer ansvarlig i samfunnet ved å følge lover og regler. Den «deltakende medborgeren» deltar og bidrar i lokalsamfunnet på eget initiativ. Dette kan gjøres ved å for eksempel organisere innsamling av mat til fattige eller å være løsningsorientert til lokalmiljøets utfordringer. Den siste idealtypen beskrives som den «rettferdighetsorienterte medborgeren». Her er målet, på lik linje som den «deltakende medborgeren», å aktivt delta i samfunnets utfordringer, men også stille kritiske spørsmål rundt politiske og sosiale strukturer. Medborgeren ønsker å organisere veldedighetstjenester, men spør seg også hvorfor vi behøver det i utgangspunktet, og hvordan slike utfordringer kan løses (Westheimer & Kahne, 2004, s. 239-242).

Hvilken type medborger man utdanner avhenger av hvilket utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring i demokratisk medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004, s.263-264). Dette samsvarer også med Biestas syn på utdanningens funksjoner. Utdanningen formes i stor grad av den hensikten man ønsker den skal ha, som igjen påvirker hvilke typer medborgere man utdanner (Biesta, 2008, s.42). Vi kan alltid diskutere hvor de seksuelle og mest intime aspektene ved medborgerskap hører til, og hvorvidt de blir nedprioritert til fordel for drøftinger om rettigheter og plikter. Ken Plummer (2003) gjør derfor et forsøk på å skape en ny dimensjon for medborgerskap, nemlig «intimt medborgerskap». Denne dimensjonen kan utvide vår forståelse av ens rolle og status som medborger, i tillegg være et bidrag i seksualitetsundervisningen.

### 2.2.1 Intimt medborgerskap

Intimt medborgerskap kan ses på som en forlengelse av medborgerskapsbegrepet vi allerede har vært igjennom. Det forlenges ved å omhandle intime og seksuelle aspekter, i tillegg til de politiske, rettslige og sosiale dimensjonene. Plummer forklarer dimensjonen slik: «Intimate citizenship refers to all those areas of life that appear to be personal but that are in effect connected to, structured by, or regulated through the public sphere» (Plummer, 2003, s.70). Plummer hevder altså at intimt medborgerskap forekommer når diskurser rundt intimitet og privatliv foregår i offentlige rom.

Plummer betegner intimt medborgerskap i forhold til hvordan mennesker i dag selv velger hvem de skal få barn med, hvem de skal ha seksuelle forhold med og hvordan retten til å ta disse valgene har utviklet seg. Valg som tidligere var begrenset, slik som seksualitet, identitet, følelser og forhold er nå avgjørelser individer i større grad selv bestemmer over (Plummer, 2003 s. 24-26).

Ens tilgang til representasjoner, offentlige rom og sosialt forankra valg er en annen dimensjon ved det intime medborgerskapet. Dette omhandler blant annet valg knyttet til identiteter og kjønna eller erotiske opplevelser. Plummer presenterer såkalte «intimitetssoner» hvor områder i livet blir preget av slike valg, tilganger og avgjørelser. Dette presenteres i: selvet, forhold, kjønn, seksualitet, familieliv, kropp, følelsesliv, sanser, identitet og åndelighet. I hver av disse sonene oppstår det problemstillinger som Plummer tar for seg. Blant annet innen sonen seksualitet, er spørsmålet om hvordan man kan konstruere egne seksualiteter og leve lykkelig og ansvarlig som et seksuelt individ, sentralt (Plummer, 2003, s.13-14).

I følge Plummer er det altså når diskusjoner knyttet til de intime delene av våre privatliv og der de gjøres aktuelle for politisk debatt, at det intime medborgerskapet blir realisert. Selvbestemmelse kan også ses på som en forutsetning for deltakelse i samfunnet, men viser til flere sider enn dem som vektlegges i den tradisjonelle forståelsen av medborgerskap. Det intime medborgerskapet handler derfor om noe mer enn bare de seksuelle rettighetene nedfelt i lovverket. Det åpner for å danne respekt for andres intime følelser, tanker og opplevelser. Det peker på sider ved det demokratiske verdigrunnet, som kan være nyttig for enhver samfunnsfaglærer når det gjelder å operasjonalisere demokratiske verdier i forbindelse med seksualitetsundervisningen (Bech, 2019, s.9). Spørsmål knyttet til grensesetting, orientering, identitet, trygghet og normer for kjønn og seksualitet er alle en del av vårt intime medborgerskap. Det er nettopp derfor et slikt teoretisk perspektiv kan bidra for å undersøke seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget.



## 2.3 Funksjoner ved utdanning som fremmer ulike medborgerskapsideal

Biesta (2008) beskriver at medborgerskapsutdanning tradisjonelt har omfattet en kvalifiserende funksjon, der man har forstått medborgerskap som politisk kompetanse, som omslutter kunnskap om borgerens rettigheter og plikter for å kunne tilfredsstille samfunnets forventning til en som borger (s.42). I det følgende ønsker jeg å trekke frem det Biestas betrakter som utdanningens funksjoner, for å så sette det sammen med medborgerskapsteori. I analysekapittelet vil jeg derfor gjøre et forsøk i å belyse hvordan seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, kan operere kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende, men på en måte som kan fremme ulike idealer for medborgerskap.

### 2.3.1 Den kvalifiserende funksjon

Som et overordnet mål for utdanningssystemet, er kvalifikasjon et nøkkelbegrep. Vi ønsker å utdanne individer med kunnskaper, egenskaper og en forståelse som kan «bidra med noe». Dette kan forstås som noe mer spesifikt, f.eks. å kvalifiseres til et bestemt yrke, eller i det større bildet, bli en del av samfunnet. Skolen er derfor en arena hvor gjennom kvalifisering, bidrar til den samfunnsøkonomiske virkningen, men også til individets «political literacy», som gir kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å delta i et samfunn (Biesta, 2008, s. 40).

Westheimer og Kahnes (2004) skildring av idealtypen «den personlig ansvarlige medborgeren» kan på flere måter ses i lys med hvordan utdanning kan virke kvalifiserende. Denne typen medborger underretter seg de lover og regler samfunnet har gitt. Ved å for eksempel betale skatt, gi blod og organisere veldedighet som bidrar i lokalsamfunnets ordninger (s.242). For å kunne følge lover og regler, delta og forholde seg til samfunnet som borger, trenger man derfor kunnskap og ferdigheter, noe man gjennom skolen kan utstyre elevene med. På denne måten kan derfor undervisning som sikrer den «personlig ansvarlige medborgeren» virke kvalifiserende. I et demokratisk samfunn er likevel ferdigheter som kritisk refleksjon og handling høyt verdsatt. Man kan derfor argumentere for at graden av lydighet til samfunnets forventninger, er en svakhet i et slikt medborgerskapsideal, ettersom verdiene av de nevnte demokratiske ferdighetene kan svekkes (Westheimer & Kahne, 2004, s.243-244).

I norsk kontekst har Stray og Sætra (2019) tatt inspirasjon av idealtypene til Westheimer og Kahne, og konstruert tre idealtyper for medborgerskap: (1) Politisk informert medborgerskap, (2) Rasjonelt

autonomt medborgerskap og (3) Sosialt intelligent medborgerskap. Når vi snakker om hvordan utdanning kan virke kvalifiserende, er den «politisk informerte medborgeren» interessant å ta i betraktning. Denne legger vekt på eleven som fremtidig velger, og hvordan man som borger trenger kunnskap om politikk for å ta et informert valg. Her er kunnskap om det politiske systemet, rettigheter og plikter, stikkord for å sikre eleven til deltakelse i politiske valg (Stray & Sætra, 2019, s. 21-23). Likheten mellom Westheimer og Kahnes «personlig ansvarlig medborger» og Stray og Sætras «politisk informert medborgerskap» er at kunnskap og ferdigheter blir en sentral faktor for å kunne delta i et samfunn. Begge viser derfor til den kvalifiserende funksjonen ved medborgerskapsutdanning.

Seksualitetsundervisningen skal blant annet forsøke å gjøre elevene bevisste på de valg, muligheter og utfordringer seksualitet, kjønn og identitet medfører. For å ta bevisste og selvstendige valg som seksuelle individer trenger man derfor en viss kunnskap og kjennskap til f.eks. prevensjon, lovverk, seksuelle rettigheter og hva samfunnet forventer av dem. Her kan derfor seksualitetsundervisning på mange måter operere med en kvalifiserende funksjon og fremme medborgeridealer som den «personlig ansvarlige medborgeren» (Westheimer & Kahne, 2004) og den «politisk informerte medborgeren» (Stray og Sætra, 2019).

### 2.3.2 Den sosialiserende funksjon

Ifølge Biesta (2008) har den sosialiserende funksjonen i utdanningen en hensikt å gjøre elevene medlemmer i spesifikke kulturelle, politiske og sosiale innlemmelser. Utdanningsinstitusjonene fremmer en slik sosialiseringsprosess ved å for eksempel videreføre enkelte verdier og normer. Biesta argumenterer for at utdanning aldri vil være nøytral, som gjør at selv i tilfeller hvor sosialisering ikke er et mål i seg selv, vil utdanningen alltid være sosialiserende i form av at vi alltid vil plasseres i en spesiell sosial, politisk og kulturell kontekst (s.40).

Westheimer og Kahnes (2004) medborgerskapsideal «den deltakende medborger» har et grunnsyn som orienterer seg i fellesskapets beste. Gjennom deltakelse i organisasjoner og kollektive innsatser, for å forbedre samfunnet, kan man tilpasse seg fellesskapets normer og regler. Grunntanken i dette idealet er at innsatsen for å bedre et samfunn, omhandler aktiv deltakelse og lederskap i sosiale bevegelser, og derfor blir opplæring i egenskaper som ledelse og sosial organisering, en tilnærming på medborgerskapsundervisning (Westheimer & Kahne, 2004, s.242). Et annet perspektiv på medborgerskapsutdanning, som samspiller med det Westheimer og Kahne

illustrerer i den «deltakende medborger», er det Stray og Sætra omfatter som «sosialt intelligent medborgerskap». Dette medborgerskapssynet kan også sies å ha en fellesskapstilnærming, der målet med medborgerskapsutdannelsen er at elevene skal utvikle sosial intelligens gjennom sosial interaksjon.

Gjennom opplæring, der elevene innlemmes i sosiale ordener og får videreført verdier og normer, kan utdanning virke sosialiserende, og medborgerskapsidealer slik som «den deltagende medborger» (Westheimer & Kahne, 2004), samt «sosialt intelligent medborgerskap» (Stray & Sætra, 2019) fremmes.

Ken Plummers (2003) tilnærming til medborgerskap er i likhet med det sosialt intelligente medborgerskapet (Stray & Sætra, 2019) mindre opptatt av individets fornuft som utgangspunkt. Her er ikke målet for medborgerskapssynet å delta i demokratiske prosesser i fremtiden, men heller et medborgerskapsideal som skal praktiseres jevnlig. Ettersom seksualitet er sterkt forbundet med det intime og private, kan seksualitetsundervisning på denne måten virke sosialiserende. Seksuell orientering, kjønn og identitet er alle måter samfunnet inndeler individer på, og elever gjennom sosialiseringprosesser blir en del av. På tross av dette, kan det intime medborgerskapet bryte opp og åpne for handlingsrom fra de sosiale ordene som er knyttet det intime og private. Dette ved å legge til rette for kritiske perspektiver på normer og verdier som kan virke subjektiverende (Kallset, 2020, s.12).

### 2.3.3 Den subjektiverende funksjon

Utdanning kan, i tillegg til de kvalifiserende og sosialiserende funksjonene, virke subjektiverende. I følge Biesta, ses den subjektiverende funksjonen som en motsetning til den sosialiserende, der man skal frigjøres fra de sosiale, politiske og kulturelle kontekstene (Biesta, 2008, s. 40). Hvorvidt utdanning har en subjektiverende funksjon er uklart, men i sammenheng med dette spørsmålet hevder flere teoretikere at utdanning med høy kvalitet bidrar til en prosess der elevene tenker kritisk og handler uavhengig (Biesta, 2008, s.41).

Gjennom å lære eleven å tenke kritisk, altså stille kritiske spørsmål til de normene og samfunnet som omgir dem, i tillegg gi dem verktøy til å etablere handlingskompetanse, gir man elevene mulighet til å løsrive seg fra de sosiale kontekstene de har blitt en del av gjennom sosialiseringprosesser. Dette kan sies å være målet ved utdanningens subjektiverende funksjon. Vi

kan si at den rettferdighetsorienterte medborgeren som Westheimer og Kahne (2004) presenterer, viser til et subjektiverende perspektiv, hvor kritisk tenkning står sentralt. Dette medborgerskapsidealet legger vekt på borgere som kan undersøke de sosiale, politiske og økonomiske strukturene, for å så finne årsaker til allerede etablerte sosiale problem (s.242). Medborgerskapssynet som reflekteres viser til at man er nødt til å stille spørsmål ved og endre etablerte systemer for å skape sosial endring i det som allerede opprettholder sosial ulikhet.

Stray og Sætra (2019) presenterer et bilde på hvilke faktorer lærere legger vekt på i utdanning til medborgerskap. Her ble det tydelig at selv om kunnskap, som elevene trenger for å være borgere i et demokratisk samfunn var en tilstrekkelig prioritering, var de også veldig opptatt av å få elevene til å tenke kritisk. Medborgerskapsidealet ble derfor lagt frem som en form for rasjonalt autonomt medborgerskap. Her er målet å tilegne elevene med kunnskap, ferdigheter og holdninger som kan frigjøre kapasiteten til rasjonell autonomi (s.24). Dette perspektivet reflekterer også det Christensens (2015) presenterer om samfunnsfagets kunnskapsdomener, hvor koblingen mellom samfunnsfaget og samfunnsprosesser- og strukturer har som hensikt å drøfte samtidspolmer og endringer. Samfunnsfagets natur gir derfor muligheten til å operere subjektiverende for elevene (se del 2.6). Ved å lære opp elevene til å leve mer uavhengig av de sosiale kontekstene de befinner seg i, kan utdanning ha en subjektiverende funksjon.

Plummer (2003) vektlegger betydningen av menneskers mulighet til å bryte ut fra de sosiale ordener og trosse normer for å ha større frihet til å ta valg, i sin forståelse av intimt medborgerskap. Dette kan blant annet være hvem man ønsker å gifte seg med, hvem man ønsker å ha sex med eller hvordan man ønsker å presentere kroppen sin (s.24). Seksualitetsundervisningen kan på flere måter opptre subjektiverende, og gjennom for eksempel normkritisk undervisning kan man operasjonalisere perspektiver som utfordrer det konvensjonelle bilde på hvordan ens seksualitet skal leves ut, og bidra til å bryte ut av de «bokser» man settes i.

## 2.4 Mangfoldskompetanse

Mangfoldskompetanse innebærer et fokusert blikk på kompleksiteten i merkelappen «mangfold». Begrepet mangfold blir ofte definert ut ifra synlige forskjeller, som fysisk funksjonalitet, hudfarge, kulturelle klesuttrykk og språkuttrykk. Et slikt perspektiv på mangfold, kan på flere måter overdøve mindre synlige forskjeller og undergrave den faktiske kompleksiteten som befinner seg i samfunnet. Et mindre tydelig uttrykk kan for eksempel være identitet og tilhørighet til ulike grupper, hvor

seksuell orientering, kjønnsuttrykk og seksuelle preferanser kan tilhøre (Kallset, 2020, s.18). Røthing argumenterer for at mangfoldskompetanse derfor innebærer, ganske enkelt, kunnskap og perspektiver. Det er kombinasjonen av kunnskap og perspektiver som utgjør kompetansen, i tillegg til at perspektivene skal bidra til bevisstgjøring og kritisk tenkning rundt maktforhold. Kompetansen om mangfold har som hensikt å gi å nødvendig søkelys på maktforhold og relasjoner mellom mennesker, for å så flytte oppmerksomheten fra et «vi» som skal hjelpe og tolerere «de andre», til å heller undersøke hva som skjer i relasjoner og prosesser som opprettholder maktforhold og forestillinger om «vi» og «de andre». Røthing gir derfor mangfoldskompetanse et nytt innsyn, nemlig kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s. 22).

En kritisk tilnærming til maktforhold og normer kan ses på som sentralt innen tradisjoner for kritiske perspektiver i skolen. Maktkritiske perspektiver kan forstås på flere måter, men Røthing henviser til perspektiver som ønsker å undersøke prosesser som opprettholder privilegier og maktforhold i ulike situasjoner. Dette kan være knyttet til blant annet religion, alder, hudfarge, kultur, funksjonalitet, kjønn, seksualitet og sosial klasse. Det innebærer med andre ord å stille kritiske spørsmål ved systemer, normer og maktforhold. Deretter for å prøve å forstå hvorfor og hvordan praksisene har blitt etablert (Røthing, 2020, s. 40-41). Denne tilnærmingen kan også sees i sammenheng med medborgeridealet til Westheimer og Kahne, den deltakende medborgeren (2004), hvor man retter et fokus på allerede eksisterende strukturer, og prøver å løse «problemet» i den gitte forestillingen. En konsekvens av dette er at det rettes oppmerksomhet mot å løse problemet, istedenfor å finne årsaken til problemet (Røthing, 2020, s.41).

Kritisk mangfoldskompetanse kan være vesentlig for lærerens seksualitetsundervisning på ulike måter. Tematikk som diskriminering, ekskludering og inkludering, i tillegg til refleksjon rundt egne holdninger knyttet til seksualitet, kan være med i et forebyggende arbeid, rettet holdninger til ulike minoritetsgrupper, og bidra til å synliggjøre et større mangfold. For å hindre slik type diskriminering kan maktkritiske perspektiver som antidiskriminerende undervisning og normkritiske perspektiver derfor være nyttig i arbeidet med å utvikle og anvende kritisk mangfoldskompetanse. De følgende underkapitlene vil derfor ta for seg normkritisk undervisning, antidiskriminerende undervisning og kontroversielle temaer, hvor seksualitetsundervisning er et godt eksempel å vise til.

### 2.4.1 Normkritikk og antidiskriminerende undervisning

Det er i følge Åse Røthing (2016) lange tradisjoner for kritiske perspektiver i skolen. Her har blant annet kritisk pedagogikk og kritisk flerkulturell pedagogikk vært fremtredende, hvor et kritisk fokus på maktforhold og normer har vært sentralt. I følge Djupedal-utvalget foreslås det at «et normkritisk perspektiv» må innarbeides i lærerutdanningene og i relevante læreplaner. I tillegg poengteres det at et slikt perspektiv må utarbeides i undervisningsopplegg for å fremme normbevissthet og kritiske perspektiver. Dette er for å skape trygge psykososiale skolemiljøer, og utfordre normer som bidrar til å skape andregjøring, utenforskap og utrygghet (NOU 2015:2, s.22).

Intensjonen ved de normkritiske perspektivene er å trene opp lærere, elever, skoleledere og forskeres blikk for å bli oppmerksomme på, å undersøke egne og andres privilegier. Disse kan være knyttet til kultur, hudfarge, religion, sosial bakgrunn, kjønn, funksjonalitet eller seksualitet. Røthing beskriver perspektivet enklere ved å si «det handler om å oppøve normbevissthet for å kunne være normkritisk». På denne måten har man mulighet til å utfordre normer som gjør seg gjeldende for andregjøring, ekskludering og diskriminering, og heller utvikle perspektiver som bidrar til inkludering, likebehandling og antidiskriminerende undervisning (Røthing, 2016). Den overordnede ambisjonen med den normkritiske pedagogikken er å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner, som også går an å overføre til livet utenfor skolen. Det handler derfor om å tilegne seg holdninger, en oppmerksomhet, en ryggmargsrefleks som ikke går over, selv om man er ferdig i grunnskolen eller utdanninga.

Å forebygge diskriminering er et selvsagt og grunnleggende ansvar skolen har, noe som vises til i både opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §9 A-3), og i den nye overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om enhver lærer forstår og jobber mot diskriminering, er det ikke alltid sikkert det er like lett å gjøre i praksis. I det følgende skal vi se nærmere på Kumashiros tilnærminger til antidiskriminerende undervisning, og hvorfor det er viktig at lærere arbeider mot diskriminering i seksualitetsundervisning.

Kevin Kumashiro drøfter i sin bok «Troubling Education» (2002) som blir henvist til av Åse Røthing (2020), fire tilnærminger til antidiskriminerende undervisning. Den første tilnærmingen han setter lys på er undervisning *for* «den andre», som legger vekt på å forbedre forholdene for elever som kan være ekskludert eller ufeilbart behandlet. Her kan læreren bli utfordret til å rette oppmerksomheten mot mangfoldet blant elevene og deres behov. Undervisningen understreker lærerens ansvar om å gjøre skolen som en arena for alle. Deretter retter Kumashiro

oppmerksomheten på undervisning *om* «den andre». Denne tilnærmingen viser sin styrke i at den er ment for alle, og at alle skal lære om grupper som tradisjonelt har blitt merket som «annerledes». Undervisningen bidrar i å normalisere forskjeller, og oppøve normkritiske perspektiver. Man skal behandle alle like «normalt». Kunnskap om «de andre» kan bidra elevene til å utvikle empati, toleranse og aksept. Tilnærmingen støtter likevel på en konsekvens av at den skiller mellom «de andre» og «oss», noe som kan føre til forestillinger mellom det som er normalt og «den andre». Dersom undervisningen bare legger vekt på kunnskap *om* «de andre» danner man ikke et grunnlag for å utvikle kritisk tenkning, maktbevissthet og bevissthet om privilegier, men snarere kan det bidra til å reprodusere maktforhold og forestillinger om forskjeller (Røthing, 2020, s.43).

De to siste tilnærmingene Kumashiro befatter som antidiskriminerende undervisning kan sies å være bedre egnet enn de to første, for å hindre undertrykking, og heller skape sosial rettferdighet og inkludering. Kumashiro omtaler den tredje tilnærmingen som utdanning som er kritisk overfor privilegering og andregjøring, og legger vekt på å utfordre etablerte og usynlige samfunnsmessige strukturer som marginaliserer andre. Her er det nødvendig å jobbe med bevisstgjøring knyttet til majoritetsprivilegier og maktforhold, for å kunne endre strukturer som blir ansett som «the way things have always been and are supposed to be» (Røthing, 2020, s.44; Kumashiro, 2004). Den fjerde tilnærmingen som blir adressert er en videreføring av det kritiske bevisstgjøringsarbeidet som forsøkes å oppnå i den tredje dimensjonen, men vektlegger forandring på elever og samfunn. Røthing påpeker viktigheten ved å aktivt synliggjøre privilegier og selvfølgeligheter som skaper diskriminering, marginalisering og andregjøring, og problematisere prosessene som skaper og opprettholder disse. Ved bruk av diskusjoner som tar for seg forståelser av normalitet; hvorfor noe oppfattes som mer normalt enn noe annet, kan man vende blikket fra «de andre» og til prosesser, strukturer og aktører som andregjør (Røthing, 2020, s.45).

Ved å aktivt synliggjøre privilegier og antakelser rundt seksualitet, som kan skape marginalisering og andregjøring, kan man unngå diskriminering og fordommer om «den andre». Lærere trenger derfor å undervise *for* og *om* «den andre», men, enda viktigere, diskutere og problematisere strukturene og prosessene som opprettholder andregjøring. Vår seksualitet kommer til uttrykk gjennom et mangfold av holdninger, former og verdier – enten man er homoseksuell, biseksuell, heteroseksuell eller aseksuell; man kan være monogam eller polygam; kjønnsuttrykket kan vise seg maskulint, feminint, ikke-binært eller androgynt. Seksualitetsfeltets mangfold gjør seg derfor gjeldene i debatter i samfunnet og knytter seg til problemstillinger utenfor klasserommet. Det å

diskutere slike problemstillinger i undervisningen kan derfor synliggjøre mangfoldet, åpne elevene for toleranse, og gi dem verktøy for å tenke kritisk rundt problemstillingene.

I forlengelsen av å arbeide mot undervisning som synliggjør privilegier og antakelser rundt seksualitet, for å forebygge diskriminering og fordommer om «den andre», er seksualitet likevel sensitivt av natur. Derfor kan det på flere måter oppleves som noe ubehagelig, både for den som underviser, men også for elevene. Røthing (2020) argumenterer imidlertid for at ubehaget kan brukes som en ressurs i arbeidet mot kritisk tenkning, inkluderende undervisning og mangfoldskompetanse, fordi vi kan oppnå et større perspektiv i egne forståelsesmåter og forestillinger rundt det vi selv synes er ubehagelig, og ikke minst hvorfor (s. 59).

Slik Biesta (2013) hevder, så innebærer utdanning alltid en risiko. Mulighetene for uforutsette, uhåndterbare og ubehagelige situasjoner i undervisningen, er nokså store. Hvis undervisningen derfor problematiserer forestillinger og maktforhold, framfor å reprodusere allerede bekreftede forståelsesmåter, kan det skape engasjement og nysgjerrighet, men også frustrasjon, aggresjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring. Ubehagets pedagogikk tar derfor sjansen på å utfordre etablerte forståelsesmåter, og risikerer å skape ubehag for både elever, studenter og seg selv. Boler & Zembylas (2003) som Røthing (2020) refererer til, omtaler ubehagets pedagogikk som et rammeverk for å prøve å engasjere elever og lærere dem til å problematisere temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme, i måter som utfordrer deres «emosjonelle komfortsoner» (Røthing, 2020, s.59).

## **2.5 Kontroversielle temaer i seksualitetsundervisningen**

Seksualitet kan være sensitivt av natur, og derfor åpne for kontroversielle temaer i seksualitetsundervisningen. Beate Goldschmidt-Gjøløw, Kristin Gregers Eriksen og Mari Kristine Jore (2022) forstår kontroversielle temaer som spørsmål der samfunnet deles av motstridende forklaringer og løsninger basert på ulike verdisystemer og verdensoppfatninger. Kontroversielle temaer i undervisningen har som regel ikke et rett og galt svar, og kan vekke sterke følelser hos både lærer og elever. I tillegg vil slike temaer også få en sensitiv drakt, ettersom de berører aspekter ved elevenes og lærerens identitet, liv og menneskeverd. Hvorvidt man skal ta for seg sensitive, emosjonelle og kontroversielle temaer i undervisningen er også avhengig av hvordan man som lærer og elever kan skape trygge rammer for å diskutere og samtale om det. Dette omfatter derfor flere sider ved lærerens profesjonelle yrkesutøvelse og skolens oppdrag (s.14-15).



Kontroversielle temaer er blitt en sentral del av demokratiutdanningen i skolen. Dette løftes blant annet frem i den nye læreplanen (LK20), der håndtering av uenighet blir sett på som vesentlig for elevenes sosiale læring og utvikling av medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva som inngår i kontroversielle temaer, rettere sagt, hva som bør undervises om, er det knyttet uenighet om. Uenighetene er knyttet til spørsmål om ulike prinsipper for å avgjøre hva som skal regnes som kontroversielt og hva som bør undervises som kontroversielt. Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022) viser heller til kontroversielle temaer som ikke bygger på forhåndsdefinerte kriterier, og fremstiller et syn der det er læreren som skal ta beslutninger basert på situasjonsbestemte utøvelse av «pedagogisk klokskap». De argumenterer for at undervisning om kontroversielle temaer skal stimulere til kritisk tenkning. Dette kan være knyttet til for eksempel: rasisme, diskriminering, trakassering, overgrep og andre former for undertrykkelse. Likevel, drøfter de hvor undervisningen må være tydelig tuftet på de demokratiske verdiene og menneskerettigheter, slik at vi ikke tillater reproduksjon av volden som eksisterer iblant annet rasisme eller sexisme. Skjer dette, mister vi grunnlaget for demokratisk fellesskap og samtaler (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 17-19).

I en undersøkelse gjort i 2019 av Beate Goldschmidt-Gjerløw, som tok utgangspunkt i hvordan seksualitet og vold ble undervist om i norske samfunnsfagsklasser, kom det frem indikasjoner på at seksuelle overgrep var tabubelagt å snakke om. Hun poengterer hvordan samfunnsfagslærere ikke adresserer seksualitet på en tilstrekkelig måte i frykt for å stigmatisere, og ikke minst skape emosjonelle ubehag, eller slik Goldschmidt-Gjerløw referer; «retraumatisere» elever som mulig har opplevd overgrep. Det og ikke adressere sensitiv tematikk i klasserommet, slik som seksuell vold og overgrep, for å skjerme elevene, kan i en grad virke mot sin hensikt. I frykt for å skape et ubehag og traumer for elever som har blitt utsatt for overgrep, eller kjenner noen som har, kan man bidra til å opprettholde det kulturelle tabuet, og opprettholde tanken om at slike temaer ikke hører hjemme i skolen (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s.37-38). I målet om å unngå stigmatisering og synliggjøre problemstillinger, er det derfor viktig å ta opp sensitiv tematikk, slik som seksuell vold og overgrep, men i trygge omgivelser. Ved å presentere tematikken på forhånd av økten, og gi instruksjoner på hvordan man skal arbeide med det sensitive, kan elevene få forberede seg på en klasseromssituasjon som kan være vanskelig (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s.26).

I undervisning som tar for seg tematikk av sensitiv natur, slik som seksualitetsundervisning kan gjøre, er det noen tiltak læreren kan gjøre for å legge til rette for inkludering, refleksjon og trygghet. Samtaler og klasseromdiskusjoner som har noen grunnleggende regler eller føringer, som kan skape rammer rundt samtalene, kan være en hensiktsmessig måte for å unngå at noen føler seg

diskriminert. Her kan det også være et poeng å bestemme reglene i fellesskap, slik at elevene føler seg ivaretatt og hørt. Reglene blir i tillegg derfor unike for hvert klasserom, ettersom rammene av diskusjonen adresserer ulike problemer, ut ifra behovet til elevene i hver klasse. Mercer og Littleton (2007) drøfter dette i sin bok «dialogue and the development of childrens thinking» hvor de også viser til hensikten ved å bruke «spilleregler» for samtaler i klasserommet. De poengterer blant annet hvordan bruken av reglene kan fange opp dimensjoner læreren selv ikke er klar over eksisterer i klasserommet, men også at det ikke bare er majoritetsgruppens oppfatninger som er gjeldende. (Mercer & Littleton, 2007, s.61-63). Hensikten er, i stor grad, at alle skal bli hørt og sett, og berører derfor elever som identifiserer seg og identifiseres som «den andre» hvor de får være med å påvirke regler for diskusjon i klasserommet.

### 2.5.1 Pornografi i undervisningen

Pornografi er en del av ungdommens hverdag, og bare et tastetrykk unna på internett. Tidens digitalisering gjør at barn og unge lett har tilgang til seksuelt innhold på nett, via sosiale medier og andre forumer, der pornografi gjør seg gjeldene. Internettets tilgjengelighet skaper også en risiko for at man kan dele innhold av seksuell natur, både frivillig, men også ufrivillig. Pornografi kan derfor ses på som et kontroversielt tema ved ulike aspekter. Det finnes uenighet og ulike oppfatninger om lovverk og regulering, og ikke minst rundt pornografiens moralske grenser og individets frihet. I arbeidet med pornografi i undervisningen befinner man seg derfor i et spenningsfelt: skal man se på pornografi i en positiv sammenheng som tar for seg unges utforskning av egen seksualitet og tilfredsstillelse, eller bør man undervise om pornografi i et kritisk perspektiv, der man tar utgangspunkt i ujevne maktrelasjoner og fremstillinger av hvordan vi skal være som seksuelle vesener? Jeanette Kalmar Frøvik, Ragnhild Lindahl Torstensen og Beate Goldschmidt-Gjerløw beskriver derfor undervisning om pornografi som en balansekunst. Man skal som lærer legge til rette for gode samtaler om pornografi som ikke viser en moralsk pekefinger som kan belegge temaet skam, men likevel oppøve elevens kritiske ferdigheter (Frøvik et al., 2022, s. 111-112).

I Redd Barnas rapport «Et skada bilde på hvordan sex er» kommer det frem at ungdom bruker pornografi som en kunnskapskilde til seksualitet og sex. Det er naturlig at ungdom har et behov for å bli kjent med, og utforske kropp og egen seksualitet. Ettersom pornografi er en av få tilgjengelige kilder, kan ungdom derfor se på pornografi som noe positivt (Frøvik et al., 2022, s 113-114). Flere sider ved pornografi og pornografiske bilder/videoer kan også være av voldelig, krenkende og hatefull karakter, noe ungdom derfor kan få forestillinger av er «normalt» eller greit. Disse sidene

strider imot menneskeverdet og menneskerettigheter, og må derfor adresseres i undervisningen. Derfor argumenterer Frøvik m.fl. (2022) for at seksualitetsundervisningen, der pornografiens plass i ungdommens hverdag kan løftes frem, trenger kritiske perspektiver.

Hvordan man skal gå frem for å undervise om det kontroversielle temaet *pornografi*, krever lærere som er bevisste på egne forståelser av temaet, og hvilke strategier man velger i undervisningen. Frøvik m.fl. (2022) viser til Nordbøs lærertypologi i møte med pornografi som tema i seksualitetsundervisningen. Denne typologien er inndelt i (1) den moralske lærer, som er opptatt av å skille mellom det som er rett og galt. Denne undervisningsstrategien ønsker å belyse de umoralske og uetiske dimensjonene ved pornografi, slik som for eksempel voldtekt og overgrep, og hvilke negative effekter pornografi kan ha på individ og parforhold. (2) Den relasjonelle lærer, ønsker å belyse pornografiens påvirkning på relasjoner. Her er en viktig strategi å legge til rette for åpenhet om temaet i undervisningen. Til slutt har vi (3) den liberale lærer. Denne tilnærmingen har en åpenhet til temaet, og tar for seg sammenhengene mellom pornografi og individets utforskning av seksualitet. Som regel vil man balansere mellom disse tilnærmingene, der man enten veksler mellom de eller omfavner flere samtidig. Typologien kan være nyttig for å tilrettelegge en reflektert holdning til ulike undervisningsstrategier, før du introduserer pornografi som et tema i undervisningen (s. 115-116).

Frøvik, Torstensen og Goldschmidt-Gjerløw (2022) har gjennom sine erfaringer med å undervise om pornografi, etablert et perspektiv som de kaller den samfunnskritiske lærer. Strategien bygger på å diskutere pornografi med elevene ut fra et samfunnskritisk perspektiv. Ved å undersøke pornoindustriens karakter og innhold knyttet til kjønn, likestilling og asymmetriske maktforhold, kan man invitere elevene til å utvikle forståelse av sammenhenger mellom konsum, etterspørsel, markedskrefter og utnyttelse. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i å legge til rette for elevenes kritiske tenkning, som tuftes på det relasjonelle og kontekstuelle. Det relasjonelle tar utgangspunkt i et blikk på asymmetriske maktrelasjoner, mens det kontekstuelle har et fokus på menneskehandel. Hensikten er at elevene skal se hvordan deres liv, relasjoner til andre og bruk av pornografi er koblet til andre menneskers liv og vilkår (s. 121). Flere ungdom ser på pornografi, og muligens er det mange av dem som liker det også. Derfor er det viktig å skape et rom der man tar hensyn til elevens følelsesliv knyttet bruk av pornografi, slik at elevene tør å være med i samtalen om det. Man må anerkjenne elevens møte med tematikken, både gode følelser, slik som opphisselse og lyst, men også følelser knyttet til skam og ubehag over å se på pornografi (Frøvik, et al., 2022, s.123).

Frøvik, Torstensen og Goldschmidt-Gjerløw (2022) argumenterer for at adressering av pornografi er en balansekunst på flere måter. Man må anerkjenne pornografiens plass i elevens hverdag, være imøtekommende for elevens seksuelle følelser, og forstå elevens potensielle skambelagte følelser. Ved å skape rom for å samtale om pornografi, der man først har en liberal tilnærming, for å så koble på den samfunnskritiske lærer, kan man oppøve elevene til kritisk tenkning og gjøre dem trygge til å snakke om tematikken (s.127).

## 2.6 Samfunnsfagets kunnskapsdomener

Torben Spanget Christensen (2015) har gjort et forsøk i å forklare samfunnsfagets kjerne. Man må ta i betraktning at beskrivelsen av samfunnsfaget er tatt i en dansk skolekontekst, men Christensen argumenterer selv at likhetene i utdanningspolitikken og skolesystemene i Skandinavia, gjør at vi kan trekke slutninger og se relevansen selv i en norsk kontekst. I første kapittel av boka «Fagdidaktik i samfunnsfag» presenterer Christensen fire ulike kunnskapsdomener for hva samfunnsfaget kan representere, altså noen rammer for faget. Disse idealtypene må ikke ses enkeltvis, men er alltid i en slags kombinasjon med hverandre. Det første kunnskapsområdet samfunnsfaget representerer er knyttet til elevens livsverden. Det andre knytter seg til det demokratiske verdigrunnlaget. Det tredje omhandler koblingen mellom samfunnsfaget og samfunnsstruktur- og prosesser, mens det fjerde og siste kunnskapsområdet kobler seg til metoder og disipliner innen samfunnsfaglige disipliner. Slik nevnt tidligere vil disse koblingene mellom samfunnsfagets kunnskapsområder og eleven, være avhengige av hverandre for å skape en helhetlig forståelse av hva samfunnsfaget inneholder. Christensen påpeker at man kan vektlegge koblingene forskjellig, men hvis det for eksempel ikke skjer en tilstrekkelig kobling til elevens livsverden, eller til det demokratiske verdigrunnlaget, risikerer man også da at målet ved å kvalifisere undervisningen til elevene og formålet ved undervisningens dannelsesmessige formål går tapt (Christensen, 2015, s. 12-23).

Områdene Christensen presenterer kan være nyttig å ta i bruk i forhold til hvordan seksualitetsundervisningen oppleves, erfares og gjøres i samfunnsfaget. Rette sagt, hvordan seksualitetsundervisningen kan oppfattes i en samfunnsfaglig tilnærming. Jeg ønsker å se hvordan undervisning om seksualitet kan ses i sammenheng med disse kunnskapsområdene, og da med et særskilt fokus på elevens livsverden og det demokratiske verdigrunnlaget.

### 2.6.1 Elevens livsverden

Koblingen til elevens livsverden, kommer til uttrykk i kravet om at undervisningen skal forbinde og ta utgangspunkt i elevens hverdagskunnskap. Formålet ved å ta utgangspunkt i elevens livsverden er å bruke den kunnskapen de tilegner seg i faget til å trekke slutninger til egne liv. For å ikke gjøre faget for abstrakt eller løsrevet fra egne erfaringer, opplevelser og kunnskap må man gjøre elevens undring til samfunnsvitenskapelig begrunnet undring. Faget skal tilskrive ny mening som kan knyttes til elevens eget liv, og gi en forståelse av sammenhengen til det større samfunn, vi alle er en del av. Med å ta utgangspunkt i det elevene selv er opptatt av, som også kan ha en motiverende effekt, kan faget oppleves relevant og forståelig (Christensen, 2015, s. 24-28). Denne koblingen peker også på spenningen mellom samfunnsfagets kvalifiserende og subjektiverende funksjon (Biesta, 2008). Den kvalifiserende funksjonen utstyres elevene med kunnskap og ferdigheter som trengs for å kunne delta i samfunnet, mens den subjektiverende funksjonen Biesta påpeker undervisning kan ha, dreier seg om å gi elevene muligheten til å være autonome individer, som i sin egen livsverden kan kunne utvikle identitet og forståelse av seg selv i møte med samfunn og hverdagsliv. Spenningen i forholdet mellom individ og samfunn er sentralt i samfunnsfaget, og hvor det stadig dukker opp aktuelle samfunnsfaglige problemstillinger som elevene kan møte i hverdagen. Elevene skal kunne bli demokratiske medborgere, men også bevisste deltakere i samfunnet (Bech, 2019, s. 21).

Undervisning om seksualitet kan på mange måter trekke på koblingen mellom samfunnsfaget og elevens hverdagskunnskap/livsverden. Seksualitet vil nok oppleves som relevant for mange elever, og kan by på problemstillinger elevene kan innlemme kunnskap inn i. Undervisning knyttet til for eksempel identitet og kjønn, rettigheter og verdier, demokrati og medborgerskap er alle overmodnede temaer i samfunnsfaget, og hvor seksualitetsundervisning kan kobles opp mot. Her kan elevene bli bevisste på egne og samfunnets holdninger, verdier, lover og regler som kan gjøre seg relevante for dem som individer.

### 2.6.2 Det demokratiske verdigrunnlaget

Christensen påpeker at *«undervisningen skal bidra til, at elevene kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundverdier»* og at *«elevene skal forholde sig til demokratiske grundverdier og spilleregler med henblik på deres egen deltagelse i samfundet»* (Christensen, 2015, s.22). Janicke Heldal Stray utdyper at oppdraget skolen er gitt starter med individet, som skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som et grunnlag for å senere

kunne ha et arbeid og forsørge seg selv. I tillegg skal skolen bidra til å utvikle holdninger og verdier nasjonen ønsker å ha i sine borgere. På denne måten er skolens samfunnsmandat både et individuelt prosjekt og et samfunnsprosjekt. Felles for prosjektet er at skolen skal utdanne og danne personer som støtter opp om, og viderefører prosjektet, altså demokratiet (Stray, 2019). Dette undertegner hva det demokratiske verdigrunnlaget inneholder i den norske skolen.

Christensen (2015) illustrerer at det er demokrati som er samfunnsfagets normative grunnlag. Det omfatter idealer om demokrati, demokratiske styreformer og demokratisk deltakelse samt forberede eleven til å selv ta beslutninger og utfolde disse, i rammene av det demokratiske samfunn (s.34). Seksualitetsundervisning kan ses i sammenheng med det demokratiske verdigrunnlaget ved at undervisningen gir kunnskap om normer og verdier i det demokratiske samfunn vi lever i. Undervisning om seksualitet i samfunnsfaget kan også gi ferdigheter til å handle demokratisk, både i klasserommet, men også i samfunnet ellers. Flere aspekter ved det demokratiske verdigrunnlaget peker mot hvordan vi opptrer oss som medborgere i samfunnet. En seksualitetsundervisning i samfunnsfag som har som mål å gi elevene verktøy for å ta bevisste valg som medborgere, må da for eksempel ha kjennskap til bruk av prevensjon, lovverk og hva som forventes av dem i samfunnet. Vi kan derfor si at medborgerskap er et viktig og sentralt begrep ved skolens demokratiske dannelsesoppdrag (Sætra, 2015). I analysekapittelet ønsker jeg å se nærmere på hvordan og på hvilken måte det demokratiske verdigrunnlaget kan knyttes til undervisningen om seksualitet i samfunnsfaget.

### 2.6.3 Samfunnsfagets kobling til samfunnsstrukturer- og prosesser og samfunnsvitenskapelige disipliner

Samfunnsfagets natur er tydelig preget av samtidens spørsmål og problemstillinger, noe som kobler faget til samfunnsstrukturer- og prosesser. Denne koblingen setter søkelys på aktuelle samtidsproblemer og den gjennomgående utviklingen samfunnet har. Dette insinuerer et innhold i faget som ikke er tydelig definert, men som gjerne endres etter behov, for å adressere den aktuelle samfunnsutviklingen (Christensen, 2015, s. 22). Et eksempel som kommer frem i denne oppgaven er bruken av sosiale medier og tilgjengeligheten av informasjon på internett. Denne samfunnsutviklingen og disse problemstillingene kan i stor grad knyttes seksualitetsundervisningen i faget, hvor vi for eksempel ser eksponering av seksuelt innhold, som ufrivillig spredning av bilder, eller bruken av pornografi som informasjonskilde til seksualitet. Det er ingen tvil om at mediepåvirkning byr på sentrale problemstillinger og har fått stor innvirkning i samfunnet. Effekten

dette kan ha på ungdommers holdninger og verdier knyttet til egen og andres seksualitet kan derfor påvirkes i stor grad, noe jeg diskuterer videre i analysekapittelet.

Den siste koblingen er mellom samfunnsfaget og samfunnsvitenskapelige disipliner. Denne koblingen tilsier at sosiologi, statsvitenskap, økonomi og samfunnsgeografi, sosialantropologi, internasjonal politikk og samfunnsvitenskapelig metode blir en del av den samfunnsfaglige opplæringen (Christensen, 2015, s.23). De grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving, muntlighet og kildekritikk blir her sentrale, i tillegg som det danner grunnlag for oppøving i fagbegreper i samfunnsfaget. Begreper som for eksempel rettigheter, makt, grenser, identitet og kroppspress kommer ofte frem i samfunnsfagundervisningen, og kan på mange måter brukes for å beskrive og problematisere temaer knyttet til seksualitet. De samfunnsfaglige disiplinene kan derfor fungere som analyseverktøy, og i stor grad problematisere ulike aspekter ved seksualitet.

Faget samfunnsfag er i første omgang definert ut ifra politiske bestemte målbeskrivelser, slik som i læreplanen, altså av styringsdokumenter. Allikevel er dette kun en ramme for hvordan faget skal gjennomføres i praksis. Innholdet må fylles med mening, noe læreren og elevene selv må gjøre. I tillegg kan meningsinnholdet bli påvirket av andre faktorer, slik som fagtradisjoner, lærerens utdanning og erfaring, fagforståelse, elevens forutsetninger, skolens tilgang til lærebøker og skolens prioriteringer. For at samfunnsfaget skal kunne være legitimt, må det kunne forholde seg til impulser, krav og forventninger fra samfunnet ellers. Dette kommer av fagets natur, som i hovedsak skal rette seg mot de samfunnsendringene som eksisterer, og ikke minst fagets fokus på deltakelse i samfunnet (Christensen, 2015, s.15). Etersom jeg undersøker hvordan lærere oppfatter, opplever og erfarer seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, kan Christensen modell og de fire koblingen til samfunnsfaget, ses i sammenheng med hvordan det seksualitetsundervisning praktiseres. I tillegg kan det være spennende å få et innblikk i hvordan lærere ser relevansen mellom undervisning om seksualitet og elevens livsverden og det demokratiske verdigrunnlaget. Dette henger igjen, tett sammen med hvordan man kan bruke undervisning om seksualitet til å utvikle medborgere.

## 3 Metode

I dette kapitlet ønsker jeg å utdype hvordan jeg har gått frem for å samle, tolke og systematisere data som kan bidra til å drøfte problemstillingen om hva som kjennetegner en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning i dagens tverrfaglige skole.

De ulike delene i kapitlet tar for seg forskjellige aspekter ved kvalitativ metode. Den første delen beskriver forskningsdesignet og mine metodiske valg. Andre del utdype utvalget i studien og den tredje delen legger frem refleksjoner og beskrivelser av intervjuguiden. Underkapittel fire beskriver kort hvordan datainnsamlingen har foregått, mens den femte delen går i dybden på hvordan jeg har analysert datamaterialet. Sjette del belyser viktige etiske bemerkninger i forhold til metoden og av temaets natur. I den siste delen av metodekapitlet presenteres viktige bemerkninger i forhold til studiens validitet, reliabilitet og rollen som forsker.

### 3.1 Kvalitativ metode

Ettersom oppgavens formål er å innhente informasjon som gir innblikk i sosiale praksiser, oppklare andres opplevelse av verden og få frem deres erfaringer til fenomenet, ser jeg det hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2021, s.20). Tematikken knyttet til en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning, og da med et lærerperspektiv i fokus, kan argumenteres for å være nokså lite forsket på. Dette åpner opp for å undersøke fenomenet på en måte som kan bidra til å gi nye forståelser og perspektiver, og da med en innfallsvinkel, slik kvalitative metoder gir, der informantenes forståelse gir gyldig kunnskap.

Den kvalitative tradisjonen ser på verden som sosialt konstruert, og er derfor en utvidelse av det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet (Cresswell & Miller, 2000, s.125). Sosialkonstruktivisme betrakter menneskers virkelighetsforståelse som formet av egne opplevelser, situasjonen de befinner seg i, og hvem de kommuniserer med (Tjora, 2020). I denne studien ser vi på hvordan seksualitet i skolen oppfattes av lærere, i den situasjonen de befinner seg i og av deres virkelighet. I tillegg til det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet den kvalitative tradisjonen tilegnes, kan vi også hevde at den kvalitative metoden har utspring i de to vitenskapsfilosofiske røttene; symbolsk interaksjonisme og fenomenologi. Ved symbolsk interaksjonisme er det først og fremst den



menneskelige interaksjonen med omverdenen vi snakker om. Menneskers kontinuerlige prosess med å tilskrive mening til sine omgivelser, og hvordan disse prosessene påvirker handling. Når vi snakker om fenomenologi er det menneskers beskrivelse, erfaringer og fortolkninger av gitte fenomener som står i fokus (Merriam & Tisdell, 2016, s. 9-10). Begge perspektivene tar utgangspunkt i å fortolke, noe denne undersøkelsen har som hensikt å gjøre.

Jeg ønsket å undersøke læreres forståelse og innsikt i fenomenet seksualitetsundervisning i samfunnsfag. Dette er i tråd med det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet metoden gjennomsyrrer. Ved å bruke et kvalitativt intervju som metode for dette, kan jeg skaffe et bredere og mer detaljert bilde på fenomenet. I tillegg er dybdeintervju av lærere metodisk gjennomførbart i forhold til de rammene som er satt for prosjektet.

## **3.2 Utvalg**

Ifølge Aksel Tjora er en hovedregel for utvalg i kvalitative intervjustudier at man velger informanter som av ulike grunner kan kunne uttale seg om temaet på en reflektert måte. Dette blir som oftest kalt et strategisk eller teoretisk utvalg. Informantene i denne undersøkelsen er ikke tilfeldig utplukket for å generalisere en stor populasjon, men skal heller, først og fremst, representere seg selv, der de i stor grad fremstiller et syn eller en posisjon (Tjora, 2017, s.130). Ved kvalitative undersøkelser kan utvalget være vesentlige for flere aspekter, og da ikke bare tanken på studiens generaliserbarhet, men også overførbarheten til andre kontekster.

I denne studien ønsket jeg å gå i dybden på hvordan lærere opplever, forstår og erfarer seksualitetsundervisning i samfunnsfag, og måtte derfor tidlig tenke over hvilke informanter som egnet seg best til å gi et innblikk i nettopp dette. Utvalget blir derfor kriteriebasert. For å kunne delta i denne undersøkelsen måtte man først og fremst være lærer, ettersom det er lærerens forståelse av fenomenet som står i sentrum. Et annet kriterium for deltakelse var lærerens kunnskapsområde innen samfunnsfaget. Dette foreligger i undersøkelsens hensikt ved å undersøke fenomenet seksualitetsundervisning i grunnskolefaget «samfunnsfag». Jeg skal i det følgende beskrive hvordan jeg rekrutterte informantene i dette prosjektet, og gi en kort redegjørelse for utvalgsstrategiene.

### 3.2.1 Lærerintervju

Et sentralt aspekt ved lærerutvalget er deres mulighet til å gi rike beskrivelser og refleksjoner om seksualitetsundervisning i samfunnsfagets natur. Utvalget bestod av fire lærere, hvor alle underviser i samfunnsfag, og har kunnskap om seksualitetens plass i skolen. Det var noe ulikt erfaringsnivå blant informantene. En årsak til dette var i stor grad lengden informantene hadde arbeidet i skolen. Alle lærerne som deltok i undersøkelsen, skrev under på et samtykkeskjema som ble sendt ut på forhånd av intervjuene. Her ble informantene informert om oppgavens formål, omfang og innhold. I tillegg ble de informert om hva det innebar for dem å delta i prosjektet. (Se vedlegg).

### 3.2.2 Rekrutteringsprosess

I et kvalitativt basert intervjustudie vil man ikke nødvendigvis få et bedre resultat jo flere informanter man rekrutterer. I motsetning til kvantitative studier, der man stiller krav til utvalgsstørrelsen for å gi mulighet til å generalisere, er det viktig å finne informanter som er egnet ut ifra kriteriene jeg selv har satt for undersøkelsen. I denne undersøkelsen har jeg rekruttert fire informanter som har gitt grunnlaget for datamaterialet og som ved sine innsyn, har hjulpet på veien til ny kunnskap om fenomenet.

I forkant av rekrutteringsprosessen, trodde jeg det skulle være nokså lett og lite tidkrevende å få lærere til å delta. Dette viste seg å være en av de mest utfordrende aspektene ved dette prosjektet. Til å begynne med tok jeg kontakt med ulike ungdomsskoler via mail, hvor jeg inviterte til deltakelse i prosjektet. Her la jeg ved informasjonsskriv og samtykkeskjema som lærerne kunne lese. Etter en stund, uten å få tilbakemelding, sendte jeg ny mail til de samme skolene for å høre om de hadde fått lest gjennom invitasjonen og ønsket å delta. Deretter fikk jeg et par avslag, men i de fleste tilfeller fikk jeg ikke respons i det hele tatt. Jeg undersøkte også ulike forumer, slik som Facebook, hvor jeg la ut en beskrivelse og invitasjon i en lukket gruppe for lærere i samfunnsfag. Her fikk jeg heller ikke respons. I tilfeller der man ikke får ønsket utfall, slik som i denne prosessen, begynner man å tenke over arbeidet man gjør. Jeg reflekterte over måten invitasjonen var beskrevet, og startet prosessen med å se over begreper og formuleringer som kunne endres på for å gjøre den mer oversiktlig og åpen.

Neste steg i prosessen gikk til å bruke mitt eget nettverk for å skaffe informanter. I utgangspunktet ønsket jeg ikke å bruke eget nettverk for rekruttering, ettersom jeg ønsket et så nøytralt utgangspunkt som mulig for intervjuene. Ifølge Tjora er det ikke unormalt å bruke det han kaller for «snøballmodellen» for å rekruttere deltakere i ens prosjekt. Dette vil si at man i første omgang går

til «nøkkelinformanter» som du vet er villig til å delta, for å så få informasjon om videre informanter (Tjora, 2017, s. 134-135). Jeg tok kontakt med lærere jeg kjente som ga meg kontaktinformasjon til lærere som de tenkte kunne bidra i prosjektet. Dette fungerte godt, og jeg fikk tak i informanter som ønsket å være med. Ulempen med en slik metode for rekruttering kan ifølge Tjora være å opprettholde forskningsetiske krav når informanter «angir» hverandre, å unngå at snøballen «slutter å rulle» (Tjora, 2017, s. 136). Jeg unngikk dette ved å bruke ulike nøkkelpersoner, fra forskjellige skoler til å angi ulike personer jeg kunne ta kontakt med, som dermed gjorde at informantene ikke kjente til hverandre.

### 3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden har bakgrunn i hvilke typer spørsmål jeg ønsker å belyse i denne studien. Der problemstillingen og forskningsspørsmålene er en formulering for hva jeg ønsker å finne ut av, er spørsmålene jeg stiller informantene, måten å finne ut av dette på. Kvale og Brinkmann tydeliggjør viktigheten av intervjuets variasjon av både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Ved denne variasjonen kan man så skape et nyansert bilde av informantens livsverden som vil gi intervjueren et større perspektiv på det fenomenet man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2021, s.47). I tillegg må jeg som intervjuer være oppmerksom på, og i stand til, å tolke mer skjulte uttrykksformer, slik som stemmebruk og kroppsspråk.

Intervjuguiden var skrevet på forhånd av intervjuene. For denne undersøkelsen så jeg det hensiktsmessig å ta for meg et semi-strukturert intervju. Jeg strukturerte ulike temaer og spørsmål jeg visste på forhånd jeg ønsket å gå inn på, samtidig ønsket jeg å gi rom for at informantene selv kunne reflektere og diskutere rundt spørsmål som dukket opp. Ifølge Rune Johan Krumsvik er det semi-strukturerte intervjuet basert på behovet for å følge opp med generelle spørsmål, med konkrete spørsmål, og evnen til å ta opp uforutsette tråder fra intervjupersonen. Altså, å være i stand til å stille spørsmål som ikke er formulert på forhånd (Krumsvik, 2014, s.125). Et semi-strukturert intervju ga meg muligheten til å tydeliggjøre hva jeg ønsket å oppnå med intervjuet, men jeg var også klar over at informasjonen og innsikten informantene kunne komme med, ikke var noe jeg kunne forutse i forkant. Informantene er de som sitter med ekspertisen på dette feltet, noe jeg må rette meg etter. Det var derfor viktig å la informantene selv snakke om problemstillinger de selv syntes var relevante.

Hvert tema i intervjuguiden formuleres av dybdespørsmål for det jeg ønsket å utforske. I noen tilfeller var jeg nødt til å endre, eller omformulere spørsmålene ut ifra hvordan jeg oppfattet informanten forholdt seg til temaet vi snakket om. Ved å ha en målrettet guide som tok for seg ulike deler av tematikken, forsøkte jeg å sikre så mye informasjon som mulig, samtidig som jeg forsøkte å ikke stille for mange ledende spørsmål. I noen tilfeller, spesielt i det første intervjuet, kunne dette være litt vanskelig. Man ønsker å få informanten til å føle seg ivaretatt og selvsikker under hele intervjuet, og jeg merket til en viss grad, at jeg forsikret at informasjonen informanten kom med var god. Dette kan være ledende i den grad informanten forsøker å gi informasjon han/hun tror jeg ønsker.

## **3.4 Datainnsamling**

### **3.4.1 Lærerintervju**

Lærerintervjuene ble gjennomført i henholdt til intervjuguiden, med rundt to ukers mellomrom mellom hvert intervju. Det var noe variasjon i hvor lenge de ulike intervjuene varte, men i gjennomsnitt tok hvert intervju mellom 30-40 minutter. Variasjonen i tidsbruk på hvert intervju kan ses i sammenheng med i hvilken grad informantene hadde forberedt seg, og hvilken forkunnskap informantene satt med. Ettersom intensjonen med intervjuene var å undersøke lærerens egne tanker, meninger, opplevelser, erfaringer og holdninger til temaet seksualitetsundervisning, ble dybdeintervjuer den mest passende metoden for intervju. Dybdeintervju legger til rette for god innsikt i informantens tanker rundt det spesifikke temaet, noe jeg opplevde å få. Slik beskrevet tidligere var intervjuet semi-strukturert. Dette gjorde at jeg kunne bruke tid på aspekter som jeg selv syntes var relevante og interessante, og samtidig stille oppfølgingsspørsmål til lærerens svar. Ved det semi-strukturerte intervjuet ble jeg også oppmerksom på elementer læreren bragte på banen, som jeg ikke hadde reflektert eller tenkt over på forhånd. Dette gjorde at jeg også fikk nye dimensjoner av innholdet som jeg anså som viktig og spennende.

### **3.4.2 Innsamling og behandling av intervjudata**

Intervjuene i denne undersøkelsen er tatt opp i lydfiler. I regi av UiO brukte jeg «Nettskjema»-appen, en diktafon som har til hensikt å sikre trygg lagring av lydopptak. Opptakene tatt gjennom appen lastes så direkte opp til Nettskjemas nettside, hvor det kun er jeg som har tilgang til lydfilene. I tematikkens ånd var jeg bevisst på at det i tilfeller kunne oppstå sensitive data, eller utsagn som informantene kom med som blir kategorisert som «røde data» (UiO, 2021). Dette kan for eksempel

være informantenes seksuelle orientering eller seksuelle forhold. Prosjektet søker ikke slik informasjon, noe som kommer frem i intervjuguiden og samtykkeskjema. Metoden for innsamling av data sikrer derfor informantenes anonymitet og er trygg, skulle et slikt tilfelle oppstå.

### 3.5 Koding og analyse av datamaterialet

I arbeidet med å analysere datamaterialet, har jeg tatt i bruk såkalt tematisk analyse. Her er hensikten å lete etter mønstre som går igjen i datamaterialet man har samlet inn, og som navnet tilsier, se etter temaer i dataene. Et tema kan sies å være en gruppering av fellestrekk, noe som i dette tilfelle danner kategorier for datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 278).

Til den tematiske kodingen, har jeg så valgt en induktiv tilnærming. Dette vil si at jeg forholder meg åpen til datamaterialet og danner koder ved å se på fellestrekk som går igjen. Gjennom det mange retter seg etter i kvalitativ analyse, såkalt SDI-modellen, har målet med koding tre deler. (1) å hente ut essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets omfang og (3) legge til rette for idégenerering på grunnlag av detaljer i empirien (Tjora, 2017, s. 197). I materialet jeg fikk til disposisjon, brukte jeg lang tid på å lese gjennom, skrive stikkord, finne interessante utsagn og gruppere gjentakende funn. Etter hvert som jeg jobbet meg igjennom materialet opprettet jeg ulike koder som ligger tett opp til empirien. Det er også viktig i en slik kodeprosess, ifølge Tjora, å bruke ord eller setninger som fanger kompleksiteten i koden, i tillegg til å bruke ord som allerede eksisterer i datamaterialet (Tjora, 2017, s. 198-199). Eksempler på ulike koder jeg har brukt er blant annet «elevens livsverden», «samfunnets problem blir skolens problem» og «lærerens handlingsrom».

I neste fase av analysen var målet å kategorisere de ulike kodene, og å forkaste koder som ikke er relevante for resultatet. Her er det også viktig å være seg bevisst på funn man kan risikere å overse på veien. I en slik tolkningsprosess, prøver man å slå sammen koder til større grupperinger eller kategorier. I dette tilfelle slo jeg for eksempel sammen kodene «bli en del av et samfunn» og «bevisstgjøring på egne og andres grenser» i tillegg til «relevant for eleven» og «engasjerte elever». Hensikten ved å samle koder som har en innbyrdes tematisk sammenheng er å forme en struktur for analysen å utvikle undersøkelsens resultatdel (Tjora, 2017, s. 207-208).

Deretter må jeg sette kodene sammen med teori. Ifølge Tjora har vi til nå tatt utgangspunkt i empirien, og må nå la det teoretiske ta mer styring. Med et blikk på kodegruppene vi allerede har,

og med relevant teori og perspektiver i bakhodet, kan vi nå finne mer generelle merkelapper fenomenet vi undersøker. Vi hjalp av det Tjoa kaller for «konseptutvikling», brukte jeg kodegruppene for å danne nye teoretiske perspektiver som kan knyttes til tidligere forskning eller teori (Tjora, 2017, s. 211). Jeg dannet meg dermed fire kategorier for kodene: «Seksualitetsundervisning i samfunnsfaget», «Didaktisk tilnærming», «Normkritisk undervisning» og «Fagfornyelsens åpenhet og tverrfaglig fokus». Disse kategoriene ble utgangspunktet for det analytiske arbeidet i denne oppgaven, som også danner inndelingen i analysekapittelet.

### 3.5.1 Transkribering og gjennomlesing

Etter innsamling av datamaterialet, som i dette tilfellet består av intervjuer tatt opp på lydopptak, begynte arbeidet med å transkribere dem. Dette ble gjort etter at all data var samlet inn. Intervjuene ble transkribert ordrett, bortsett fra et par avsluttende kommentarer i hvert intervju som ikke var ment som en del av datamaterialet, og heller ikke var relevant for oppgaven. Ifølge Kvale og Brinkmann er transkribering av intervjuene i seg selv, en begynnelse på analysen. Når materiale struktureres i tekstform er det også lettere å få oversikt over hva man faktisk skal analysere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Jeg bet meg merke i denne tolkningen når jeg selv startet å transkribere, hvor jeg tok små notater og markerte utsagn jeg syntes virket interessante underveis i arbeidet. Prosessen ved å transkribere var nokså tidkrevende, noe jeg ikke hadde forutsett på forhånd, og kanskje burde ha forberedt meg mer på. I likhet med alt arbeid, lærer man underveis, og i dette tilfelle burde jeg nok ha transkribert rett etter gjennomført intervju, og ikke vente til alt data var innsamlet. Dette gjorde at jeg følte meg nokså overarbeidet med tidkrevende arbeid.

## 3.6 Etske bemerkninger

Som følge av undersøkelsens mulige sensitive natur, har det vært flere etiske hensyn å ta både før, under og etter planleggingen og gjennomførelsen av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2021) viser til fire etiske usikkerhetsområder som følge av intervjuforskning: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Mine informanter ble informert om prosjektet, gjennom et samtykkeskjema, der undersøkelsens innhold og hva jeg ønsket å oppnå ble adressert. I tillegg var jeg nøye på å fortelle at det var frivillig å delta, og gi informasjon om deres rettighet til å trekke seg når som helst, om det skulle være ønskelig. Ettersom tematikken rundt seksualitetsundervisning, på noen områder kan virke ubehagelig eller «flaut» å diskutere, ønsket jeg ikke å holde tilbake på informasjon rundt hva vi skulle snakke om. Derfor kunne informantene få

tilgang på intervjuguiden, slik at de kunne forberede seg så godt som mulig, og ikke føle at de ble villedet på noen måte. Dermed kan vi si at informantene fikk informert samtykke (s.104-105).

Konfidensialitet referer i følge Kvale og Brinkmann (2021) til enigheten mellom forsker og intervjupersonene om hva som skal gjøres med dataene som samles inn. Dette gjelder særlig med tanke på data som kan identifisere deltakerne, noe som ikke skal avsløres (s.106). I mitt tilfelle har jeg vært veldig opptatt av å skjule lærernes identitet, slik at ingen skal kunne gjenkjenne hvem som sier hva, og hvilken skole de underviser på. Derfor har jeg anonymisert hver deltaker ved å bruke fiktive navn, og som er uavhengig av hvilket kjønn de er. Dette gjorde jeg også underveis i transkriberingsperioden. I denne undersøkelsen har jeg valgt å kalle informantene: Klara, Simen, Trude og Ruben. Opptakene jeg har tatt under intervjuene har jeg oppbevart i regi av UiOs «nettskjema-app», slik nevnt i kapittel (3.4.2), noe som gjør at det bare er jeg som har tilgang til innsamlet datamaterialet. Dette styrker dermed oppgavens konfidensialitet.

I forskning som kjennetegner at man kan komme tett på informantene, slik kvalitative undersøkelser ofte gjør, og da spesielt i en intervjusetting og ved tematikk som kan gjøre seg sensitiv, er det viktig å reflektere rundt de konsekvensene som mulig kan forekomme for dem som er med i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s.107). Etersom jeg undersøker hvordan lærere erfarer og oppfatter seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, oppsøker jeg ikke lærernes personlige forhold til seksualitet som kan gi følsomme data, men jeg var allikevel bevisst på at det kunne oppstå situasjoner der lærerne uttrykker noe om elevens seksuelle forhold eller helseforhold. Jeg ønsket derfor å påminne i hvert intervju om lærernes taushetsplikt, og hvordan jeg ikke var ute etter informasjon som lærerne kunne angre på å ha gitt i etterkant. I tillegg var jeg bevisst på hvordan en samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning kan åpne for å ta opp tematikk som overgrep, trakassering og seksuell vold. Med dette i bakhodet, forstår jeg at lærerne selv kan ha opplevd situasjoner der de synes det er vanskelig å snakke om slik tematikk. Dette har det vært viktig for meg å reflektere over på forkant, slik at jeg unngår mulig skade, der jeg ikke har mulighet til å bidra til en terapeutisk bearbeiding av dette (Tjora, 2017, s.175). Med disse refleksjonene i forbehold måtte jeg søke om å få gjennomføre forskningsprosjektet «En samfunnsfaglig tilnærming til seksualitetsundervisning» til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble meldt inn i oktober 2021, hvor jeg søkte om å samle inn personopplysninger i forbindelse med lærerintervjuene. Dette ble så godkjent rundt to uker senere, i november 2021.

## 3.7 Forskningens troverdighet

### 3.7.1 Validitet

Validitet handler i det store bildet hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som er ment til å undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). En metode jeg har benyttet i denne undersøkelsen for å styrke oppgavens validitet er det Tjora (2017) vektlegger ved forskningens troverdighet, nemlig refleksivitet. Jeg har så langt det lar seg gjøre prøvd å være åpen og reflektere rundt egne antakelser om tematikken som skal undersøkes. Jeg ønsker at leserne av oppgaven skal kunne ha et tydelig bilde av mine forventninger av funn, og gi dem et innblikk i «forskerverdenen» (s.251). Man skal gjennom hele undersøkelsesprosessen sikre validitet så langt det lar seg gjøre. Et annet tiltak jeg blant annet har fokusert på i denne oppgaven er å stille oppfølgings spørsmål under intervjuene. Her kunne jeg sjekke hvorvidt svarene er konsistente. Kvale og Brinkmann (2021) viser også til kobling mellom empiri og teori for å sikre validitet. De teoretiske perspektivene jeg bruker i denne undersøkelsen, koblet til de funnene jeg har oppdaget, bidrar til å løfte frem viktige poeng som undersøkes i empirien (s.282).

Lærerne i intervjuene vil ikke nødvendigvis fortelle en objektiv sannhet, men forteller allikevel en sannhet gjennom hva personen selv opplever, erfarer og oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 281). Derfor gir oppgavens empiri gyldig kunnskap, ettersom det handler om hva man ønsker å finne ut av, og hvordan man går frem for å innhente datamaterialet. I denne undersøkelsen kunne for eksempel observasjoner gitt mer informasjon om seksualitetsundervisningens plass i samfunnsfaget, men ettersom jeg først og fremst ønsket informasjon som kunne si meg hvordan fenomenet oppfattes og erfares, er det lærernes perspektiver jeg ønsket å undersøke. På denne måten kan vi understreke at validiteten også komme frem i forhold til hva du oppsøker å undersøke.

### 3.7.2 Reliabilitet

I følge Kvale & Brinkmann (2021) avhenger reliabiliteten rundt forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere. Intervjudataene som jeg har samlet inn i denne undersøkelsen kan derfor være en påvirkningsfaktor i studiens reliabilitet, og jeg må stille meg selv spørsmålet om hvorvidt en annen student eller forsker vil oppnå samme resultat av datamateriale. Jeg har vært bevisst på å unngå å være ledende i mine intervjuundersøkelser for å prøve og ikke påvirke informantenes svar. Samtidig så har jeg noen ganger tatt meg selv i å vise engasjement ved kroppsspråk eller muntlige bekreftelser, som kan ha påvirket lærernes svar i undersøkelsen. En annen faktor for undersøkelsens reliabilitet er hvorvidt



jeg klarer å holde meg nøytral til de funnene som dukker opp i undersøkelsen. Hvordan jeg fortolker intervjuet, transkripsjonene og selve analysen kommer frem i hvilke interessante data som blir synliggjort. Derfor er det mulig at en annen forsker, med andre innfallsvinkler og spørsmål, kommer frem til andre svar og resultat (s.276).

### 3.7.3 Forskerrollen

Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og etiske beslutninger, som inntreffer i kvalitative undersøkelser, avhenger i stor grad hvordan forskeren opptrer som person, og ens integritet. Hvordan man som forsker reflekterer over moralske spørsmål, viser empati og opptrer engasjert ovenfor dem man forsker på og kunnskapen man skal etablere, handler om det ansvaret man har som forsker og god forskningsatferd (Kvale & Brinkmann, 2021, s.108). Jeg har så godt det lar seg gjøre, prøvd å opprettholde en profesjonell avstand til lærerne som deltok i denne undersøkelsen, samtidig som jeg har hatt seksualitetens sensitive natur i bakhodet. I lys av sistnevnte, har jeg derfor prøvd å vise empati og forståelse slik at informantene tørr og føler seg trygge til å åpne seg om tematikken. På søken etter ny kunnskap må man som forsker vurdere hvorvidt trangten etter ny sannhet skal veie større enn etikken ovenfor dem som deltar. I mitt tilfelle oppstod det en situasjon der informanten til en viss grad snakket om en elevs seksuelle helse. Ettersom mitt formål er å undersøke lærerperspektiver på seksualitetsundervisning, valgte jeg å ikke stille oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt, selv om informasjonen kunne gitt dypere forståelse i seksualitetsundervisningen bidrag hos elevene.

## 3.8 Presentasjon av lærerne

Før vi går over til analysen ønsker jeg kort å presentere lærerne som har stilt til intervju i denne undersøkelsen. Klara, Simen, Trude og Ruben var alle ungdomsskolelærere, og hadde alle hadde samfunnsfag som undervisningsfag. Det var litt variasjon med tanke på hvor lenge de ulike hadde jobbet i ungdomsskolen, men alle hadde over ti års erfaring i skolen, både som kontaktlærere og faglærere. Gjennom hele deres lærerkarriere, har samfunnsfag vært en del av deres fagkombinasjon. Lærerne hadde derfor erfaring med å adressere seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, som var et kriterium for å være med i denne undersøkelsen.

## 4 Analyse og drøfting av funn

For å svare på oppgavens problemstilling må jeg presentere, analysere og drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning. Jeg har derfor gjort et forsøk på å tolke og beskrive de fire informantenes forståelse av og refleksjoner om seksualitetsundervisning i samfunnsfaget og hvilke implikasjoner Fagfornyelsen har for undervisning om seksualitet. Dette kapittelet bygger derfor på forskningsspørsmålene, vist til i innledningen: (1) Hvordan opplever lærerne å tematisere seksualitet i samfunnsfaget? Og (2) hvilke muligheter gir Fagfornyelsen for å utvikle seksualitetsundervisningen?

Mitt bidrag til feltet er en kvalitativ undersøkelse av ungdomsskolelærere, der jeg gjennom dybdeintervjuer prøver å få et innblikk i lærerens seksualitetsundervisning i samfunnsfaget og hvorvidt Fagfornyelsen åpner for å arbeide mer helhetlig med undervisning om seksualitet. Før jeg presenterer analysen og refleksjoner rundt mine funn, kan det være hensiktsmessig å kort presentere de ulike delkapitlene og hva de inneholder.

I kapittel 4.1 vil jeg belyse tre overordnede mål lærerne uttrykker samfunnsfagets seksualitetsundervisning har. Det første målet innebefatter lærernes ønsket om at elevene, gjennom undervisning om seksualitet, skal lære å ta gode valg. Det andre målet omhandler en seksualitetsundervisning som kan utfordre holdninger, forestillinger og privilegier om seksualitet og kjønn, som elevene sitter med. Det tredje og siste målet som kommer frem i denne undersøkelsen er ønsket om å utdanne elevene til å bli en del av et fellesskap. Kapittelets teoretiske grunnlag legger vekt på Biestas (2008) funksjoner i utdanning, Westheimer & Kahnes medborgerskapstilnæringer, og Åse Røthings (2020) mangfoldskompetanse.

Kapittel 4.2 vil ta for seg lærernes didaktiske tilnærming til seksualitetsundervisning i samfunnsfaget. Her er det Christensens (2015) kunnskapsområder som gjør seg gjeldende. I denne delen av analysen forsøker jeg å vise til lærernes undervisningsmetoder, der de blant annet kobler seksualitetsundervisningen til elevens livsverden og samfunnsprosesser- og strukturer. I tillegg drøfter jeg hvordan bruk av diskusjon og samtaler ansees for å være en viktig del av lærernes metode for å drive undervisning om seksualitet.

I det siste kapittelet (4.3) viser jeg til informantenes opplevelse, erfaring og forståelse rundt Fagfornyelsen. Her reflekterer jeg rundt lærernes oppfatning om dens åpenhet og tverrfaglig fokus. Dette kapittelets første del (4.3.1) drøfter Fagfornyelsen på et mer generelt plan, mens den siste delen undersøker seksualitetsundervisningens plass i et tverrfaglig fokus.

## 4.1 Målet for seksualitetsundervisning i samfunnsfaget

All undervisning kan sies å ha normative mål, i forhold til hva det undervises i og hvorfor. For å få et innblikk i hvilken rolle samfunnsfaget spiller i seksualitetsundervisningen på ungdomsskolen, var det i første omgang hensiktsmessig å forstå hvilke mål lærerne oppfattet lå til grunn i seksualitetsundervisningen for faget. Under intervjuene reflekterte lærerne rundt hva som var målene med seksualitetsundervisningen i samfunnsfag, og svarene jeg fikk hadde flere likhetstrekk. Jeg plukket derfor med meg tre hovedmål (1) ta gode valg, (2) utfordre og arbeide med holdninger og (3) bli en del av et fellesskap. Disse målene kom frem av refleksjoner og tanker lærerne hadde rundt seksualitetsundervisningen i faget, slik jeg har tolket og forstått det.

### 4.1.1 «Øve på det å ta gode valg»

Det første målet som tydelig kom frem, var knyttet til ønsket om at undervisningen skulle bidra til å bevisstgjøre elevene på egne og andres grenser. Dette kom til uttrykk i refleksjonene lærerne hadde da jeg spurte hvorfor/hvorfor ikke, seksualitetsundervisning i samfunnsfag var viktig.

**Ruben:** Jeg tenker det handler om å bevisstgjøre elevene på egne og andres grenser. Og da ikke bare som noe negativt, men også som noe positivt, altså selvhevdelse på en positiv måte

Trude har liknende type resonnement, der det handler grunnleggende om hvordan man forholder seg til andre mennesker og de nære relasjoner.

**Trude:** Det er kjempeviktig fordi vi snakker rett og slett om hvordan vi skal behandle oss selv og hvordan vi skal behandle andre mennesker.

Relasjoner og grenser er også noe som er vesentlig når Klara beskriver viktigheten av seksualitetsundervisning som en del av samfunnsfaget.

**Klara:** Fordi det handler om hvordan man skal forholde seg til andre mennesker og delta i et samfunn, og sette grenser for seg selv. Og det å kunne si ifra.

Målet knyttet til bevisstgjøring og grensesetting kan ses som et uttrykk til et gjennomgående ønske om at seksualitetsundervisningen skulle bidra til at elevene kan ta gode og reflekterte valg i livet. I forlengelsen av målet, kommer det også tydelig frem at det å kunne bygge opp, og ivareta nære sosiale relasjoner, var en sentral del av lærernes forståelse av det å ta gode valg. Dette indikerer også en forventning om at elevene, i stor grad, skal kjenne til de normer og verdier som anses som viktige i samfunnet, om hvordan man opptrer seg og behandler andre mennesker. Dette peker på Biestas (2008) sosialiserende funksjon, hvor en hensikt er å videreføre visse normer og verdier, som elevene innlemmes i, for å kunne bli medlemmer i sosiale, kulturelle og politiske «ordre» (s.40).

Lærerne påpeker i den forstand, at det å ta gode valg i stor grad kan ses i relasjon til medborgerskapsutdanning. Westheimer og Kahnes (2004) medborgerskapsideal «den deltakende medborger» impliserer viktigheten ved å tilpasse seg samfunnets normer og regler for å kunne delta aktivt for fellesskapets beste. Lærerne nevner ikke medborgerskapsutdanning eksplisitt, men gir refleksjoner og tolkninger som kan tyde på et ideal om at elevene, gjennom en sosialiseringssprosess der verdier og normer internaliseres, skal kunne ta gode valg for seg selv og andre, fordi det handler om; «hvordan vi skal behandle oss selv, og hvordan vi skal behandle andre mennesker» (Trude).

Klara reflekterer videre på et oppfølgingsspørsmål, der jeg ønsket å høre hva hun tenkte samfunnsfaglig seksualitetsundervisning kan bidra med. Her oppsummerer hun elementer i seksualitetsundervisningen som kan operasjonalisere en sosialiserende funksjon.

**Klara:** Det er jo, jeg hører kanskje enda mer det nå, etter at vi har snakka om det også. At det er nettopp disse tingene, det er jo verdier, holdninger vi jobber med når vi har om seksualitet, i samfunnsfag vertfall. Det er et tema som egentlig er ganske fint å ta opp for å komme innpå nettopp de tingene. Og også det at elevene har jo forskjellig bakgrunn og erfaring og bagasje, og ... men det å kunne snakke om det i et trygt ... en trygg sammenheng da, at det gjør at de kan øve på det å ta gode valg. Og det er jo kanskje et av de første store valgene de tar, som de tar helt selv. Og som er knyttet til eget liv. Så det er jo ikke en sånn tenkt situasjon, noe du lærer om for 100 år siden, det er noe som de kan ta med rett inn i eget liv da. Så jeg tror jo at det er et tema som passer veldig godt til å øve på de tingene og

utvikle de holdningene og de verdiene, som man kanskje kan ta med seg inn i andre arenaer også.

Å ta gode valg er likevel et nokså abstrakt mål. Derfor påpeker samtlige av lærerne at kunnskap om, og en forståelse rundt blant annet seksualitet, kropp og følelser kunne bidra til å gjøre dem tryggere i de valgene de tok. De forstår derfor faktakunnskap som et viktig element i prosessen med å få dem trygge til å ta gode valg i livet. Det kommer frem i alle intervjuene at både faglærere og eksterne aktører som for eksempel helsesøster, underviste om kunnskap knyttet til seksualitet og kropp. Kunnskapsområdene som trekkes frem er blant annet knyttet til pubertet, seksuell orientering, seksuell praksis, kjønnsorgan, seksuelle normer, prevensjon, samtykke og lovverket rundt seksualitet. De påpeker også hvordan det er naturfag som gjør seg gjeldende for tilegnelse av faktakunnskap knyttet til seksualitet, og hvordan faget fremdeles virker fremtredende i seksualitetsundervisningen. Forestillingen om at undervisning om seksualitet hører hjemme i naturfaget kommer også frem i undersøkelsen til Lazarus, Parker & Wellings (2009), hvor de påpeker at de fleste land i Europa underlegger undervisningen i naturfagsøker. Ruben påpeker nedenfor hvordan naturfag gjør seg fremtredende i å gi elevene kunnskap om seksualitet:

**Ruben:** Og så har vi da som jeg skrev til deg, en sånn tradisjon for at det er naturfaglærere som har tatt det. Vertfall mer den biologiske delen.

Klara påpeker også naturfagets rolle i seksualitetsundervisningen, og reflekterer rundt det hun beskriver som «faglig» undervisning om seksualitet. Her tolker jeg det som om Klara ser naturfaglig og samfunnsfaglig seksualitetsundervisning forskjellig, hvor naturfaget gir en helsetilnærming til seksualitetsundervisningen, mens samfunnsfaget opererer med en mangfolds- og kriminaltilnærming (Støle-Nilsen, 2017).

**Klara:** Jeg lurer på, jeg har faktisk tenkt litt på det, om det kanskje har noe med at i naturfag så holde vi det liksom faglig; dette er kroppen, vi bruker fagbegrepene og kanskje ikke elevene helt, de skjønner ikke hva man snakker om. Det blir veldig naturfaglig da.

Lærerne viser til viktigheten ved faglig kompetanse og kunnskap om seksualitet for å kunne reflektere rundt ulike problemstillinger, for så å utvikle holdninger og handlingskompetanse. Det kan derfor ses på som nødvendig for elevenes kvalifisering (Biesta, 2008). Lærerne så ikke på faktakunnskap om seksualitet som kjernen i å kunne ta gode valg, men heller en faktor for å kunne

reflektere rundt relasjoner, samfunnets verdier og forventninger til de situasjoner livet kan gi utenfor skolen. En slik kunnskapsbasert tilnærming til seksualitetsundervisningen fremmer også medborgerskapsidealet «den personlig ansvarlige medborgeren» (Westheimer og Kahne, 2004). For å for eksempel kunne følge de lover, normer og regler knyttet seksualitet i Norge, trenger man først og fremst kunnskap om de. Samtykke, overgrep, seksuell vold og seksuelle rettigheter er alle aspekter ved seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, og skildrer hvordan man skal delta og forholde seg som borger i et samfunn. Lærerne påpeker hvordan bevisstgjøring er en faktor for å kunne ta gode valg. Den kvalifiserende undervisningen vektlegger nettopp dette, hvor undervisningen om seksualitet, slik lærerne påpeker, gir ferdigheter og kunnskap som gjør elevene bevisste på egne og andres grenser, slik at de kan følge de lovene, reglene og normene som er forventet av dem, for å kunne delta i et samfunn, og dermed ta gode valg.

#### 4.1.2 Seksualitetsundervisning som utfordrer holdninger og forestillinger

I forlengelsen av at lærerne så på bevisstgjøring og kunnskap om seksualitet som en viktig faktor for å kunne ta gode valg, oppdaget jeg flere ganger gjennom mine samtaler en forventning om at seksualitetsundervisningen skulle virke holdningsendrende, rettere sagt, utfordre de forestillingene om seksualitet, identitet og kjønn som elevene satt med. Målet fremmer derfor kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020) og tar opp seksualitet som et kontroversielt tema (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Videre reflekterer lærerne rundt samfunnsfagets kjerneverdi ved å kunne tenke kritisk, som på mange måter representerer det demokratiske dannelsesgrunnlaget som ligger til grunn i utdanning.

Alle lærerne påpekte hvordan elevenes tilgang til informasjon på sosiale medier, internett og da særlig pornografi kunne forsterke urealistiske forestillinger om seksualitet, kropp og kjønn. Påvirkningene fra media, slik som TV og internett, kan derfor ha en faktor i elevenes forventning til egen og andres seksualitet og identitetsutvikling. Dette ytre presset på privatlivet er også et sentralt aspekt ved Plummers forståelse av intimt medborgerskap (Plummer, 2003, s.70). Derfor vektla lærerne blant annet kildekritikk og kritisk tenkning som en del av seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget, for å utfordre forestillingene elevene satt med. Her viser lærerne hvordan de kobler seg til den samfunnskritiske lærer, slik Frøvik m.fl.. (2022) argumenterer for, er en god innvending når det gjelder å ta opp pornografi i klasserommet.

Klara påpeker i følgende utsagn viktigheten med å være seg bevisst på pornografiens plass i elevenes seksualitetskunnskap, og hvor Simen påpeker hvordan pornografi kan skape urealistiske bilder på seksualitet;

**Klara:** Ja, vi snakker jo om porno f.eks.. For det er jo en informasjonskilde for mange. Og man forstår jo...det man plukker opp fra samtaler med dem er at; hva de har hørt da, når du ser...Det er kanskje en eller to f.eks. fra noen elever fra tidligere...Noen jenter som «vet du hva det betyr?», «har du hørt det?», også er det en da, som har lært seg et ord eller uttrykk også skal dele det da med venninnene. Som er i sjokk rundt, også er det —Hvor har de plukka opp det da?

Simen trekker også frem hvordan kildekritikk er en fin innfallsvinkel for å drøfte og problematisere pornografi i klasserommet.

**Simen:** Så tenker jeg også at dette med, litt i den retningen du nevnte også, dette med kildekritikk. På en måte hvordan, for eksempel da, hvordan pornoindustrien skaper urealistiske forventninger eller ideer om seksualitet.

Lærerne reflekterer over hvordan pornografi kan påvirke elevens holdninger og verdier knyttet til seksualitet, og beskriver det som en kilde til urealistisk kunnskap. Ruben illustrer derfor hvordan seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget kan være en motvekt til dagens lett tilgjengelige informasjonskilder, slik internett og sosiale medier er, og kobler derfor seksualitetsundervisningen til det kunnskapsområdet Christensen (2015) kaller samfunnsstrukturer- og prosesser.

**Kristina:** Tenker du at undervisning om seksualitet i samfunnsfaget er viktig, og hvorfor eller hvorfor ikke i så fall?

**Ruben:** Eh, Ja, altså definitivt så er den viktig, kanskje også litt som en sånn, eh, motvekt til de andre kanalene elevene finner informasjon om, når det gjelder seksualitet, som pornografi for eksempel.

Medier og internett er krefter som kan bidra i å forme ungdoms forståelse av seksualitet, kjønn, kropp og følelser. Problemstillinger knyttet til samfunnets mediepåvirkning og internettets plass, gjør seg derfor gjeldende i samfunnsfagets seksualitetsundervisning, noe alle lærerne påpeker på hver sin måte. Pornografi i seg selv er ikke nevnt eksplisitt i kompetansemålene, men berører

allikevel sentrale deler av skolens læreplaner: kjønnsroller, menneskerettigheter, kritisk tenkning, menneskeverd, og menneskehandel. Det kommer også frem en relevans i de tverrfaglige temaene: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling i sosial forstand (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til tross for at lærerne ønsket å utfordre elevenes forestillinger om seksualitet som de opplevde som problematiske, ønsket de ikke å være moraliserende. Man kan på denne måten påpeke at pornografiens rolle i undervisningen er todelt og du som lærer beveger deg inn i et spenningsfelt; skal pornografi ses på som noe positivt i forhold til elevens utforskning av egen seksualitet, eller bør man vektlegge en undervisning med en kritisk tilnærming, der pornografiens representasjon av asymmetriske maktrelasjoner og fremstillinger av hvordan man skal være som seksuelle vesener, blir kritisert (Frøvik et al., 2022, s.111-112). Trude beskriver blant annet hvordan det å gi «pekefingeren» på hvordan elevene bør føle eller gjøre, ikke er en hensiktsmessig måte å undervise om seksualitet på. Dette samsvarer også med Gagnon og Simons (2005) argument, hvor en viktig faktor for vellykket seksualitetsundervisning er å snakke om seksualitet «casually and nonjudgmentally» (s.93).

**Trude:** Ja bare sånn som porno da. Vi havner jo alltid til at vi snakker om porno, for dette er jo klart ... det er lett tilgjengelig. Det er veldig mange som ser på porno, og da tenker jeg at OK, det er veldig viktig for meg å få fram det at ok ... du kan se 900 timer med porno, men det betyr ikke at du vet noen ting om det som faktisk skjer da. Altså i et parforhold eller når du skal ha sex, hvis du kommer inn på det og tror at det er sånn det faktisk skal være. Da er du på villspor. Samtidig som jeg prøver å få frem ved at ja, porno kan jo være opplysende, og være en del av et faktisk seksualliv, i et stabilt og trygt forhold der en har snakket sammen om det. Så jeg vil ikke komme der med noen pekefingre og sånn som dette her er det.

Det kommer tydelig frem, fra alle lærerne, et ønske om å diskutere pornografi med elevene ved å se på pornoindustriens karakter og innhold, knyttet til kjønn, likestilling, asymmetriske maktforhold, kropp og følelser. Slik jeg tolker Trude sitt utsagn, kan man ved å møte undervisningen med en liberal tilnærming, for å så koble på det samfunnskritiske perspektivet, realisere kritisk tenkning, og utfordre elevens holdninger og forestillinger rundt seksualitet, kjønn, kropp og mangfold. Dette illustrer også det Frøvik, Torstensen og Goldschmidt-Gjerløw (2022) påpeker sitt kapittel *Pornografi og kritisk tenkning*. Tilnærmingen lærerne hadde til seksualitetsundervisningen i



samfunnsfaget kan sies å ikke være knyttet til spesifikke metoder de brukte i undervisningen, slik som f.eks. kildekritikk og adressering av pornografi, men heller til en forståelse av at enkelte sider ved elevens oppfattelse av seksualitet fremstod på måter som måtte utfordres. Dermed kan vi også knytte dette målet til kritisk mangfoldskompetanse og normkritikk.

Maktkritiske perspektiver har som hensikt å utfordre og avdekke maktforhold i samfunnet, for å unngå diskriminering, stigmatisering og andregjøring (Røthing, 2020). Lærerne så på seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget som en måte å utøve normkritikk, altså invitere elevene til kritiske undersøkelser som opprettholder og skaper privilegier i gitte kontekster. Ingen av lærerne nevner normkritikk eksplisitt, men refleksjonene og tankene som kommer frem, kan tydes som en normkritisk tilnærming. Ruben reflektere blant annet hvordan det var viktig å adressere mangfold av kjønn og identitet i undervisningen om seksualitet, for å skape et rom som er til for alle, og bidra til bevisstgjøring om mangfold for å unngå stigmatisering om «den andre».

**Ruben:** Vi må bidra mest mulig til å ufarliggjøre det å ikke være helt som alle de andre.

Ruben ga uttrykk for at å «ufarliggjøre» i stor grad dreier seg om å tenke kritisk. Gjennom å lære elevene til å tenke kritisk over normer, idealer, maktforhold i samfunnet og kulturforskjeller, samt, slik vi tidligere har vært innom, hvordan kilder til informasjon kunne påvirke elevenes forestilling av seksualitet, kan elevene utfordre oppfatningene til hva de opplevde som «normalt». Den kritiske bevisstgjøringen som Ruben vektlegger i undervisningen, tok ikke bare høyde for opplæring i kritisk tenkning, men også det å synliggjøre mangfoldet i spørsmål knyttet til seksualitet. Han løftet derfor frem hvordan heteronormativitet fremdeles er fremtredende i samfunnet og blant ungdom i skolen. I forlengelsen av dette ønsket han at elevene skulle reflektere over eget språkbruk ettersom uttrykk som «jævla homo» og «gay» var noe han hørte i gangene på skolen.

**Ruben:** Jeg tenker at når... når folk sier “jævla homo” så er det en av mine jobber å få sagt og snakket mye om det, at det ikke er et greit skjellsord, og ellers enhver anledning til å snakke opp hver enkel. Ja, det er vel egentlig det som jeg brenner mest for. Kan du vel si ja.

Man skal likevel være seg bevisst når man driver undervisning som skal synliggjøre og normalisere ulike seksuelle identiteter og legninger. Røthing (2020) påpeker blant annet at en slik praksis kan på mange måter være med på å «andregjøre» seksuelle minoriteter, ved å for eksempel fremstille «skeive» som en egen type menneske, og som dermed setter et skille mellom «oss» og «dem» (s.18-

21). Det at lærerne ønsker å problematisere og fremme kritisk bevissthet ble forstått som et samfunnsfaglig aspekt ved seksualitetsundervisningen. Trude illustrer dette ganske fint i følgende utsagn da jeg spurte om hvordan samfunnsfaglige perspektiver kom til syne i seksualitetsundervisningen:

**Trude:** Du skal jo kunne tenke kritisk. Men du skal jo og håndtere meningsbrytning. Du skal respektere uenighet og i forhold til dette med seksualitet og sånn så er det jo mye snakk om at vi er jo forskjellige, det er forskjellige legninger. Det er forskjellige ting som vi liker og sånn og sånn. Og du kan jo altså sitte å tenke at ok dette er rart, jaja, ok. Men du skal vite om det, og du skal respektere det. Og selv om du synes det er rart så er det ikke rart for den personen. Du må bare innse det at du ... vi skal kunne diskutere ting og ... det er det samme hvis vi tar det med... i forhold til abort. Så er det ofte folk som har helt ulike meninger, men vi skal likevel kunne sitte der og diskutere og argumentere og lytte til hverandre. Det er ikke sikkert du skifter mening, men du har vertfall lyttet og kanskje blitt lite grann klokere da.

Å problematisere idealer, forestillinger og normer som er til stede i samfunnet, slik normkritiske perspektiver tilsier, kan derfor sies å ha en subjektiverende funksjon (2008), hvor elevene inviteres til å tenke kritisk og reflektere over egne forestillinger og bevissthet rundt hva som påvirker ens handlinger. Vi kan også tolke at målet om kritisk tenkning, bevissthet og refleksjon er medborgerskapsundervisning som fremmer Westheimer og Kahnes (2004) «rettferdighetsorienterte medborger». Her er kritisk tenkning sentralt, hvor borgeren skal se under overflaten på sosiale, politiske og økonomiske strukturer for å prøve å finne de underliggende årsakene til problemer. Dette peker også på det Sætra og Stray (2019) definerer som *rasjonelt autonomt medborgerskap*. Her finner vi et grunnsyn som krever at individet selv skal kunne bruke sin intelligens, gjennom tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, uten å bli påvirket av andre (s.24).

Kritisk bevisstgjøring som kan utfordre elevenes forestillinger om seksualitet, kjønn, mangfold og identitet var i følge lærerne, en sentral del av samfunnsfagets seksualitetsundervisning. Som et resultat av denne tilnærmingen, kan vi rette oss mot neste mål lærerne så på som viktig i undervisningen om seksualitet. Det demokratiske verdigrunnlaget, som er en viktig del av skolens dannelsesoppdrag.

### 4.1.3 «Vi jobber med å bli en del av et fellesskap»

Målene lærerne legger til grunn for seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget kan sies å være tett forbundet med hverandre, og vanskelig å holde atskilt. Ønsket om at elevene skal kunne ta gode valg for seg selv og andre, bygger på målet om å undervise om seksualitet som utfordrer holdninger og gjør elevene kritisk bevisste på forestillinger om seksualitet, kropp, kjønn, identitet, mangfold og følelser, for å så kunne ta informerte valg. I forlengelsen av å utfordre elevenes holdninger og forestillinger, kommer det til syne et ønske om at seksualitetsundervisningen skal være inkluderende, oppøve verdier og bidra til å skape et fellesskap. Gjennom lærernes refleksjoner og tanker rundt undervisning om seksualitet i samfunnsfaget, er det tydelig at elevene, gjennom å utfordre holdninger og forestillinger de har til seksualitet, skal kunne utvikle verdier og handlingskompetanse for å leve i et mangfoldig fellesskap. Klara sammenfatter dette veldig fint når hun reflekterer rundt hvorfor samfunnsfag kan være en fin inngang til å undervise om seksualitet;

**Klara:** Eh ... Jeg synes det passer veldig godt. Jeg tror det er et viktig tema å ha inn der. Og kanskje særlig, ja ... egentlig hele veien, men vi jobber med identitet, vi jobber med å bli en del av et fellesskap, bli en del av et samfunn. Og det å fungere med andre. Så jeg tenker det absolutt hører hjemme der, og da er det ikke snakk om det de lurte på da, eeh ... hvordan å ha sex da, men altså alt rundt seksualitet da. Om det er likestilling eller eeh.... om det er lover og regler eller kulturelle forskjeller, ting som vi må vite for å være en del av et samfunn. Men også dette med identitet, eeh.. egen helse egentlig som kommer litt tydeligere frem nå da, i fagfornyelsen. Så synes jeg jo det er et tema som passer veldig godt i samfunnsfag.

Flere av lærerne påpeker at det normative ved undervisningen lå i å kunne utvikle demokratiske verdier, som toleranse og respekt for mangfold og grenser. Vi kan derfor påpeke at helheten i undervisningen gjenspeiler et demokratisk dannelsesoppdrag (Sætra, 2015). Simen og Klara reflekterer over, i kommende utsagn, samfunnsfagets plass i undervisning om seksualitet, og adresserer viktige elementer i det demokratiske dannelsesgrunnlaget:

**Simen:** Samtidig så ligger også dette her med legning og preferanser og så videre, noe som også må snakkes om. Altså i forhold til toleranse og den type ting. Som kanskje samfunnsfaget kan bidra med da.

Klara viser også til viktige verdier i demokratisk dannelse, slik som å eksistere i et uenighetsfellesskap:

**Klara:** Men jeg tror det er viktig, fordi elevene kommer fra mange ulike bakgrunner. Mye ulike erfaringer, så det å snakke sammen om det sammen og høre ulike syn, ulike kulturer, og kanskje få bekreftet og avkreftet ulike ting fra en seriøs voksen da, og ikke fra en useriøs nettside. Hvor de henter mesteparten av informasjonen de får.

Biestas (2008) sosialiserende tilnærming undervisning, som kan kobles til seksualitetsundervisning kommer her til syne, ettersom lærerne ønsker å internalisere elevene med et sett verdier, som fremmer det demokratiske dannelsesoppdraget. Lærerne illustrer at man ikke nødvendigvis trenger å adressere normene eksplisitt i undervisningen for å leve i rammene de betegner, men heller at man skal ha kjennskap til dem og kunne reflektere rundt dem, for å så utvikle verdiene det demokratiske dannelsesoppdraget bygger på. Her kan vi trekke frem spenningen mellom lærerens ønske om det normative og sosialiserende aspektet ved seksualitetsundervisningen, og den subjektiverende tilnærming Biesta (2008) påpeker undervisninga kan ha. Elevene skal bli bevisste og ansvarlige borgere, samtidig som de skal kunne reflektere av egen maskin og ta selvstendige valg. Likevel, disse refleksjonene og valgene elevene tar, skal ta utgangspunkt i demokratiske verdier og holdninger. Slik Klara illustrerer i utdraget ovenfor er det viktig at elevene får høre ulike synspunkt gjennom diskusjon og argumentasjon, slik at de kan se gyldigheten av andre perspektiv. Dette synet, om perspektivmangfold kom til uttrykk i flere av samtalene jeg hadde, og kan ses på som et uttrykk i seksualitetsundervisningens demokratiske dannelsesoppdrag. Trude illustrerer også dette ved å si:

**Trude:** Jeg vil at du skal sitte igjen med rett og slett det at vi er. Vi er, ja, vi er forskjellige, og vi må lære hverandre å kjenne. Både med en partner eller venner eller andre. Og det er liksom kommunikasjon. Vi trenger folk som lytter, og respekterer hverandre. Vi jobber mot et fellesskap egentlig.

Flere av lærerne så på seksualitetsundervisning i samfunnsfaget som en måte å bli en del av noe større, et fellesskap som flere nevner. Dette fellesskapet kan ses på som det Stokke (2017) presenterer som borgere med medlemskap og juridisk status, som viser til hvem som er innenfor eller utenfor samfunnet og hvilke plikter og rettigheter man har. Slik jeg tolker det lærerne har påpekt gjennom våre samtaler, er det ikke medlemskap i den forstand de vektlegger gjennom

undervisningen om seksualitet, men heller medborgerideal som «den deltakende medborger» og «den rettferdighetsorienterte medborger» (Westheimer & Kahne, 2004, s.242). Gjennom de tre målene for seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget kan vi frempeke en holdning om at elevene skal kunne bli deltakere av et demokratisk samfunn, ved å tilegne seg de normer og verdier som samfunnet verdsetter (sosialiserende funksjon). Deretter utvikle kritisk sans, gjennom tilegnelse av kunnskap og ferdigheter (kvalifiserende funksjon), for å kunne utfordre og stille spørsmål (subjektiverende funksjon) ved etablerte sosiale, politiske og økonomiske strukturer. Lærerne så at gjennom oppøvelse av kritisk sans og en tilnærming til normkritiske perspektiver, gjorde at elevene kunne bli bevisste på de utfordringene seksualitet medfører. Deretter kunne elevene bli tryggere på seg selv og egen seksualitet, for å så ta gode valg for seg selv og andre.

Hvorvidt lærerne bevisst satte medborgerskapsutdanning som en del av seksualitetsundervisning i samfunnsfaget er uklart ettersom de ikke nevner det eksplisitt. På tross av det, nevnte lærerne hvilken tematikk som gjorde seg gjeldene, slik vist ovenfor, der både helsetilnærmingen, kriminaltilnærmingen og kjønn og mangfoldstilnærmingen var alle deler av undervisningen (Støle-Nilsen, 2017). Dette peker mot en mer helhetlig seksualitetsundervisning hvor flere aspekter av seksualitet får komme frem, som kan sette elevene i stand for å ha et godt og sunt seksualliv. Vi kan derfor, i tråd med Marianne Støle-Nilsen påpeke at lærerne hadde et dannelsesideal i undervisningen om seksualitet i samfunnsfaget (Støle-Nilsen, 2017, s.20).

## **4.2 Tilnærminger til undervisning om seksualitet**

I dette delkapittelet tar jeg for meg hvilke tilnærminger lærerne hadde til seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget. Her reflekterte og diskuterte lærerne hvordan de gikk frem for å undervise om seksualitet i faget, bruk av undervisningsmetoder og utfordringer de opplevde knyttet til seksualitetsundervisningen. Det kommer frem at de vektlegger en undervisning som retter seg mot elevenes egne liv for å skape en undervisning som skaper engasjement og relevans, men som også tar tak i samfunnsstrukturer- og prosesser. I tillegg la lærerne vekt på å få til den «gode samtalen», som viser seg i klasseromsdiskusjoner, men også uformelle samtaler utenfor klasserommet.

### **4.2.1 Kobling til elevens livsverden og samfunnsprosesser**

Det gjennomsyrrer et stort engasjement blant alle lærerne i denne undersøkelsen, å drive en seksualitetsundervisning som gir positive opplevelser, men samtidig gir kunnskap som kan

anvendes i elevenes egne liv. På et spørsmål knyttet til hvordan det oppleves å ha seksualitetsundervisning svarer Klara:

**Klara:** Det er et tema som, det skiller seg litt ut. Det er intimt og personlig på en måte, men så er også elevene veldig opptatt av det. Og de gleder seg til de skal ha om det. Så det er jo gøy å kunne ha et tema som elevene synes er gøy også.

Simen gir også uttrykk for elevens engasjement knyttet til seksualitetsundervisningen, og forteller derfor at det ikke er et tema som er vanskelig å ha om:

**Simen:** Det er jo et tema som kanskje elevene har spørsmål eller vertfall forventninger til. Så det er ikke det vanskeligste temaet å gå inn i på én måte.

Klara legger vekt på at seksualitetsundervisning er et tema som skiller seg ut fra resterende emner elevene har i skolen. Hun forteller videre at undervisning om seksualitet er noe elevene kan relatere seg til, og er nysgjerrige på. Både Klara, Simen og Trude opplever at elevene har reelle spørsmål knyttet til seksualitet, og påpeker viktigheten ved å ta nysgjerrigheten på alvor. Klara illustrerer blant annet dette i følgende utsagn:

**Klara:** Jeg tror hovedpoenget med dette her er dette med at det er et tema som er virkelighetsnært for elevene. Og som føles relevant for dem og derfor så liker de det. Ja de synes det er kleint også, og de synes det er gøy, men det er ting de lurer på også. Jeg tror de synes det er ålreit å få lov til å spørre om de tingene de lurer på også.

Simen belyser også hvordan det å ta nysgjerrigheten på alvor, selv om de noen ganger skal tøffe seg litt, er viktig for å skape et trygt rom til å adressere seksuelle spørsmål:

**Simen:** Det er ... for noen så er det en mulighet for å kunne tøffe seg litt, og det er jo viktig. For andre så er det at de har reelle spørsmål som de kan komme frem med.

En metode Trude har tatt i bruk for å drøfte elevenes spørsmål, som de mulig synes er ubehagelig å ta opp i klasserommet, er å tilrettelegge for å spør anonymt. Hun viser også til, slik som Klara og Simen viktigheten med å ta spørsmålene på alvor:

**Trude:** Ja og det er jo slike type ting, det kan hende vi har slik spørsmål boks og, og når de ja, elever de lurer på f.eks. «hvordan har de homofile sex?» Eh, også skal du ikke være for vag heller fordi de lurer på det. Og det er liksom det å forklare det på en ordentlig måte og ta det seriøst da.

Selv om lærerne forstår at noen kanskje syns å snakke om seksualitet, kropp, følelser og identitet er flaut eller kleint, og kanskje tuller det bort, er de opptatt av at elevene skal kunne gjenkjenne mange av problemstillingene som dukker opp. Seksualitetsundervisningen er derfor ifølge lærerne virkelighetsnært, noe som skaper engasjement, nysgjerrighet og relevans, mellom innholdet i undervisningen og den kunnskapen elevene skal sitter igjen med. Dette gjør at man kan koble seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget til elevens livsverden (Christensen, 2015). Ved å trene elevene å ta stilling til og diskutere problemstillinger som er relevante for dem, vil man ikke få et innhold som er løsrevet og abstrakt. Lærernes holdning om hvordan undervisning om seksualitet kan kobles til elevens livsverden, kan derfor bidra med å opprettholde et innhold som er lærerikt og interessant for elevene. Klara nevner blant annet hvordan tematikk som trakassering og grensesetting skaper engasjement, og hvordan elevene kan koble dette til eget liv, med tanke på at de selv er i en alder der de begynner å få erfaringer med alkohol, fest, kjærlighet, følelser osv. Hun illustrerer dette poenget ved å si:

**Klara:** Jeg tror de er genuint nysgjerrige. De er jo i en alder der de veldig opptatt av det. Også har de nok mange sånne forestillinger om hvordan ting er, hva som er vanlig. Det er liksom sånn spennende og nytt og de begynner å ha litt erfaringer selv. Så det føles nok veldig relevant for dem. Det er litt livsnært kanskje? I motsetning til noen fag som vi har der de «Hvorfor har vi diktanalyse?», ikke sant? Den er litt vanskeligere for dem å se, hvorfor de har det. Men dette føles nok mer relevant på mange måter. De blir engasjerte når det er ting som de kan relatere seg til. Og gjerne litt caser og praktiske ting, om det er snakk om liksom trakassering, grensesetting, eeh ... da blir de engasjert.

Klara kjenner til den delen av livet elevene nå begynner å bli en del av, i forhold til russetid, festing og nysgjerrighet. Problemstillinger knyttet til for eksempel sexpress, følelser, kropp, trakassering, holdninger og grenser, kan derfor være en del av elevenes hverdag. Lærerne ønsker derfor å adressere og drøfte problemstillingene, slik at elevene kan oppøve på den type grensesetting de mener kan være vesentlige, skulle elevene havne i ubehagelige situasjoner i forbindelse med for eksempel fest eller kommende russetid. Disse problemstillingene samfunnsfaglig

seksualitetsundervisning adresserer, kobler seg ikke bare til elevens livsverden, men stiller også noen strukturelle spørsmål, i forhold til vold, makt og kjønnsforskjeller. Dermed kobler undervisningen seg også til aktuelle problemstillinger i samfunnet, og kan knyttes til det kunnskapsdomenet Christensen kaller samfunnsstrukturer- og prosesser (Christensen, 2015). I samtalen med Trude kom vi i snakk om hvordan grensesetting er et viktig tema å adressere i undervisningen, spesielt med tanke på den alderen og tiden de nå beveger seg inn i. Hun forteller om situasjoner der grensesetting adresseres forskjellig i forhold til om du er jente eller gutt, og hvordan gutter ofte blir stemplet som dem som «går over grensen». Hun illustrerer dette ved å si:

**Trude:** Jeg prøver også å ha et fokus på dette med guttene og rett og slett, med det å si nei, og at det er like masse for dere gutter. Menn og gutter er generelt dårlige til å snakke om følelser og ofte når menn eller gutter da, har et problem eller har opplevd noe negativt, så møter de rett og slett en holdning ... og spesielt blant kompiser som ikke er god. Hvis du snakker om seksuelle overtramp eller ting som man har vært med på så ... slik som med Me-Too, så kan jo flere av guttene oppleve det som ubehagelig å snakke om fordi man får en holdning som er sånn; åå, stakkars deg, tenk på damene da. Så det er viktig for meg å ta opp grenser, men også at det, det gjelder også gutter.

Her legger Trude frem hvordan oppfatninger av hvem som «trår over grensa» kommer til syne i samfunnet, og hvor kjønnsforskjeller må adresseres i seksualitetsundervisningen. Hva som er sosialt akseptabelt for gutter når det kommer til følelser og grenser et eksempel som kan virke som en invitasjon til refleksjoner rundt større sosiale prosesser og strukturer, slik Christensen (2015) viser til i koblingen mellom samfunnsfaget og samfunnsstrukturer- og prosesser. I tillegg har vi sett i forrige kapittel hvordan pornografi er en del av elevenes seksualliv. Tilgjengeligheten av informasjon om seksualitet på internett og økt seksualisering i sosial medier, er blitt en del av samfunnsutviklingen det siste tiåret, og befinner seg der elevene selv er deltakere (Frøvik et al., 2022). Dermed kan også dette knyttes til elevens livsverden og samfunnsstrukturer- og prosesser (Christensen, 2015).

#### 4.2.2 Ubehag og «den gode samtalen»

Alle lærerne i denne undersøkelsen hadde ambisjoner om å føre en trygg, god og ivaretatt seksualitetsundervisning. De påpeker på hver sin måte at det er den gode klasseromssamtalen, der refleksjon, åpenhet og diskusjon er det som gjør seksualitetsundervisningen spennende, lærerik og relevant. Samtidig, opplevde noen av lærerne noen utfordringer knyttet til å prate om seksualitet, og



bemerket seg at det kunne være et ubehagelig område å bevege seg i. Simen forteller om dette i kommende utsagn:

**Simen:** Det er jo litt sånn, Eh... utfordringer i forhold til ja ... hvordan man skal håndtere tema. Det sitter elever med både ulike kulturell bakgrunn og så videre som gjør at det kan jo på noen områder også være et litt vanskelig felt å bevege seg i, selvfølgelig.

Det at seksualitet kan være et litt vanskelig område å bevege seg i er noe alle lærerne påpeker, og nevner at det for mange kan det være sårbart. De forteller at de ikke ønsker å gjøre elever ukomfortable eller utrygge i klasserommet, og da nevner de gjerne tematikk som abort, trakassering, voldtekt og overgrep, som de tenker må håndteres varsomt. Vi kan derfor påpeke, i likhet med Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022) at seksualitet på flere måter er et kontroversielt, emosjonelt og sensitivt tema i undervisningen.

Det å bevege seg inn i det ubehagelige kan allikevel virke som en ressurs i seksualitetsundervisningen (Røthing, 2020, s.59). Ved å utfordre elevenes komfortsoner, kan man oppnå inkluderende undervisning og invitere til kritisk tenkning (Røthing, 2020). Lærernes varsomhet rundt ubehagelige temaer seksualitetsundervisning adresserer, sammenfaller også med Beate Goldschmidt-Gjerløws (2019) funn. I hennes undersøkelse kommer det frem at voldtekt er det temaet lærere unngår å undervise om, for å unngå å retraumatisere elever som kanskje har blitt utsatt for seksuelle overgrep. Selv om intensjonen er god, kan det å unngå temaet bidra til å opprettholde kulturelle tabu. Hun påpeker derfor viktigheten ved å ta opp sensitiv tematikk som kan synliggjøre elever, og som derfor tar deres opplevelser på alvor (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s.37). Klara og Trude påpeker hvordan det er vanskelig å havne i spenningen mellom det som kan oppleves som for privat, og det som skal tas opp i undervisningen om seksualitet i skolen. De påpeker at det noen ganger er elevene som stiller ubehagelige spørsmål, og hvor læreren blir usikker på hvordan man skal håndtere situasjonen:

**Klara:** Det er viktig å være nøye på rollen man har da. Jeg tror grunnen til at det kan bli ubehagelig er at elevene har en del spørsmål som kanskje er av karakter som enten ikke hører hjemme eller har noe faglig å gjøre. At man er en fagperson også er det litt i grenseland om hva som hører hjemme på skolen. Eller at de har en del personlige spørsmål. Også er du ikke der som en privat person, men du er der som lærer eller en fagperson. Så det å holde det litt faglig, men allikevel svare elevene på hva de faktisk lurer og er opptatt av da.

Noen syns det er veldig kleint, noen tuller veldig mye. Og da gjør de det kleinere enn det kanskje trenger å være.

Her illustrerer Trude hvordan hun opplever at noe av det seksualitetsundervisningen åpner for å diskutere, kan oppleves for privat, og hun viser seg litt usikker til hva som passer å ta opp i klasserommet:

**Trude:** Det har vært en tanke om at mange av de temaene ... Hva er passende? Hva hører hjemme i skolen da? At det er liksom. Er det privat, er det, dette hørtes liksom privatlivet til, eller ja. Ehm ... Jeg vet ikke helt.

Å navigere seg gjennom ubehaget oppleves på mine informanter som noe utfordrende. Røthing & Svendsen (2009) påpeker blant annet hvordan seksualitet er et tema som gjør mange lærere ukomfortable og unngår derfor å undervise om det (s.19). Vi kan derfor argumentere at seksualitetsundervisning i seg selv er å forholde seg til ubehag. Ved å ikke ta opp tematikk som kan være sensitive, slik som voldtekt, trakassering, abort eller overgrep kan vi også argumentere at koblingen mellom samfunnsfaget og Christensens (2015) kunnskapsdomener som elevens livsverden og samfunnsstrukturer- og prosesser blir fraværende.

En metode som blir nevnt hos mine informanter for å prøve å minimere former for ubehag er anonyme spørsmål. To av lærerne forteller hvordan «spørsmålsboks» er et verktøy som brukes, der elevene kan spør om personlige, tekniske og utfordrende spørsmål, uten at resten av klassen får vite hvem som spør:

**Klara:** Det kan hende vi har spørsmål boks, og når de ja, lurer på f.eks. «hvordan har de homofile sex?», Eh, også skal du ikke være for vag heller, fordi de lurer på det. Og det er liksom det å forklare det på en ordentlig måte og ta det seriøst da.

Ruben legger også til bruk av metoder for å anonymisere spørsmål elevene sitter med:

**Ruben:** Så jeg husker ikke helt hvordan den var formulert, men uansett så husker jeg bare sånn vagt det at vi hadde sånt spørsmål, altså du kunne få stille anonyme spørsmål og så skulle vi prøve å svare på de som har eller er til å svare på så godt vi kunne.

Det å ta i bruk sensitiv tematikk som mulig er tabubelagte i seksualitetsundervisningen kan også styrke undervisningens kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon (Biesta, 2008). Ved at elevene setter seg inn i problemstillinger som er sårbare og kanskje vanskelige å snakke om, men gjør seg gjeldende for et åpnere perspektiv på seksualitet og problemstillingene som følger med, kan undervisning om seksualitet utfylle en kvalifiserende funksjon. Ved at de får innsikt i hvordan samfunnet oppfatter og forholder seg til for eksempel voldtekt og overgrep, og hvordan man diskuterer disse temaene i klassen kan på flere måter ha en sosialiserende funksjon. Ved å oppøve elevene til kritisk sans som kan utfordre normer knyttet til hvordan man adresserer og forholder seg til temaene, muliggjøres derfor en subjektiverende undervisning.

Gjennom alle intervjuene opplevde jeg klasseromsdiskusjoner og «den gode samtalen» som essensielle for å drive seksualitetsundervisning. For å kunne snakke om vanskelige, sensitive og tabubelagte aspekter ved seksualitet, var det viktig å etablere et trygt og åpent klasserom. Relasjonsbygging og respekt var noe lærerne så på som nøkkelbegreper i arbeidet med å få til gode samtaler rundt seksualitet. Klara tydeliggjør viktigheten av å ha gode samtaler for å skape trygge omgivelser for elevene å adressere seksuelle problemstillinger:

**Klara:** Det å kunne ha en samtale, en diskusjon i klassen, er superviktig, spesielt med tanke på å snakke om seksualitet. For selv om noen er veldig opptatt av det, så er det noen som også tenker at dette her skal jeg ikke lære om fordi jeg ikke er gammel nok eller det er ikke greit å snakke om det. Så du har liksom begge sider. Så det å lage et rom for å snakke om disse tingene og forstå at folk er forskjellige, og å respektere hverandres meninger og valg ikke minst, tror jeg er viktig.

I arbeid med seksualitet som et sensitivt tema, er samtalen og klasseromsdiskusjonene en viktig del. Mercer og Littleton (2017) viser til viktigheten av å skape rammer rundt slike samtaler, der elevene og læreren i fellesskap kan lage noen «spilleregler» for hvordan diskusjonene skal foregå. En effekt av disse rammene kan være at undervisningen i mindre grad diskriminerer, men heller inkluderer elevene med i samtalen. Slik Klara forteller i utsagnet over, så er ikke alle elevene på samme «sted» når det gjelder egen seksualitet, og det å prate åpent om det. Samtalereglene kan derfor minimere at oppfatningene til majoritetsgruppen av elevene er de som er gjeldende, men åpner i større grad for at alle blir hørt. Bruk av diskusjon og samtaler som undervisningsmetode i seksualitetsundervisningen, åpner for meningsutveksling og eksponering av forskjellige

perspektiver Det kan bidra å realisere et samfunn som åpner for mangfold, respekt og toleranse, rundt de mest intime og private aspektene ved vår identitet.

### 4.3 Fagfornyelsen og tverrfaglig fokus

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hvilken implikasjon fagfornyelsen kan ha for seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, og hvorvidt lærerne i denne undersøkelsen opplever at de tverrfaglige temaene bidrar til en helhetlig forståelse av seksualitetsundervisningen. Slik jeg nevner innledningsvis, så var den første intensjonen med denne masteroppgaven å se på seksualitetsundervisning i lys av fagfornyelsen. Gjennom de samtalene jeg hadde med lærerne, oppdaget jeg raskt at vi pratet mer generelt om fagfornyelsen, og hvor lærerne ikke hadde så mange refleksjoner og tanker knyttet dens relevans til seksualitetsundervisning. Dette kan være av ulike årsaker, men en faktor som trekkes frem er koronasituasjonen som herjet da fagfornyelsen skulle iverksettes. Av den grunn blir dette kapittelet mer generelt, spesielt når vi snakker om fagfornyelsens åpenhet. Jeg ønsker allikevel å trekke det frem, for å så reflektere rundt seksualitetsundervisningens plass i dens åpenhet og tverrfaglig fokus.

#### 4.3.1 Fagfornyelsens åpenhet

I fagfornyelsen videreføres en kompetansebasert læreplan, der kompetansen innrammes av de enkelte skolefagene. I arbeidet med å fornye kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), har det vært en sentral målsetting å redusere omfanget i fagene for å styrke blant annet dybdelæring. Gjennom etablering av kjerneelementer har man derfor kunnet redusere antall kompetansemål for hvert fag (Karseth et al., 2020, s.117). Fagfornyelsens intensjon om reduserte antall kompetansemål, har gjennom mine intervjuer, fått positiv reaksjon. Dette kan blant annet illustreres av både Klara og Trude, som ble spurt om hvilke endringer de selv har opplevd etter at fagfornyelsen ble innført:

**Klara:** De målene er jo ikke så tydelige lengre. Det er fint de er litt mer åpne. Det gir deg litt mer frihet til å velge metoder og temaer og hva som passer klassen, og å jobbe tverrfaglig osv. Og FÆRRE mål, ikke minst.

**Trude:** Altså nå er det jo litt sånn ... litt færre mål, og muligheten til å jobbe og å gå i dybden. Altså jeg liker mye bedre bredere mål.

Jeg oppdaget stor entusiasme fra lærerne over fagfornyelsens søkelys på å komprimere målene for hvert fag. Her vektla de både muligheten for å kunne tilpasse fagstoff til hver enkel klasse, men

også muligheten for å gå mer i dybden på tematikk elevene engasjerte seg i. Det er ifølge Kunnskapsdepartementet, kjerneelementene i fagfornyelsen som skal utgjøre det sentrale innholdet i faget. Elementene beskriver det elevene må lære, for å beherske og anvende kunnskaper og ferdigheter i det enkelte fag (Jelstad, 2019). Dette kan åpne for tolkning og gi handlingsrom for den enkelte lærer, ettersom læreren nå må fylle kompetansemålene med innhold. Klara illustrer dette ved å si;

**Klara:** Man er ikke så låst. Vi må ikke ha om akkurat dette og dette temaet, slik som tidligere kanskje. Du kan fokusere på det som faktisk er viktig og gå litt i dybden. Den gir rett og slett mer frihet til læreren.

Det er det nasjonale læreplanverket som setter rammene for skolens mål og innhold. Det er allikevel ikke slik at nasjonale utdannings- og læreplanreformer forteller aktørene hva de konkret skal gjøre, men de skal skape betingelser eller situasjoner som er tilgjengelige for aktørene og velge selv. Derfor kan ikke læreplanen legge føring på detaljene i skolens praksis, men den skal sette viktige parametere for de skjønnsmessige overveielser som gjøres av lærerprofesjonen i skolen (Karseth et al., 2020, s. 37). Lærerne i denne undersøkelsen betrakter fagfornyelsen som et positivt tilskudd for å kunne utøve sitt profesjonelle handlingsrom og skjønn, og da spesielt når det gjelder innholdet i faget.

Det at fagfornyelsen gir mer frihet til læreren i form av færre kompetansemål, kan ses på som et større tillitsbasert forhold mellom stat og skole. I et slikt tilfelle stilles det også derfor et større krav til lærerprofesjonen, og ansvaret for å gi elever den kunnskapen, ferdigheter og kompetansen de trenger for å bli fullverdige medborgere i et samfunn, blir derfor større til hver enkel lærer. Klara beskriver et slikt poeng når det gjelder seksualitetsundervisningens plass i kompetansemålene i samfunnsfag:

**Klara:** De målene er jo ikke så tydelige lengre. Ordet seksualitet er jo ikke nevnt i kompetansemålene en gang.

Her beskriver informanten hvordan hun selv må få plass til seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, ettersom fagfornyelsen ikke nevner begrepet seksualitet eksplisitt i kompetansemålene. Informanten nevner imidlertid at det kommer frem i de tverrfaglige temaene, og er derfor et tema som ikke blir «glemt» av den grunn. Muligheten for tilpasning, dybdelæring,

meningsinnhold og tematikk, fagfornyelsen kan gi den enkelte lærer, viser også til en utfordring når det gjelder å ha noe å «støtte» seg til. Når det er opp til den enkelte lærer å bestemme hva det skal undervises om i faget, er det mulighet for at det oppstår kontraster og forskjeller i hva elevene sitter igjen med etter endt utdanning. Dette poenget kommer frem i to av intervjuene der informantene problematiserer ansvaret fagfornyelsen gir den enkelte lærer.

**Simen:** Hvis vi skal være veldig sånn kritisk så kan du si at du ... egentlig litt med kunnskapsløftet også ... men særlig med fagfornyelsen, at du ender opp med en lærerplan uten konkret innhold. Og på noen områder så kan det være greit for så vidt, at man overlater det til den kompetente lærer. Nå er jo situasjonen sånn i grunnskolen, og det tror jeg gjelder fremdeles, at det er en relativt sammensatt stab, altså ikke sant? Noen har relativt faglig tyngde innenfor fagene de underviser, og andre har det ikke. Og begge skal jo ut å gjøre en relativt god jobb i skolen. Sånn at jeg tror kanskje at man hadde tjent på å kunne hatt noe mer konkrete læreplanmål, fordi at ... sånn som i historiefaget da, så er det jo litt fascinerende å tenke over at vi har den læreplanen, også på det som kalles historie, som nevner jo ingenting. Og det er kanskje ikke helt heldig. Så kan man si at den kompetente historielærer vet at man bør være innom første og andre verdenskrig, og kanskje Palestina konflikten og kald krig osv. Men det er et eller annet med at ... kanskje noe mer konkret hadde vært en ide.

Klara påpeker også hvordan flere av detaljene fra den forrige læreplanen (LK06) er tatt bort, som gjør at det er lærerens ansvar å fylle målene med mening og innhold. Hun drøfter også aspektet ved å være nyutdannet, med mindre erfaring, og hvordan det kan være utfordringer til å ikke ha noe konkret å støtte seg til:

**Klara:** Så å si alle detaljer er tatt bort. Og man kan jo diskutere hva man synes om det, hehe. Det gir jo også et større ansvar da å vite ... jeg tenker når man har litt mer erfaring så er det greit om man vet hva man kan velge mellom. For andre så kan det være god støtte å ha en læreplan som det står litt hva det kan være lurt å ha om.

**Klara:** Du må, du kan tolke deg litt frem gjennom de andre målene, at det kanskje står litt om identitet og hvordan grenser utfordrers osv., men det er liksom ... hadde jeg vært en ny lærer så hadde jeg kanskje ikke tenkt at «seksualundervisning, det må vi jo ha». Hvis ikke man er... i en hverdag da ... ikke sant, hvor nøye leser man alle delene av læreplanen? Hvor

nøye jobber man med det? Man har jo en oversikt når man ha gjort det noen ganger, men ... Man har kanskje utviklingstid på skolen også, hvor man jobber med det. Eeh ... Men jeg syns det er litt overraskende at ordet ikke er med en gang. Og liksom ... ikke noe i nærheten heller. Det kan jo gjøre at det nesten blir litt borte. Det liksom litt opp til deg selv da, jeg kan gjøre litt som jeg vill selv, men som for en ny lærer så hadde jeg kanskje tenkt at «Oja, må vi ha om det?»

Når kompetansemålene i enkelte fag har fått en mer vag og abstrakt drakt, som gir tolkningsrom for enkeltlæreren, utfordrer dette faglig kompetanse og evne til å skape god undervisning. Hvordan lærere arbeider med å sikre god undervisning og utarbeider fagets kjerneelementer i faget, som gir elevene den kunnskapen og de ferdighetene de trenger, kan være avhengig av et godt profesjonsfelleskap og en felles forståelse av fagfornyelsens verdier. Slik vi har sett (4.1), ønsker lærerne i denne undersøkelsen å utfordre etablerte holdninger rundt seksualitet, identitet og kjønn, slik at elevene kan bevisstgjøres og tenke kritisk rundt etablerte normer, for å så danne handlingskompetanse. Røthing (2020) viser til den nye læreplanens fokus på mangfoldskompetanse og kritisk tenkning, men hvor det lett kan etableres en uspesifisert og innholdsløs forståelse av hva som egentlig er betydningen bak og hvordan man skal ta det ned i praksis. Dette kan derfor føre til at seksualitetsundervisningen ikke bidrar til å støtte opp om læreplanens gode intensjoner, og ønske for elevenes undervisning om seksualitet (s.27).

I en rapport, oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, undersøkte en ekspertgruppe dagens lærerrolle. Her nevnes det blant annet viktigheten med et godt profesjonsfelleskap, både internt i den enkelte skole, men også utover den enkelte skole, lokalt, regionalt og nasjonalt. Profesjonsfelleskapet kan sies å spille en viktig rolle når det gjelder endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. Det å sette av fellestid, både avtalt, og frivillig for å samarbeide om lokale læreplaner, kan styrke kvaliteten på lærerens undervisning, og skape en felles forståelse av fagenes innhold (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 208-209).

Ettersom intervjuene ble gjennomført under Covid-pandemien, påpeker mine informanter at det ikke alltid har vært like lett å drive endrings- og utviklingsarbeid, og da med særlig tanke på å gjøre dette i digitale forum, for å så sette fagfornyelsen ned i praksis og gi den liv.

**Simen:** Det har vært jobbet noe med, det har det. Men sånn som du sier, det har vært litt sånn eeh ... vi har hatt som oppgaver å skulle prøve å lage tverrfaglige opplegg for ulike fag

da, i kollegiet. Men det er klart det har vært mye på teams eller digitalt, men det har blitt produsert noe.

Trude forteller også hvordan arbeidet med den nye læreplanen har foregått gjennom digitale møterom:

**Trude:** Det er ganske omfattende. Det kom også da samtidig som første lockdown, noe som gjorde at vi måtte gjøre det gjennom teams og sånn. Men vi fikk gjennomført, og lagt et opplegg for tre år, og det gjorde at vi fikk god kjennskap til fagfornyelsen. Så det har vært satt av en del tid på skolen.

Slik som tre av fire lærere i denne undersøkelsen beskriver, så har samarbeid med lærerfellesskapet vært en sentral og viktig del av arbeidet med fagfornyelsen, etter den ble iverksatt. På tross av pandemien som kom samme år, forteller informantene at utviklingsarbeidet ikke har blitt satt til side av den grunn, men heller blitt gjort rundt andre omstendigheter. De legger ikke skjul på ulempen ved den digitale arbeidsplassen, men skildrer desto mer hvor viktig et godt samarbeid i profesjonsfellesskapet er. Klara illustrerer her samarbeidet de har gjort på skolen rundt etablering av fagfornyelsen.

**Klara:** Det vi gjorde, nå husker jeg ikke alle detaljene, men vi har jobba mye med det i utviklingstid da på skolen. Slik at hele skolen har vært med på det. Vi har jobbet med ulike deler, vi har jobba i seksjoner, fagseksjoner. Vi har jobba på trinn, vi har sett på hva det står i de nye læreplanene, sammenliknet og sånn. Men det viktigste arbeidet vi har gjort og brukt mest tid på er å lage våre egne dybdeområder i fellesskap.

Fagfornyelsens intensjon ved å (1) styrke sammenhengene i læreplanverket som helhet, (2) fornye generell del av læreplanverket, (3) konkretisere skolens verdigrunnlag, (4) fagkonsentrasjon i læreplanene for fag og (5) vektlegge sammenheng mellom de ulike fagene, har blant annet medført at læreplanenes omfang er blitt redusert, og lærerens mulighetsrom for å bestemme innhold i undervisningen er økt (Karseth et al., 2020, s. 28). Ettersom kompetansemålene i samfunnsfaget etter 10.årstrinn ikke nevner seksualitetsbegrepet eksplisitt, er det opp til hver enkel lærer å formidle seksualitetsundervisningens viktige aspekter. Utfordringen knyttet til dette kan da bli at kvaliteten på undervisningen om seksualitet kan variere i større grad (Krizan, 2019). I denne undersøkelsen oppdaget jeg noe variasjon til informantenes undervisning om seksualitet, dette kom



frem i forhold til metoder, undervisningsopplegg, fagkombinasjon og innhold. Jeg kan ikke påstå at kvaliteten på seksualitetsundervisningen varierte av den grunn, men det gir et bilde på hvordan lærere prioriterer ulikt, og hvordan fagfornyelsen, i større grad, åpner for variasjon i undervisningen.

#### 4.3.2 Tverrfaglig fokus

Som et helhetlig inntrykk gjennom alle intervjuene i denne undersøkelsen, oppfattet jeg det som om informantene i stor grad benyttet en tverrfaglig inngang til seksualitetsundervisning. Etersom det foreligger flere aspekter ved begrepet seksualitet, kan vi si det naturlig overskrider i flere fag, og det lett kan forstås som et tverrfaglig fenomen (Stubberud et al., 2017, s.13). Slik to av lærerne illustrerer da jeg spurte om hvordan de jobbet med seksualitet i skolen, kom det frem et tydelig tverrfaglig fokus:

**Klara:** Vi har pleid å ha en temauke egentlig. Vet ikke helt om du har hørt om det «Uke 6»? Så noen ganger har vi brukt det, eller deler av det, og noen ganger har vi brukt vårt eget. Ehm ... Og da har vi kjørt et sånt tverrfaglig samfunnsfag, KRLE, naturfag, men også andre fag; engelsk, norsk og sånt.

Simen tar også opp det å jobbe tverrfaglig med seksualitetsundervisning, der i likhet med Klara har brukt undervisningsopplegget UKE 6 fra *Sex og Politikk*.

**Simen:** Ofte så har det vært sånn at vi har jobba litt mer i det, slik når vi har tverrfaglige temaer, sånn som UKE 6.

Slik lærerne beskriver, så var det naturlig å drive tverrfaglig når det gjaldt seksualitet. Dette kom til uttrykk i hvordan de ulike perspektivene ved seksualitet, er forskjellig i de ulike fagene, og hvordan de ulike fagdisiplinene og lærerne bidro på hver sin måte for å berike undervisningen om seksualitet. Trude påpekte også hvordan tverrfaglighet og dybdelæring kan ses i relasjon, og hvordan dette bidro til å gi elevene et større perspektiv på fenomenet seksualitet. Informantene forklarer blant annet hvordan de opplever at fagfornyelsens fokus på færre kompetansemål, åpner for å jobbe mer tverrfaglig og gå i dybden, ettersom man nå kan bruke mer tid på å tenke igjennom, og skape gode idéer på tvers av fagkombinasjoner. Trude illustrer dette ved å blant annet påpeke:

**Trude:** Det er jo tilfredsstillende å rett og slett kunne jobbe et par uker ekstra i et tverrfaglig prosjekt, istedenfor at du føler ... nå må jeg jage videre på neste mål, at det alltid blir å skrape i overflaten da. Det er noe med å faktisk kunne bruke tid på å gå mer i dybden, og ikke minst at elevene kan plukke ut de tingene som de ... som er interessante.

I likhet med Trude, forteller Klara hvordan hun syns det å ikke være bundet til detaljer, åpner for å jobbe mer tverrfaglig.

**Klara:** Jeg tror nok det er lettere å drive tverrfaglig generelt fordi målene er så åpne. Eeh ... Det er ikke noe der som styrer deg. Du kan liksom legge det litt opp slik du vill, man er ikke så bundet til detaljer da. Så jeg tror nok det er lettere å jobbe tverrfaglig hvert fall

I lys av lærernes fokus på å arbeide tverrfaglig, var det tydelig at de så et skille mellom det som Marianne Støle-Nilsen (2017) kategoriserer som helsetilnærmingen, kjønn og mangfoldstilnærmingen og kriminalitetstilnærmingen (s. 18-19). Der naturfag ble en naturlig inngang til å ta opp aspekter ved seksualitet som omhandler seksuell helse og det biologiske ved kropp, reproduksjon og sykdommer, ble samfunnsfaget en arena for å diskutere, drøfte og løfte problemstillinger knyttet til blant annet seksuelle overgrep, grensesetting, holdninger, identitet, kjønn og kultur. Informantene poengterer likevel viktigheten ved å slå sammen tilnærmingene for å skape en helhetlig forståelse, og ikke minst rette undervisningen mot det Støle-Nilsen kaller danningstilnærmingen. Lærerne gir et inntrykk som påpeker at de nye tverrfaglige temaene «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap» kan være et forsøk på å gjøre seksualitetsundervisningen mer helhetlig.

**Klara:** Jeg tenker jo først ... dette med folkehelse og livsmestring. Det blir på en måte naturlig å putte seksualitet inn der. Men, det er jo veldig lett å knytte det til demokrati og medborgerskap også. Nettopp fordi det handler om hvordan man skal forholde seg til andre mennesker. Så jeg synes jo at ... det vill ikke være vanskelig å knytte det til disse nye tverrfaglige temaene.

Tverrfaglighet gir rom for å jobbe på tvers av læreplaner og kompetansemål. Dette åpner for muligheten til å få inn et større perspektivmangfold, og slå sammen tilnærmingene på en mer helhetlig måte. Det å skape en seksualitetsundervisning som ikke blir sidestilte prosjekter i hvert fag, kan åpne for at elevene ser helheten i undervisningen, og tilegner en helhetlig seksuell

kompetanse. Gjennom mine intervjuer forstod jeg på lærerne at det nødvendigvis ikke måtte være tverrfaglig for å være helhetlig, men de tverrfaglige temaene, og da spesielt «folkehelse og livsmestring» tok for seg mange aspekter ved seksualitet. Simen påpeker blant annet hvor man kan snakke stort og fint om de tverrfaglige temaene, og deres hensikt, men det handler i bunn og grunn hvordan man klarer å ta det ned i praksis; «Altså du kan si at de tverrfaglige temaene kan åpne for veldig mye, men det handler om hvordan vi klarer å ta det ned i praksisfeltet».

## 5 Avslutning

Hovedmålet for denne oppgaven har vært å undersøke hvordan et utvalg lærere forstår, opplever og reflekterer rundt samfunnsfagets rolle i seksualitetsundervisning. I tillegg var det en hensikt å se nærmere på hvorvidt fagfornyelsen åpner for å jobbe mer helhetlig med undervisning om seksualitet. I kapittel fire gjennomgikk jeg mine empiriske funn knyttet til relevant teori for å se nærmere på hvordan seksualitetsundervisningen kan oppfattes som en ressurs i å hjelpe elevene med å ta selvstendige og reflekterte valg, knyttet problemstillinger rundt seksualitet, kropp, kjønn og følelser. Gjennom å undersøke hvilke mål lærere legger til grunn for samfunnsfagets seksualitetsundervisning (4.1), hvilke tilnærminger og metoder lærerne brukte i undervisningen om seksualitet (4.2) og hvilke mulighetsrom fagfornyelsen åpner for i sine tverrfaglige temaer (4.3) har jeg forstått at lærerne er enig i at seksualitetsundervisningen er viktig og relevant for elevene, og ser undervisningen som et bidrag til demokratisk dannelse, og identitetsutvikling. I tillegg har jeg undersøkt hvordan lærerne reflekterer og jobber med fagfornyelsen knyttet seksualitetsundervisningen (4.3). Her fremlegges et stort engasjement rundt dens mindre fokus på kompetansemål, men også noen utfordringer knyttet til dens abstrakte drakt. Derfor vil jeg i de følgende delkapitler, oppsummere og drøfte viktige funn i oppgaven, som kan bidra i å svare på problemstillingen. Til slutt ønsker jeg å gi et forslag til hvordan man kan undersøke temaet seksualitetsundervisning i samfunnsfag videre.

### 5.1 Samfunnsfagets bidrag til demokratisk dannelse

Lærerne oppfattet samfunnsfaget som en viktig del av seksualitetsundervisningens helhet. Faget bidro blant annet med kunnskap om lovverk og variasjon i seksualitetens mange drakter av kjønn, orientering og identitet. Lærerne ønsket at undervisningen om seksualitet i faget skulle invitere til kritisk refleksjon rundt seksualnormer, utfordre etablerte holdninger og stille spørsmål rundt de mange påvirkningskildene elevene selv var en del av. Faget ble et rom, i motsetning til naturfag som tok for seg kunnskap om reproduksjon, kropp og prevensjon, for å muliggjøre handlingskompetanse til å ta gode valg, bli bevisste borgere av et samfunn dannet av forskjellighet og handle selvstendig i møte med egen og andres seksualitet. Lærernes forståelse av seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget oppmuntrer derfor til medborgerskapsidealene som skal kunne delta i et demokratisk samfunn. I tillegg, kan vi se et ønske om at undervisning om seksualitet i samfunnsfaget, skal være en arena der elevene kan få utvikle identitet. Vi kan også se

lærernes ønske om elevenes gode valg, i Plummers forståelse av intimt medborgerskap, hvor det danner grunnlag for valg knyttet seksualitet.

## 5.2 Den livsnære seksualitetsundervisningen

Lærerne oppfattet seksualitetsundervisningen som svært relevant for elevene, og sentral for å gjøre dem i stand til å forstå egen og andres seksualitet. Analysen viser hvordan lærerne la til rette for en virkelighetsnær undervisning, noe som førte til nysgjerrighet og engasjement fra elevenes side. Ved å bruke problemstillinger rundt seksualitet knyttet elevens egne liv, i et her og nå perspektiv, gjorde lærerne et forsøk på å bevisstgjøre og forberede elevene på situasjoner som kan oppstå, både i og utenfor skolen. Seksualitetsundervisningen i samfunnsfaget var et rom for diskusjon, åpenhet og trygghet for seksuelle problemstillinger. Selv om det oppstod situasjoner i klasserommet som lærerne opplevde som ubehagelige, så de enhver anledning til å skape «den gode samtalen». Det var viktig for lærerne å skape trygge rammer for å samtale om seksualitet. Hvis elevene kan bidra i å utforme rammene, kan det vise til praktisering av medborgerskap i klasserommet. I tillegg kan det også synliggjøre blant annet språkbruk eller atferd som er med på å diskriminere eller andregjøre. En inkluderende seksualitetsundervisning kan derfor oppnås ved at elevenes perspektiver, sammen med lærer, innlemmes i tilretteleggingen av gode klasseromsdiskusjoner.

## 5.3 Muligheter og utfordringer i Fagfornyelsen

Analysen viser lærernes engasjement rundt fagfornyelsens åpenhet og komprimerte kompetansemål for hvert fag. Dette utgjør et større handlingsrom for den enkelte lærer. Ved å kunne tilpasse innhold og gå mer i dybden på tematikk elevene interesserte seg i, skapte lærerne større interesse, nysgjerrighet og relevans i faget, men også på tvers av fag. Analysen peker også på en utfordring i Fagfornyelsens åpenhet. Den gir et større ansvar til den enkelte lærer som nå må fylle undervisningen med innhold, noe som kan skape variasjon og ulik kvalitet. Av den grunn kan man argumentere for at lærerutdanningen bør gi kommende studenter god nok kompetanse til å undervise om seksualitet i skolen. På tross av Fagfornyelsens litt mer abstrakte drakt, utfyller de tverrfaglige temaene muligheter til å gjøre seksualitetsundervisning mer helhetlig. Analysen viser hvordan de tverrfaglige temaene bidrar til helhetlig læring, ved å gi elevene en forståelse av hvert enkelt fags bidrag til å forstå samme fenomen. Tverrfagligheten gir verktøy, kunnskap, begreper og ulike perspektiver som elevene kan anvende i egne liv, for å forstå seg selv og seg selv i møte med det mangfoldig samfunn. Dette peker også på et iboende ønske om at tverrfaglig bevissthet kan

være demokratifremmende. Ved å gi elevene ulike perspektiver og forskjellige tolkninger av samme fenomen, gjenspeiles det også uenigheter og perspektivmangfold. Bevisstheten kan derfor bidra til å forstå hvordan ulike mennesker forstår fenomener forskjellig (Bech, 2019, s. 78).

## 5.4 Implikasjoner av funn

På bakgrunn av Fagfornyelsens fokus på tverrfaglighet, der vi ser et fokus på seksualitet, særskilt i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», er fremstillinger av hvordan lærere erfarer seksualitetsundervisning nyttige bidrag på hvordan undervisning om seksualitet kan være i skolen. Kontroversielle temaer er en del av skolehverdagen, om det kommer utenfor seksualitetsundervisningen eller som en del av det. Forklaringer til hvorfor lærere velger å unngå slik tematikk kan være mangel på tid eller en følelse på utilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre slike undervisninger. Derfor kan fagfornyelsens prioritering av tverrfaglighet og seksualitet skape muligheter for å adressere sårbare og vanskelige sider ved fenomenet. Fagfornyelsens tverrfaglighet og fokus på dybdelæring kan også åpne for å grundig gå gjennom flere aspekt i flere faglige kontekster rundt seksualitet, kjønn og identitet.

En helhetlig og god seksualitetsundervisning kan blant annet bidra til å synliggjøre positive sider ved kropp, kjønn, identitet og mangfold. I tillegg bidra til å bevisstgjøre elevene slik at de kan få en følelse av selvbestemmelse og handlingskompetanse. Ved å for eksempel adressere pornografi som en del av seksualitetsundervisningen, kan man anerkjenne elevens følelsesliv og seksuell utforskning, i tillegg til å oppøve til kritisk refleksjon rundt flere av samfunnsfagets og demokratiets verdier, som menneskerettigheter, menneskeverd og likestilling. Dette kan derfor sette elevene inn i andres situasjoner og muliggjør dimensjoner ved elevens medborgerskap.

## 5.5 Forslag til videre forskning

I første omgang ønsket jeg å se nærmere på hvorvidt Fagfornyelsen og de nye tverrfaglige temaene åpnet for en mer helhetlig seksualitetsundervisning i samfunnsfaget. Jeg bemerket meg relativt raskt at lærerne som bidro i denne undersøkelsen ikke hadde særlig erfaring med å arbeide med de nye tverrfaglige temaene, og spesielt ikke innen seksualitetsundervisningen. På bakgrunn av dette, endret jeg problemstilling, der fokuset rettet seg mer på samfunnsfaglig seksualitetsundervisning, og ikke fagfornyelsens implikasjoner for undervisning om seksualitet. Derfor er et forslag til videre forskning å undersøke hvordan seksualitet undervises og forstås i lys av fagfornyelsens tverrfaglige

temaer. Her kunne det vært spennende å se nærmere på hvordan lærere oppfatter å undervise om seksualitet knyttet av den nye læreplanen, og hvorvidt den nye og den gamle læreplanen har ulike implikasjoner for undervisningspraksisen.

Et funn denne oppgaven ikke har adressert, men som kunne gjort seg interessant og undersøkt, er det Klara og Simen påpeker om hvordan mye av det samfunnet oppfatter som vanskelig, eller et problem, ofte blir overlatt til skolesystemet å ta tak i. Klara og Simen forteller blant annet: «Samtidig så ser vi en situasjon hvor ethvert samfunnsproblem, eller hva man skal kalle det, skal løses i skolen» og «jeg syns nok samtidig at skolen får mye ansvar ofte. Det gjelder for såvidt ikke bare seksualitetsundervisning, men andre temaer også. Mye blir liksom lempa over på skolen og vi skal ta for oss alle delene av livet». Educationalization beskriver denne problematikken og kan derfor gi innblikk i hvordan samfunnet ønsker at skolen skal løse problemstillinger knyttet til seksualitet (Bridges, 2008; Westberg, 2017; Tröhler, 2016). Dermed ønsker jeg å påpeke hvordan dette også kan være fremtidige spennende innfallsvinkler til å studere skolens seksualitetsundervisning.

## 6 Referanser/litteraturliste

- Bech, C. E. (2019). *Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning: En samfunnsfagdidaktisk dybdeanalyse av en tverrfaglig undervisningsperiode om seksualitet og kropp på 9.trinn*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).
- Biesta, G. (2008). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. *Educ Asse Eval Acc* 21. 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Brewin, D., Koren, A., Morgan, B., Shipley, S. & Hardy, L., R. (2014). Behind Closed Doors: School Nurses and Sexual Education: *The Journal of School Nursing*. Vol. 30(1) 31-41. <https://doi.org/10.1177/1059840513484363>
- Bridges, D. (2008). Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems. *Educational Theory*, 58(4), s. 461-474. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1741-5446.2008.00300.x>
- Christensen, S., T. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund.
- Creswell, W., J. & Miller, L., D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice* 39(3), s. 124-130. [https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1207/s15430421tip3903_2)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Frøvik, K. J., Torstensen, L. R. & Goldschmidt-Gjerløw. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, G. K. & Jore, K. M (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 11-128). Universitetsforlaget.



Fürstenschield, R. M. P. (2016). *Likekjønnede foreldre og intimt medborgerskap – rettigheter og deltagelse*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52830/Pia-FurstenschieldMASTER.pdf?sequence=1>

Gagnon, H. J. & Simon, W. (2005). *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality* (utg 2.). AldineTransaction.

[https://books.google.no/books?id=rycoaGg5H\\_IC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=rycoaGg5H_IC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse? *Human Rights Education Review*, 2(1), 25-42. <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>

Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, G. K. & Jore, K. M. (Red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

Grande, B. H. (2005). *Sex og sann: Ungdoms innspill til seksualiseringsdebatten*. ISBN 82-7481-119-4. Redd Barna. <https://docplayer.me/18245762-Sex-og-sann-ungdoms-innspill-til-seksualiseringsdebatten.html>

Grünfeld, B. & Almås, E. (2021). *Seksualitet i Store medisinske leksikon*. Hentet fra: <https://sml.snl.no/seksualitet>

Jelstad, J. (2019). *Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemal/128043>

Johannessen, F. E. L., Rafoss, W. T. & Rasmussen, B. E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kallset, G. K. A. (2020). *Seksualitetsundervisning og intimt medborgerskap: Muligheter og utfordringer i undervisning om seksualitet i samfunnsfag*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). <https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Seksualitetsundervisning-og-intimt-medborgerskap.pdf>

Karseth, B. Kvamme, A., O. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA Rapport 1). Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>

Krizan, S. N. (2019). *Sex og Politikks innføring i fagfornyelsen i grunnskolen og videregående opplæring*. <https://sexogpolitikk.no/2019/12/03/sex-og-politikks-innforing-i-fagfornyelsen-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>

Krumsvik, J., R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i naturfag (NAT01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv78>

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i KRLE (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg). Gyldendal.

Kvalem, L. I. (2. juni, 2008). *Fakta og myter om effekt av seksualundervisning i skolen*.

<https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2008/06/fakta-og-myter-om-effekt-av-seksualundervisning-i-skolen>

Lazarus, J. V., Parker, R. & Wellings, K. (2009). Sexuality education in Europe: an overview of current policies. *Sex Education*, 9(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/14681810903059060>

Lien, C., E. (2018). *Helsesøsters seksualundervisning til ungdomsskoleelever: En kvalitativ studie om helsesøsters erfaringer med gjennomføring av seksualundervisning* (Masteroppgave, Norges Arktiske Universitetet).

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/16550/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Littleton, K. & Mercer, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.4324/9780203946657>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Merriam, B., S. & Tisdell, J., E. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. (4.utg.). Jossey-Bass A wiley Brand.

Nordbø, M. Y. (2019). *Undervisning om seksualitet – et spenningsfelt: Et kultursosiologisk blikk på læreres erfaringer*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70607/Masteroppgave\\_ferdig\\_YMN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70607/Masteroppgave_ferdig_YMN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pedersen, W., Slagstad, K. & Soest, V.T. (2021). Nye seksualiteter, nye kjønn? I W. Pedersen & G. Ødegård (Red.), *Ungdommen* (s. 295-311). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.142>

Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. University of Washington Press.

Røthing, Å. (2016). *Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm, Oslo.

Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.

Sex og samfunn. (2016). *Seksualundervisning i skolen: En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. (TNS rapport). <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Seksualitetsundervisning-unders%C3%B8kelse-I%C3%A6rere-pdf.pdf>

Sex og samfunn. (2017). *Seksualundervisning i skolen: En kartlegging blant elever i 10.klassetrinn og 1 VGS*. (Kantar tns rapport 180817). <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-180817.pdf>

Sex og Samfunn. (2022). *Seksualitetsundervisning i skolen: En kartlegging av elevers og læreres erfaringer og ønsker*. (Kantar Rapport). <https://sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2022/02/Rapport-seksualitetsundervisning-i-skolen.pdf>

Stenslie, S. (2018, 27. september). *Kjære regjering, gi oss helhetlig seksualundervisning!* Seksualpolitisk nettverk for ungdom. <https://snuorg.no/2018/09/27/kjaere-regjering-gi-helhetlig-seksualundervisning/>

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 71(4), 193-207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>

Stray, H. J. (2019). Skolens samfunnsmandat. Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

Stray, H. J. & Sætra, E. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), s. 19-32. <http://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Stubberud, E., Aarbakke, H. M., Svendsen, S.H.B., Johannesen, N. & Hammeren, G.R. (2017). *Styrking av seksualitetsundervisning i skolen: En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «Uke 6»* (KUN-rapport 2017:2). Forlaget Nora. [http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud\\_mfl\\_2018\\_-\\_styrking\\_av\\_seksualitetsundervisningen\\_i\\_skolen.pdf](http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf)

Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning: En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen* (Mastergradavhandling, Universitetet i Bergen). Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/16082/Seksuell-danning-AORG350-MSN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2020, 3. desember). Sosialkonstruktivisme. I Store norske leksikon. <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Toreid, E. H. (2015). Vil ha kjønnsdelt seksualundervisning: Læreforhold. Kjønnsdeling eller oppdeling i mindre grupper kan gi bedre læring i seksualitet. *Sykepleien*, 103(7), 62-64.

<https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54642>

Tröhler, D. (2016). *Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World*. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Springer, Singapore.

[https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_8-1)

Universitetet i Oslo. (2021, 30. september). Klassifisering av data og informasjon.

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html#toc4>

Wallmyr, G & Welin, C. (2006) Young people, pornography and sexuality: sources and attitudes.

I: *The Journal of school nursing*. 22 (5). <https://doi.org/10.1177/10598405060220050801>

Westheimer, J. & Kahne J. (2004). *What kind of citizen? The politics of education for democracy*.

*American Educational Research Journal*. Volume 41 No. 2. <https://www.jstor.org/stable/3699366>

Westberg, J. (2017). Girls Gymnastics in the Service of the Nation: Educationalisation, Gender and Swedish Gymnastics in the Mid-Nineteenth Century. *Nordic Journal of Educational History*, Vol.

4(2), s. 47-69. <https://doi.org/10.36368/njedh.v4i2.95>

Whitfield, C, Jomeen, J., Hayter, M & Gardiner, E. (2013) Sexual health information seeking: a survey of adolescent practices. I: *Journal of clinical nursing* (22) 3259-3269.

World Health Organization. (2022). *Sexual and Reproductive Health and Research: Defining sexual health*. Hentet fra: <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

<https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>

## 7 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet «seksualitetsundervisning og fagfornyelsen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan lærere på grunnskolen opplever seksualitetsundervisning i samfunnsfaget, sett i lys av fagfornyelsen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg ønsker å skrive en masteroppgave basert på kvalitative intervjuer som undersøker hvordan og hvorvidt fagfornyelsen inviterer til en mer helhetlig seksualitetsundervisning. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan seksualitet tematiseres i fagfornyelsen, hvordan lærere på ungdomstrinnet forstår seksualitetsundervisning i samfunnsfag, hvilke mulighetsrom for seksualitetsundervisning fagfornyelsen kan gi lærere, og til slutt undersøke om seksualitetsundervisning kan fremme elevers medborgerskap. I den forbindelse håper jeg du kan stille til intervju.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap/Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Universitetet i Sør-Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått forespørsel om å delta i undersøkelsen fordi du er grunnskolelærer, underviser i samfunnsfag og har eller har hatt erfaring med seksualitetsundervisning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du ønsker å delta i dette prosjektet, innebærer dette et intervju hvor jeg tar for meg spørsmål rundt din erfaring med seksualitetsundervisning, hvordan seksualitetsundervisning forekommer i samfunnsfag og hvordan undervisning om seksualitet fremtrer i forhold til fagfornyelsen. Jeg estimerer at intervjuet vil vare i ca. 50 minutter. Hvis ønskelig kan jeg sende intervjuguiden på forhånd, slik at du kan lese igjennom spørsmålene. Samtalen vil bli tatt opp i form av lydopptak.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er meg og prosjektansvarlig/veileder. Alle navn vil endres og i den ferdige masteroppgaven vil det ikke være mulig for andre å gjenkjenne deg.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Da vil lydopptak slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Kristina Bjørholm, masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge kan på telefon: 95092680 eller e-post: [Kristinabjo@gmail.com](mailto:Kristinabjo@gmail.com). Du kan også kontakte veileder, førsteamanuensis ved USN Kari Nordberg, på telefon: 92815455 eller e-post: [Kari.nordberg@usn.no](mailto:Kari.nordberg@usn.no), eller personvernombud ved USN: Per Are Solberg, på e-post: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kari Nordberg

Student  
Kristina Bjørholm

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Seksualundervisning og fagfornyelsen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. Juni 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Seksualitetsundervisning og intimt medborgerskap

*I denne undersøkelsen ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere på ungdomstrinnet opplever å undervise om seksualitet i samfunnsfaget. Etter fagfornyelsen som kom i 2020 kan det diskuteres om den åpner for en bredere seksualitetsundervisning, hvor de tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap» og «folkehelse og livsmestring» kan være et tegn til dette. Jeg ønsker også å se nærmere på hvorvidt og hvordan undervisning om seksualitet kan forstås som en bidragsfaktor i å styrke elevers aktive medborgerskap.*

#### **Innledende spørsmål:**

- 1) Hvor lenge har du undervist i skolen?
- 2) Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- 3) Hvilke undervisningsfag har du utenom samfunnsfag?
- 4) Hvilken erfaring har du med å undervise om seksualitet?

#### **Erfaringer rundt seksualitetsundervisning:**

- 1) Hvordan opplever du det å undervise om seksualitet i skolen?
- 2) Tenker du at skolens seksualitetsundervisning er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 3) Hva er de viktigste tingene man tar opp i seksualitetsundervisningen?
- 4) Kan det være ubehagelig å undervise om seksualitet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 5) Føler du på en forandring fra når du begynte som lærer, i forhold til dagens situasjon, når det gjelder å undervise om seksualitet?
- 6) Føler du på et engasjement fra elever når det gjelder undervisning om seksualitet?

#### **Seksualitetsundervisning i samfunnsfag:**

- 1) En undersøkelse gjort av sex og samfunn i 2016, blant kontaktlærere på grunnskolen, viser at seksualitet kombinert med naturfag er det som oftest blir prioritert i skolen. Er dette noe du kjenner deg igjen i?
- 2) Hvorfor tror du at denne kombinasjonen av seksualitetsundervisning har vært så fremtredende i den norske grunnskole?
- 3) På hvilke måter/hvordan passer seksualitetsundervisningen inn i samfunnsfaget?

- 4) Hvilke tema passer å undervise om når man bedriver undervisning om seksualitet i samfunnsfaget?
- 5) Er det noe som er annerledes med å ha seksualitetsundervisning i samfunnsfag kontra i andre fag?
- 6) Hva tenker du er det viktigste man lærer om seksualitet i samfunnsfaget?
- 7) Arbeider du fra spesifikke læremål i samfunnsfag når du underviser om seksualitet?

### **Seksualitetsundervisning og fagfornyelsen:**

- 1) Hvordan har dere arbeidet med fagfornyelsen etter at den ble iverksatt?
- 2) Hva føler du er den største endringen fra LK06 til fagfornyelsen?
- 3) I stortingsmeldingen fra 2016 la de frem hensikten ved å fornye kunnskapsløftet fra 2006, som blant annet var å skape bedre sammenheng mellom formålsparagrafen, generell del, prinsipper for opplæring og de ulike læreplanene for fag. Er dette noe du føler fagfornyelsen gjør? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 4) De tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling» er nye fra fagfornyelsen. De har som hensikt å berøre sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. De beskrives som både overordnede temaer, men gir også spesifikt innhold i forhold til ulike fag. Hvilken erfaring har du med de tverrfaglige temaene?
- 5) Hvilke tverrfaglige temaer har du jobbet med i samfunnsfaget?
- 6) Passer seksualitet inn i de tverrfaglige temaene? Hvordan?
- 7) På hvilken måte ville du ha arbeidet med seksualitet innenfor temaet «demokrati og medborgerskap»?
- 8) Føler du at fagfornyelsen åpner for en bredere seksualitetsundervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Avsluttende spørsmål:**

- 1) Fagfornyelsens formål er blant annet å styrke elevers vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger, slik at man er rustet til å ta gode valg for seg selv og andre. Hvordan tenker du undervisning om seksualitet kan styrke dette formålet?
- 2) Føler du at seksualitetsundervisning, deltakelse og medborgerskap er begreper som kan styrke hverandre?

## 7.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Seksualitetsundervisning i samfunnsfag](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansenummer**

571166

**Prosjekttittel**

Seksualitetsundervisning i samfunnsfag

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig**

Kari Nordberg

**Student**

Kristina Bjørholm

**Prosjektperiode**

22.11.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
26.10.2021	Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er 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**

NSD vurderer 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 og samtykker 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 oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

NSD vurderer 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

