

Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning

*En samfunnsfagdidaktisk dybdeanalyse av
en tverrfaglig undervisningsperiode om
seksualitet og kropp på 9. trinn*

Eivind Cartfjord Bech



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019

Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning

En samfunnsfagdidaktisk dybdeanalyse av en tverrfaglig undervisningsperiode om kropp og seksualitet på 9. trinn

© Eivind Cartfjord Bech

2019

Livsmestring og identitetsutvikling i tverrfaglig seksualundervisning

Eivind Cartfjord Bech

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk tar et dypdykk inn i en seks uker lang tverrfaglig undervisningsperiode om seksualitet og kropp. Oppgavens formål er å bidra til økt innsikt om (1) hvordan vi kan forstå samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning, og (2) hva som kjennetegner møtet mellom lærer- og elevperspektiv i undervisning om seksualitet og kropp. Datamaterialet som ligger til grunn for oppgavens analyse er innsamlet over åtte uker. De første seks ukene av forskningsperioden ble brukt til deltakende observasjon av undervisningen, og i de påfølgende to ukene gjennomførte jeg intervjuer med lærere og elever som deltok i undervisningsperioden.

Oppgaven har en samfunnsfagdidaktisk forankring i Christensens inndeling av samfunnsfagets kunnskapsdomener, og anvender samfunnsvitenskapelige, pedagogiske og samfunnsfagdidaktiske perspektiv for å forstå informantenes perspektiv på seksualundervisningen. Blant begrepene som har vært sentrale for oppgavens analyse er Plummers begrep om intimt medborgerskap, Gagnon og Simons begrep om seksuelle skript, og Biestas tredeling av kvalifiserende, sosialisierende og subjektifiserende tilnærminger til undervisningen.

Oppgavens funn peker på at lærerne ønsket å skape en helhet i seksualundervisningen gjennom tverrfaglighet. Formålet med undervisningsperioden ble knyttet til livsmestring, og lærernes overordnede mål for perioden var at elevene gjennom kunnskap, refleksjon og bevissthet skulle utvikle handlingsberedskap. Samfunnsfagets rolle i undervisningsperioden kjennetegnes av å gjøre undervisningen relevant for elevene gjennom diskusjon og problembasert arbeid med påstander og problemstillinger, og dermed bidra til elevenes identitetsutvikling. Møtet mellom elev- og lærerperspektiv i undervisning om seksualitet og kropp kjennetegnes i mitt datamateriale av en spenning mellom lærernes mål om å myndiggjøre elevene til å ta gode valg og elevenes ønske om å lære om praktiske og intime aspekter ved seksualitet og kropp. I forbindelse med de praktiske og intime aspektene vektla elevene vektla helsesøster som en viktig aktør i undervisningsperioden. Mine forskningsfunn kan tyde på at det er utenfor klasserommet at elevene utvikler sitt intime medborgerskap, og at seksualundervisningen kan utstyre elever med kunnskap, refleksjon og handlingsberedskap for å støtte opp under elevenes identitetsutvikling og forberede elevene på å ta gode valg.

Forord

Å sette siste punktum på denne masteroppgaven må være en av de beste og største øyeblikkene i mitt liv. Veien hit har vært lang og krokete, og jeg har lært mye om meg selv det siste halvåret. Blant dem jeg ønsker å takke er mine dyktige og trofaste veiledere, Nora Elise Hesby Mathé og Kristin Beate Vasbø. Dere har vært viktige for min motivasjon i skrive- og forskningsprosessen, og deres konstruktive innspill og kontinuerlige oppfølging har vært avgjørende for at jeg kom i mål med denne oppgaven.

Jeg ønsker også å takke min mor Anne Katarina og min far Knut for all støtten dere har gitt meg underveis. Jeg vil også takke dere for at dere satt meg ut i verden og for all den omsorg og kjærighet dere viste meg gjennom hele oppveksten.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til mine studiekamerater Haakon, Emilie, Binta og Erik. Deres vennskap har vært avgjørende for min trivsel gjennom studietiden. Jeg ønsker også å takke vannhullet Kjellern og alle de fantastiske menneskene der. En spesiell takk går også til Lektorprogrammets Programutvalg og dets medlemmer de siste to årene – jeg håper dere fortsetter å gjøre en god jobb, og kommer til å savne dere. Jeg vil også takke alle medstudenter, veiledere, professorer, seminarledere og forelesere jeg har hatt gjennom min studietid for alle de kunnskaper og ferdigheter jeg har utviklet i løpet av studietiden.

Jeg vil også rette min takknemlighet mot mine medstudenter Laura og Christine, som høsten 2018 satt søkelyset på den manglende seksualundervisningen på lektorprogrammet gjennom seminarrekken *Lets talk about sex*.

En takk må også rettes til Åse Røthing for hennes behjelpelighet i å navigere i forskningslitteraturen på seksualundervisning i norsk skole.

Til slutt vil jeg takke FIKS for at dere viste interesse for mitt masterprosjekt og tildelte meg deres forskningsstipend.

Blindern, mai 2019.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Aktualisering	1
1.1.1	Utdanningspolitisk relevans.....	2
1.1.2	Samfunnsfagdidaktisk innramming.....	2
1.2	Formål, problemstilling og avgrensning.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.3.1	Seksualitet.....	4
1.3.2	Seksualundervisning.....	4
1.4	Oppgavens gang	5
2	Teori.....	6
2.1	Samfunnsfagets kunnskapdomener	6
2.2	Det demokratiske verdigrunnlaget.....	7
2.2.1	Medborgerskap	8
2.2.2	Intimt medborgerskap	9
2.2.3	Klasseromsdiskusjon og demokratisk deliberasjon	10
2.3	Metoder og perspektiver innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner	12
2.3.1	Det seksuelle skript	13
2.3.2	Narrativ og identitet	14
2.3.3	Seksualitet og makt	15
2.3.4	Skeiv teori og normkritikk	16
2.4	Aktuelle problemstillinger, samfunnsstrukturer og prosesser	18
2.4.1	Seksuell frigjøring.....	18
2.4.2	Ars erotica vs. Scientia sexualis	19
2.5	Elevenes livsverden	20
2.5.1	Det tredje rom.....	21
3	Tidligere forskning	22
3.1	Tradisjonell vs. helhetlig seksualundervisning	22
4	Metode	24
4.1	Kvalitativ metode	24
4.1.1	Case #Kjærleik.....	25
4.2	Utvalg	26

4.2.1	Deltakende observasjon.....	26
4.2.2	Lærerintervju.....	27
4.2.3	Elevintervju.....	27
4.3	Intervjuguider.....	28
4.4	Datainnsamling	28
4.4.1	Deltakende observasjon.....	28
4.4.2	Lærerintervju.....	30
4.4.3	Elevintervju.....	31
4.4.4	Oppsummering.....	32
4.5	Analyse av datamaterialet.....	32
4.5.1	Transkribering og gjennomlesning.....	33
4.5.2	Koding og kategorisering	33
4.5.3	Kategorisering og systematisering	34
4.5.4	Bruk av observasjonsnotat i analysen	34
4.6	Etiske bemerkninger.....	35
4.7	Forskningens troverdighet	36
4.7.1	Validitet	36
4.7.2	Forskerrollen.....	37
4.7.3	Reliabilitet.....	37
4.7.4	Generaliserbarhet	38
5	Analyse og diskusjon	39
5.1	Målet for undervisningsperioden: «Gode valg».....	39
5.1.1	«Noe kunnskap må de jo ha»	40
5.1.2	«Vi underviser egentlig moraliserende».....	41
5.1.3	«Det går litt på en sånn kritisk komponent».....	44
5.1.4	Identitetsutvikling – en samfunnsfaglig forståelse av gode valg?	46
5.2	Tverrfaglighet = Helhetlig seksualundervisning?	49
5.2.1	Naturfag som kunnskapsbase – «Hvis det bare blir naturfag så blir det ikke morsomt».....	51
5.2.2	Lovverk og etiske modeller	53
5.2.3	Helhetlig seksualundervisning	55
5.2.4	Samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning.....	57
5.3	Elevperspektivet: «Hvordan har man egentlig samleie?»	57

5.3.1	Helsesøster, trygghet og tillit	58
5.3.2	Samfunnsfaglige tema for seksualundervisningen	62
5.4	Et tredje rom?	71
5.4.1	Kjærlighet, kunst og følelser	73
6	Avslutning	76
6.1	Samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning	76
6.2	Møtet mellom elev- og lærerperspektiv	77
6.3	Tverrfaglig bevissthet	77
6.4	Implikasjoner for lærerutdanningen	78
6.5	Forslag til videre forskning	78
7.	Litteraturliste	80
8.	Vedlegg	90
8.1	Vedlegg 1: Spørsmålsguide for lærerutvalg i prosjektet «Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen»	90
8.2	Vedlegg 2: Spørsmålsguide for elevutvalg i prosjektet «Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen»	92
8.3	Vedlegg 3: Samtykkeskjema for elevintervju	94
8.4	Vedlegg 4: Samtykkeskjema for lærerintervju	97
8.5	Vedlegg 5: Samtykkeskjema for deltakelse i observasjonsstudie	100
8.6	Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD	103
8.7	Vedlegg 8: Guide for problembasert læring i #Kjærleik	106
	(Tabell 4.1: Datagrunnlag fra deltakende observasjon)	29
	(Tabell 4.2: Datagrunnlag fra lærerintervju)	30
	(Tabell 4.3: Datagrunnlag fra elevintervju)	32
	(Tabell 4.4: Oppsummering av datamaterialet fra forskningsprosjektet)	32
	(Tabell 5.1: Samfunnsfaglige tema som elevene ønsket å snakke om i intervjuene)	63

1 Introduksjon

Seksualitet er noe som påvirker de fleste mennesker på et eller annet stadium i livet, uansett kjønn eller legning. Referanser til seksualitet finnes overalt, både i kulturelle uttrykk, politiske debatter, vitenskapelige diskurser og i vår dagligtale. Til tross for at seksualitet er et synlig fenomen i samfunnet, berører det også de mest intime og skjulte aspektene ved vår identitet og relasjon til andre mennesker. I Norge har vi en lang tradisjon for seksualundervisning i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 15), og seksualundervisningens form og innhold har endret seg i takt med familie- og samlivsmønstre (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2003), og samfunnets overordnede syn på seksualitet og mangfold (Røthing, 2004; 2017). I tråd med endringer i læreplanen har fokuset for seksualundervisningen har gått fra å i all hovedsak handle om forplantningslære til å ha et bredere fokus på de sosiale, samfunnsmessige, politiske og etiske implikasjoner av seksualitet (Røthing, 2004; Svendsen, 2012). Seksualundervisningen berører tema som er viktig for elevenes fysiske og psykiske utvikling og helse. Dette reflekteres i den nye overordnede delen av læreplanens inkludering av seksualitet som en komponent i det fornyede fokuset på livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1.1 Aktualisering

I oktober 2017 startet et opprop for mennesker som hadde blitt utsatt for uønsket seksuell oppmerksomhet, popularisert gjennom emneknaggen #metoo. Emneknaggen fikk raskt stor oppmerksomhet i det offentlige ordskiftet, og kampanjen belyste hvordan seksuelle overgrep og trakassering må forstås som vedvarende utfordringer i både arbeids- og samfunnsliv. Kampanjen illustrerte hvordan ledere, kjendiser og politikere hadde misbrukt sine maktposisjoner for å tilfredsstille sine seksuelle lyster. Grensesetting, samtykke, likestilling og kvinnesyn fikk fornyet oppmerksomhet i det offentlige ordskiftet. #Metoo-kampanjen kastet således lys over en mer overordnet problemstilling i samfunnet – hvordan kan vi leve sammen på en god måte?

I Aftenpostens meningsspalte for barn og ungdom, *Si;D*, tok tre 14 år gamle jenter tidligere i år til orde for å belyse elevers opplevelse av å bli seksuelt trakassert på skolen:

«Vi er tre jenter på 14 år som går i 9. klasse. Vi vil gjøre både elever, lærere og foreldre mer oppmerksomme på hva som skjer i skolemiljøet til veldig mange

ungdommer. [...] Hver dag får jenter på vår alder slengt nedsettende kommentarer etter seg som «hore», «slut», «billig» og «fitte». Vi får høre at vi er svake og naive, at vi bør operere kroppene våre, og vi får høre om at vi er pulbare eller ikke» (Baklund, Aure & Fyhn, 2019).

På bakgrunn av sine opplevelser mente jentene at #metoo aldri nådde skolegården. I lys av den tilsynelatende brede oppslutningen rundt kjerneverdiene i #metoo-kampanjen i det norske samfunnet (Elnan, 2018) anskueliggjør jentenes kronikk hvordan seksualundervisningen i den norske skolen fortjener et fornyet fokus. Grensesetting, mellommenneskelige relasjoner og «å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.13) skal tas opp i skolen, og kan i lys av #metoo-kampanjen forstås som relevante tema for seksualundervisningen.

1.1.1 Utdanningspolitisk relevans

I den nye overordnede delen av læreplanen som trer i kraft i 2020 blir *folkehelse og livsmestring* vektlagt som ett av tre hovedtema som elevene skal jobbe tverrfaglig med i grunnskolen, og et av områdene som skal dekkes innenfor temaet er seksualitet. Begrunnelsen for det fornyede fokuset på livsmestring i læreplanen er at det skal «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Å arbeide med disse temaene skal blant annet kunne «legge til rette for gode helsevalg hos den enkelte», og hjelpe elevene med «å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). I likhet med læreplanens fokus på seksualitet i forbindelse med livsmestring, har nyere norsk forskning på seksualundervisning vektlagt verdien av helhetlig seksualundervisning, hvor de ulike skolefagene skal bidra til en større helhet (Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen & Hammeren, 2017).

1.1.2 Samfunnsfagdidaktisk innramming

Som resultat av arbeidet med fagfornyelsen har det blitt fastsatt noen kjerneelement for samfunnsfaget, hvor blant annet *perspektivmangfold* og *identitetsutvikling* blir trukket frem (Kunnskapsdepartementet, 2018). Et av formålene med undervisningen, slik det er uttrykt i den nye overordnede delen av læreplanen, er at «[s]kolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et

inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Seksualitet og kropp kan forstås som sentrale dimensjoner av identitet, og seksuell identitet kan være avgjørende for både fysiske og psykiske aspekter ved vår seksuelle helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016). Fagfornyelsens vektlegging av identitetsutvikling som et samfunnsfaglig kjerneelement for grunnskolen kan derfor forstås som en inngangsportale til å forstå de samfunnsfaglige aspektene ved seksualundervisningen. Seksualitet kan også forstås som et felt med et mangfold av identiteter, kjønn og legninger. For å ivareta alle elevers identitetsutvikling, kan perspektivmangfold forstås som et samfunnsfaglig kjerneelement som er relevant for seksualundervisningen.

Samfunnsvitenskapelige tilnærminger til seksualitet har tatt et kritisk oppgjør med tidligere antakelser om kropp og seksualitet (Plummer, 2003b), og har bidratt til den kulturelle og lovmessige utviklingen i forbindelse med blant annet kvinners frigjøring (Giddens, 1992) og homofiles kamp for like rettigheter (Pedersen, 2005). I den norske læreplanen har samfunnsfaget en «sosial og samfunnsorientert» (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2016, s. 15) tilnærming til tema som kropp, seksualitet og grenser, og kan derfor forstås som viktig for å bygge en helhet i seksualundervisningen. Tidligere forskning har vist at samfunnsfaglærere har en mindre klar oppfatning av sin rolle i seksualundervisningen enn deres kolleger (Støle-Nilsen, 2017, s. 75). I lys av læreplanens vektlegging av seksualitet som et *tverrfaglig* område kan det å undersøke samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning bidra til å skape økt bevissthet blant samfunnsfaglærere deres arbeid med seksualitet som livsmestring.

1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Denne masteroppgaven er rettet mot (1) å bidra til mer innsikt og forståelse av samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning, og (2) tilgjengeliggjøre perspektiver, erfaringer og kunnskap som lærere, lærerstudenter, lærerutdannere og annet skolepersonell kan velge å benytte seg av i sin virksomhet. Med bakgrunn i disse målene har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan kan vi forstå samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning, og hva kjennetegner møtet mellom elev- og lærerperspektiv i arbeidet med tema knyttet til seksualitet og kropp?»

For å undersøke samfunnsfagets rolle og møtet mellom lærer- og elevperspektiv i seksualundervisningen har jeg forsket på en seks uker lang tverrfaglig undervisningsperiode om kropp og seksualitet med fokus på livsmestring, gjennomført i en 9. klasse ved en skole på Østlandet. Datamaterialet som ligger til grunn for denne masteroppgaven gir ikke grunnlag for å generalisere til andre klasseromskontekster. Det er derfor viktig å poengtere at denne masteroppgaven i all hovedsak er rettet mot å bidra til økt refleksjon omkring tverrfaglig seksualundervisning og møtet mellom lærer- og elevperspektiv i slik undervisning.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Seksualitet

Seksualitet er et begrep med mange ulike konnotasjoner, og jeg ønsker derfor å tydeliggjøre hva som kjennetegner forståelsen av seksualitet som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg har valgt å benytte meg av Verdens Helseorganisasjon sin definisjon, som skal kunne brukes på tvers av kulturelle kontekster og ulike språk. Her defineres seksualitet som:

«a core dimension of being human which includes: the understanding of, and relationship to, the human body; emotional attachment and love; sex; gender; gender identity; sexual orientation; sexual intimacy; pleasure and reproduction. Sexuality is complex and includes biological, social, psychological, spiritual, religious, political, legal, historic, ethical and cultural dimensions that evolve over a lifespan» (UNESCO, 2018, s. 17)

Seksualitet kan altså forstås som et komplekst og sammensatt fenomen med mange ulike dimensjoner som strekker seg på tvers av grensene for skolefag, noe som illustrerer seksualundervisningens tverrfaglige natur.

1.3.2 Seksualundervisning

I lys av definisjonen av seksualitet har jeg valgt å forstå seksualundervisning som undervisning om seksualitet og kropp. En interessant utvikling med tanke på dette begrepet er at seksualundervisning kan se ut til å være et begrep for fortiden, ettersom det i både norsk og internasjonal kontekst har blitt erstattet med *seksualitetsundervisning* (Stubberud m.fl., 2017; UNESCO, 2018). Denne utviklingen kan forstås med utgangspunkt i at

seksualundervisningen gjerne blir knyttet til en tradisjonell tilnærming til undervisningen, hvor reproduksjon har blitt forstått som kjernen av det som skal læres, og seksualiteten er noe som skal kontrolleres og holdes skjult (Foucault, 1999; Gagnon & Simon, 2005). Begrepet seksualitetsundervisning tar sikte på en mer helhetlig forståelse av undervisningen, hvor også sosiale, emosjonelle, politiske og etiske aspekter ved seksualitet inkluderes (Røthing & Svendsen, 2009; Stubberud m.fl., 2017; Støle-Nilsen, 2017).

Som student på lektorprogrammet i samfunnsfag forstår jeg disse aspektene som viktige for seksualundervisningen, men har gjennomgående i denne oppgaven benyttet meg av begrepet *seksualundervisning* og «undervisning om seksualitet og kropp» for å understreke at seksualundervisningen dreier seg om mer enn bare seksualitet.

1.4 Oppgavens gang

I tillegg til dette introduksjonskapittelet består denne oppgaven av fem kapitler. I innledningen har jeg illustrert relevansen av min masteroppgave ved å plassere den i en samfunnsmessig, utdanningspolitisk og samfunnsfagdidaktisk kontekst. I kapittel to vil jeg ta utgangspunkt i Christensens (2015) rammeverk for å forstå samfunnsfaget, og plassere ulike teoretiske tilnærminger til seksualitet og seksualundervisning inn i samfunnsfagets kunnskapsdomener. Her vil jeg i hovedsak trekke på samfunnsvitenskapelige disipliner som sosiologi, symbolsk interaksjonisme og skeive og kritiske perspektiv. I oppgavens tredje kapittel vil jeg gi en kort gjennomgang av deler av forskningen på seksualundervisning i både internasjonal og norsk kontekst. I delkapittel fire vil jeg belyse hvordan jeg gikk frem for å samle inn og analysere data for å besvare problemstillingen min. I oppgavens femte kapittel vil jeg presentere, analysere og drøfte mine forskningsfunn i lys av teori og tidligere forskning. Oppgavens avslutning vil oppsummere forskningsfunnene, foreslå et nytt begrep, og drøfte noen av implikasjonene dette kan ha for lærerutdanningen og videre forskning på feltet.

2 Teori

Det eksisterer ikke mye tilgjengelig forskningslitteratur om seksualundervisning innenfor rammene av den norske samfunnsfagdidaktikken. En av årsakene til dette kan være at seksualundervisningen tradisjonelt har vært underlagt naturfagets kompetansemål. Det er først i de nyeste læreplanene at samfunnsfaget har fått en eksplisitt rolle i seksualundervisningen. På grunn av den manglende fagdidaktiske litteraturen kan det være hensiktsmessig å etablere et samfunnsfaglig rammeverk for å forstå seksualundervisningen. I dette teorikapitlet knyttes seksualundervisningen opp mot samfunnsfagets kunnskapsdomener for å gi et bilde av hvilke samfunnsfaglige tema seksualundervisningen åpner opp for å adressere.

2.1 Samfunnsfagets kunnskapsdomener

Christensen (2015) har i første kapittel av sin bok *Fagdidaktik i samfunnsfag* forsøkt å svare på spørsmålet «hva er samfunnsfag?». Boken er skrevet med utgangspunkt i den danske skolekonteksten, men Christensen argumenterer for at hans drøfting har stor overføringsverdi til andre skandinaviske land på grunn av kulturelle og politiske likheter i skolesystem og utdanningspolitikk (Christensen, 2015). Han peker på flere trekk ved fagets utvikling, blant annet at fagets midtpunkt har endret seg fra å være rettet mot et statsvitenskapelig fokus på stat og lovverk, til å ha et mer sosiologisk fokus på borger og samfunn. Christensen argumenterer videre for at samfunnsfagets kjerne kan forstås som delt på tre områder; menneskelige relasjoner, demokratiske verdier, og evnen til å integrere det faktuelle og det normative. Menneskelige relasjoner innebærer at elever får en dypere forståelse av relasjonene de inngår i som mennesker i et samfunn. Demokratiske verdier innebærer at elevene får innblikk i samfunnsmessige prosesser, samfunnets grunnverdier og kjennskap til sentrale politiske ideologier. I brytningen mellom disse kjernene i samfunnsfaget er integrasjonen av det normative og analytiske sentralt. Elevene skal både forstå mennesket i samfunnet og være klar over hvilke diskurser som er tilgjengelige, samtidig som de skal ta stilling til hva de selv mener, og dermed bidra til den demokratiske utviklingen. Christensen illustrerer dette med å hevde at «[h]vis f.eks. en deskriptiv analyse viser, at unge foretrekker det tradisjonelle kønsrollemønster, kan vi ikke afvise gyldigheten af et sådant resultat med henvisning til, at det er udemokratisk» (2015, s. 40). Samfunnsfaglig kompetanse dreier seg dermed blant annet om å tilegne seg kunnskap om meningsbrytningen i aktuelle diskurser, og

å kunne bruke denne kunnskapen til å handle som autonome og bevisste samfunnsborgere.

Et viktig moment hos Christensen (2015) er at faget utvikles i et samspill mellom samfunnsfaglærerens undervisningsvirksomhet og de offentlige styringsdokumentene:

«Et fag er i første omgang definert ved politisk bestemte målbeskrivelser [...]. Men det politiske styredokument er kun en ramme der skal fylles ut [...] fagtraditioner, lærernes utdanning, lærernes erfaring og fagforståelse, de lærebøker der er til rådighet, elevdeltagelse og elevprioritering av faget, skolens prioriteringer mv. spiller en stor rolle for, hvordan fagene konstrueres i praksis, eller hvordan læreplanen bliver utfylt» (s. 15)

En viktig oppgave for den fagdidaktiske virksomheten blir dermed å utfylle det politiske mandatet med bakgrunn i lærerens vurderinger og rammebetingelser. Sitatet illustrerer ambivalensen knyttet til samfunnsfagets praktiske og teoretiske dimensjoner. Christensen presenterer videre en firedeling av samfunnsfagets kunnskapsdomener, som jeg har valgt å benytte meg av som en inngangsportale til hvordan man kan forstå det samfunnsfaglig relevante ved seksualundervisning. Christensen argumenterer for at dette rammeverket kan bidra til forståelsen av hva som er samfunnsfagets anliggende på en generell basis, og at man ved å se på samspillet mellom disse kunnskapsdomenene kan få et bilde av hva som utgjør samfunnsfagets kjerne. Denne firedelingen består av samfunnsfagets kobling til (1) det demokratiske verdigrunnlaget, (2) metoder og perspektiver innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner, (3) samfunnsstrukturer og –prosesser, og (4) elevens livsverden (Christensen, 2015, s. 23). I det følgende vil jeg peke på hvordan denne firedelingen kan knyttes opp mot seksualundervisningen for å vise samfunnsfagets relevans for seksualundervisningen, ved å trekke på ulike samfunnsvitenskapelige disipliner, samt didaktisk og pedagogisk litteratur.

2.2. Det demokratiske verdigrunnlaget

Det demokratiske verdigrunnlaget utgjør en sentral del av skolens normative dannelsesoppdrag (Stray, 2014). I norsk kontekst vektlegges det normative aspektet ved samfunnsfagets demokratiske dannelsesoppdrag i større grad enn i de andre skandinaviske landene, både i læreplanen og undervisningspraksis (Christensen, 2015). Hva det demokratiske verdigrunnlaget faktisk innebærer er et komplekst spørsmål, og svaret varierer både innad i, og på tvers av, demokratiske samfunn. I norsk skolesammenheng har

opplæringen i demokratiske verdier og holdninger i all hovedsak blitt drøftet i henhold til læreplanen (Mikkelsen, Berge, Ellingsen, Fjeldstad og Sund, 2001; Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2009). Dette illustrerer Christensens (2015) poeng om hvordan de demokratiske verdiene som læres i skolen alltid er fundert på politiske styringsdokument. Både innvevd i – og i utfyllelsen av – disse politisk bestemte målbeskrivelsene finnes det flere tilnærminger til undervisning som vil prege den enkelte lærerens undervisningspraksis. For å tydeliggjøre skillet mellom ulike hovedtilnærminger til undervisning har Biesta (2009) utviklet et begrepsapparat for å forstå ulike dimensjoner av målene med undervisning; (1) kvalifisering, (2) sosialisering, og (3) subjektivering. Disse dreier seg henholdsvis om at elevene skal (1) erverve kunnskap, ferdigheter og forståelse som er nødvendige for deltakelse i samfunnet, (2) bli del av politiske, kulturelle og sosiale fellesskap, og (3) utvikle autonome identiteter og forståelser av ulike fenomen og problemstillinger (Biesta, 2009, s.39-41). For at elevene skal bli kvalifiserte samfunnsborgere må disse tilnærmingene til undervisningen integreres på en god måte – også i forbindelse med seksualundervisningen. Dette kan blant annet illustreres av at for at elevene skal ta bevisste valg som medborgere må de både ha en viss kjennskap til kunnskap om for eksempel prevensjon, lovverk og hva samfunnet forventer av dem. Medborgerskap kan forstås som et sentralt aspekt ved skolens demokratiske dannelsesoppdrag (Sætra, 2015), og jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hva begrepet innebærer.

2.2.1 Medborgerskap

Som uttrykt i fagfornyelsens kjerneelement for samfunnsfag i grunnskolen er demokratiske verdier nært forbundet med medborgerskapsbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Medborgerskapsbegrepet har vært sentralt for samfunnsfagdidaktikkens forståelse av hvilke demokratiske verdier og holdninger som blir formidlet i skolen, og begrepet omfatter både statusen og rollen som samfunnsborger, og hvilke forpliktelser og rettigheter disse innebærer. Medborgerskapsbegrepet har sin opprinnelse i Marshalls (1950) *citizenship*-begrep, hvor han argumentert for at ulike rettigheter gjennom en evolusjonær prosess har utviklet seg i takt med – og som en institusjonalisert respons til - sivile, politiske og sosiale utfordringer i samfunnet (Turner, 2009; Coady, 2015). Både Sæther (2017) og Stokke (2017) illustrer en iboende ambivalens i nyere diskusjoner om medborgerskapsbegrepet knyttet til hvorvidt dette skal forstås som et globalt, nasjonalt eller lokalt forankret fenomen, ettersom rettighetene man har som borger i et demokratisk samfunn både er forankret i nasjonale lovverk og internasjonale konvensjoner som FNs menneskerettighetserklæring og EUs barnekonvensjon.

Medborgerskapsbegrepet dekker ifølge Stokke (2017, s. 193) aspekter som tradisjonelt har blitt oversett i citizenship-begrepet, ettersom den tradisjonelle forståelsen av citizenship først og fremst omfatter statusen som statsborger; altså hvilke politiske, sosiale og sivile rettigheter man har som borger innenfor rammene av en nasjonalstat. El-Haj (2015) peker på hvordan sosiologien forstår citizenship som en mer dynamisk rolle, og ser denne i sammenheng med ulike dimensjoner av identitet ved å vektlegge hvordan begrepet er knyttet til hvordan mennesket forholder seg til samfunnets institusjoner og sosiale strukturer og praksiser. De seksuelle og mest intime aspektene ved medborgerskapet har likevel ofte blitt nedprioritert til fordel for diskusjoner om rettigheter og plikter (Plummer, 1996, s. 46), og jeg ønsker derfor å belyse hvordan Plummers (1996; 2001; 2003a) begrep om *intimt medborgerskap* kan bidra til en utvidet forståelse av rollen og statusen som medborgere.

2.2.2 Intimt medborgerskap

I forlengelsen av citizenshipsbegrepets politiske, sosiale og rettslige dimensjoner, har Plummer (1996) introdusert begrepet *intimt medborgerskap* (oversatt fra «intimate citizenship» i Pedersen, 2005) som også omfatter de seksuelle og intime dimensjonene av medborgerskapet. Begrepet er ment som en fjerde dimensjon til medborgerskapet, hvor kultur og deltakelse blir sett på som essensielle aspekter ved vår intimitet. Plummer (2001) forstår intimt medborgerskap som «*a sensitising concept which sets about analysing a plurality of public discourses and stories about how to live the personal life in a late modern world where we are confronted by an escalating series of choices and difficulties around intimacies*» (s. 238). Plummer (1996) hevder at begrepet handler om «all those matters linked to our most intimate desires, pleasures and ways of being in the world» (s. 46). Det intime medborgerskapet peker, i motsetning til Marshalls (1950) forståelse av medborgerskap, ikke på umistelige og institusjonaliserte rettigheter (Plummer, 1996). Disse rettighetene er derimot «heavily contingent and dependent upon the communities through which they grow» (Plummer, 1996, s. 46), og får sin legitimitet gjennom intersubjektive opplevelser av undertrykkelse, urettferdighet og ulikhet. Det er altså når diskusjoner knyttet til intime deler av våre privatliv gjøres til objekt for politisk debatt og diskusjon at rettighetene som omfattes av det intime medborgerskapet blir aktualisert og forhandlet. Det mest fremtredende eksempelet på dette er hvordan homofile og lesbiske gjennom en lang politisk kamp har vunnet rettet til selvbestemmelse i valg knyttet til familieliv, ekteskap, følelser, kropp og identitet (Plummer, 2003b).

Selvbestemmelsen er dermed, slik Plummer ser det, en forutsetning for deltakelse i samfunnet som har flere dimensjoner enn de som vektlegges i den tradisjonelle forståelsen av medborgerskap. Det intime medborgerskapet peker dermed på sider ved det demokratiske verdigrunnet som kan være nyttig for å forstå hvordan samfunnsfaglæreren skal operasjonalisere demokratiske verdier i forbindelse med seksualundervisningen – det intime medborgerskapet handler om mer enn bare de seksuelle rettighetene som er nedfelt i lovverket; det handler om å respektere andres intime følelser, tanker og opplevelser. Selvbestemmelsesretten kan blant annet være viktig for at elevene føler en trygghet ovenfor egne følelser og egen identitet. Plummers (2003a) forståelse av medborgerskap åpner opp for et perspektivmangfold i undervisningen som tar hensyn til aspekter ved ungdommers identitetsutvikling det kanskje kan være vanskelig å snakke om. Dette er likevel – som med så mange andre aspekter ved undervisning – lettere sagt enn gjort, men en måte å møte behovet for et slikt perspektivmangfold kan kanskje være gjennom bruk av diskusjon i seksualundervisningen.

2.2.3 Klasseromsdiskusjon og demokratisk deliberasjon

I likhet med de ulike forståelsene av medborgerskap, eksisterer ulike forståelser av hvordan man kan operasjonalisere disse i klasserommet. Biesta (2011) argumenterer for at diskusjonen om hvordan elevene skal lære å bli demokratiske medborgere bør begynne med utgangspunkt i hvordan vi forstår politisk subjektivitet, og at elevenes politiske subjektivering må skje gjennom deltakelse med - og eksponering for – det demokratiske prosjektet. Ut i fra denne forståelsen må elevene dermed bli eksponert for ulike perspektiver i undervisningen, og bidra til å videreutvikle disse for å bli politiske subjekt og demokratiske medborgere.

Habermas (1995) har utledet en diskursteoretisk demokratimodell hvor folkets intersubjektive viljesdannelse forstås som sentralt for dannelsen og opprettholdelsen av samfunnets politiske fellesskap (s. 40). Modellen fokuserer på konsensus i møtet mellom ulike meningsdiskurser som et hovedmål ved demokratisk deliberasjon, og fremhever behovet for et sett diskursive spilleregler, eller «kommunikative forutsetninger», som kan bidra til å sikre at det beste argumentet vinner frem i den demokratiske deliberasjon. Flere har kritisert Habermas' modell for å være for harmonisert og konsensusorientert, og foreslår en demokratiforståelse som i større grad tar utgangspunkt i deliberasjonens iboende meningsmangfold og uenighet (Benhabib, 1996; Young, 1996; Mouffe, 1999). Ezzati og Erdal (2018) illustrer spenningen mellom disse perspektivene, og peker på hvordan de kan

utfylle hverandre: «To an extent, agreement about some ground rules is necessary, reflecting the relevance of consensus-oriented approaches. At the same time, however, disagreements are inherent to both societal interaction and politics – all members of society simply do not, and cannot, agree» (s. 379). En slags enighet om et sett med spilleregler for diskusjonen blir dermed viktig, men disse må være såpass fundamentale at deltakerne kan bli enige om hva spillereglene skal være. Med utgangspunkt i denne spenningen argumenterer Plummer (1996) for at det med en økende tendens til å vektlegge individuelle fortellinger i politisk agitasjon og meningsdannelse ikke er noe godt svar på hvordan man kan snakke om seksualitet med utgangspunkt i et sett med grunnregler eller en felles tilbakeholdenhet: «It is not an easy option to keep the pluralistic, polyvocal potential of proliferating stories open; but it is probably a very necessary one» (s. 50).

Til tross for at man ikke kan sette likhetstegn mellom politisk deliberasjon og klasseromsdiskusjon argumenterer McAvoy og Hess (2013) for at «[b]oth types of talk have democratic value, because, when done well, students will practice reason giving, listening, perspective taking, evaluation of views and treating each other as political equals» (s. 20). Diskusjon kan dermed forstås som et viktig verktøy for samfunnsfaglæreren i arbeidet med å bidra til elevenes subjektifisering, ettersom elevene gjennom diskusjon får møte ulike erfaringer, fortellinger og perspektiv (Hess, 2015). Begge disse kommunikasjonsformene har visse likhetstrekk, men diskusjon kan kanskje forstås som en mer fruktbar undervisningsform for å snakke om seksualitet i et klasserom enn Habermas' (1995) diskursteoretiske forståelse av deliberasjonsprosessen - hvor det «beste» argumentet vinner frem - ettersom seksualitet er et komplekst fenomen med mange tilsynelatende åpne spørsmål. McAvoy og Hess (2013) har skilt mellom åpne politiske og empiriske spørsmål, og disse kjennetegnes av at det eksisterer konkurrerende legitime svar på spørsmålet (s.20). Ettersom seksualitet er et felt som i stor grad både er vitenskapeliggjort (Foucault, 1999) og politisert (Plummer, 1996) kan det derfor være hensiktsmessig å anvende en åpen tilnærming til flere av spørsmålene som kan oppstå i seksualundervisningen, knyttet til for eksempel abort, seksuell debut, forhold og kjærlighet. Til tross for seksualitet er noe alle har, kommer vår seksualitet til uttrykk gjennom et mangfold av former, handlinger, verdier og holdninger – enten man er hetero, homo, aseksuell eller bifil; enten man er monogam eller polygam; enten man har et feminint, maskulint, androgynt eller ikke-binært kjønnsuttrykk. Dette mangfoldet på seksualitetsfeltet kommer til uttrykk gjennom ulike aktuelle debatter i samfunnet og problemstillinger knyttet til hverdagslivet utenfor klasserommet. Dette illustrer fruktbarheten av å diskutere slike

problemstillinger i klasserommet, både for å synliggjøre mangfold, innvie elevene i demokratiske diskurser og gi dem faglige og politiske kanaler for å angripe disse problemstillingene. Som lærer er det likevel viktig å være bevisst på utfordringer som kan oppstå i forbindelse med diskusjon og deliberasjon i seksualundervisningen, noe som kan illustreres gjennom spenningen mellom Habermas og andre demokratiteoretikers forståelse av demokratisk deliberasjon.

Plummers (2001) begrep om intimt medborgerskap viser således til en forståelse hvor selve meningsutvekslingen og eksponering for ulike perspektiver kan forstås som et mål i seg selv; et mål om å bygge samfunn som åpner for mangfold og toleranse omkring de mest intime aspektene ved vår identitet, som bruk av diskusjon som undervisningsmetode i seksualundervisningen kanskje kan bidra til å realisere.

2.3 Metoder og perspektiver innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner

Samfunnsfagets kobling til samfunnsvitenskapelige disipliner som sosiologi, politikk og økonomi utgjør et viktig kunnskapsdomene i samfunnsfag i kraft av potensialet for å gi elevene analytiske begrep og metodiske verktøy, samfunnsvitenskapelige perspektiv og kunnskap (Christensen, 2015). Et av samfunnsfagets oppdrag er å utstyre elevene med disiplinære verktøy for å møte samfunnsfaglige fenomen på vitenskapelig grunnlag (Christensen, 2015). Biesta (2009) illustrerer hvordan undervisningens kvalifiserende dimensjon handler om å gi elevene både spesifikk og generell kunnskap, ferdigheter og forståelse til å handle i ulike sammenhenger (s. 39-40). Samfunnsfagets kvalifiserende funksjon kan derfor ses i sammenheng med å gi elevene samfunnsfaglige perspektiver og metodiske verktøy for å forstå ulike fenomen innenfor seksualitetsbegrepet, slik at de i forlengelsen av dette kan bli kvalifiserte medborgere.

Sosiologien er et eksempel på en samfunnsvitenskapelig disiplin hvor man finner flere velutviklede perspektiv og begrepsapparat for å forstå - og snakke om – seksualitet. Disse skiller seg fundamentalt fra det naturfaglige rammeverket som tidligere har preget seksualundervisningen (Simon & Gagnon, 2005, s. 90-92). Dette kan illustreres av Pedersens (2005) syn på hvordan sosiologien forstår seksualitet: «Et sosiologisk perspektiv på seksualitet er kritisk til at nøkkelen til forståelse ligger i ideen om natur og biologi og knyttet til reproduksjon» (s. 91). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av flere

samfunnsvitenskapelige perspektiv på seksualitet, ettersom disse perspektivene har blitt utviklet parallelt med – og i noen tilfeller bidratt til – de kulturelle og politiske diskursene knyttet til seksualitet og seksualundervisning. I det følgende vil jeg derfor utdype hvilke samfunnsvitenskapelige tilnærminger til seksualitet som har preget min forståelse av fenomenet, og som kan være fruktbare for å forstå samfunnsfagets rolle i seksualundervisningen.

2.3.1 Det seksuelle skript

Skriptteori tar utgangspunkt i et konstruktivistisk vitenskapsparadigme, og har blitt brukt som rammeverk i både sosiologisk og pedagogisk forskningslitteratur. Et skript kan forstås som et manus som styrer våre handlinger både bevisst og ubevisst:

«Scripts are essentially a metaphor for conceptualizing the production of behavior within social life. Most of social life most of the time operates under the guidance of an operating syntax, much as language becomes a precondition for speech (Lacan, 1977). For behavior to occur something resembling scripting must occur on three distinct levels: cultural scenarios, interpersonal scripts, and intrapsychic scripts» (Simon & Gagnon, 1986, s. 98).

De tre nivåene som Simon og Gagnon her viser til omfatter hvordan den kulturelle konteksten definerer handlingsrommet for rollene vi inntar i det sosiale liv, hvordan disse er knyttet til intersubjektive forståelser av hvordan rollene utspilles, og hvordan vi som individer reflekterer over - og tilpasser oss – utøvelsen av disse rollene.

Det seksuelle skript har over lengre tid vært et viktig begrep for sosiologiens forståelse av seksualitet. Begrepet ble utviklet av sosiologene Gagnon og Simon på 60-tallet, med utgangspunkt i et av Kinsey, Pomeroy og Martin (1948) sine forskningsfunn, som pekte på at seksuelle uttrykk varierte både kulturelt og sosialt, og dermed ikke utelukkende var et resultat av naturlig gitte prosesser (Pedersen, 2005, s. 47). Teorien om det seksuelle skript viser dermed til en forståelse av at hva vi anser som «seksuelt» både er knyttet til kulturen vi er en del av og de sosiale relasjonene vi inngår i, samt våre idiosynkratiske narrativ (Gagnon & Simon, 1986). Seksualitet tolkes her som et kontekstuel fenomen som formes av våre fortolkninger av de kulturelle normene som er bærende for et gitt samfunn. Det seksuelle skript kan dermed forstås som et slags overordnet manus for hvordan seksualitet skal utøves i et gitt samfunn. Slike manus inneholder forskrifter og forestillinger som påvirker utviklingen

av blant annet romantiske forventninger, debutalder, kjønn og seksuell aktivitet (Pedersen, 2005; Adams & Williams, 2011), og ettersom kjønnsroller og –ideologier er dynamiske og endres i takt med den sosiokulturelle konteksten (Grose, Grabe & Kohfeldt, 2014, s. 743), kan det være rimelig å anta at det eksisterer generasjonsforskjeller mellom elever og læreres forståelse av slike manus. En viktig innvending her er at seksuelle skript alltid er rotfestet i normative forståelser, og for å ivareta alle elevers identitetsutvikling kan det være viktig at læreren ikke oppfattes som dømmende ovenfor elevenes seksuelle skript (Simon & Gagnon, 2005, s. 93).

2.3.2 Narrativ og identitet

I de samfunnsvitenskapelige tilnærmingene til seksualitet fremstår begrepene *identitet* og *narrativ* som svært sentrale. Innenfor både den psykologiske og sosiologiske faglitteraturen har det siden 80-tallet blant annet blitt utviklet flere teorier for å forstå hvordan mennesker i moderne samfunn skaper mening og helhet i livene sine gjennom personlige fortellinger og narrativ (Plummer, 1996, s. 34; McAdams, 2001). Slike teoretiske perspektiv forstår menneskers virkelighetsforståelse og kontinuerlige identitetsdannelse som et samspill mellom personlighet, erfaringer og tilgjengelige narrativ (Hammack & Cohler, 2011). Skript kan forstås som slike tilgjengelig narrativ, som mennesker fortolker og integrerer i egen identitet og virkelighetsforståelse, og som dermed påvirker handling. McAdams (2001) poengterer at identitet er noe som utvikler seg gjennom barndommen og inn i ungdommen, og viser til forskning som tyder på at ens identitet først setter seg i de senere ungdomsårene. Erikson (1963) knyttet identitetsutviklingens krystalliserende fase til pubertet og utviklingen av kjønnsorgan, og hevdet at denne utviklingen ikke bare signaliserer kroppslig modenhet, men også må forstås som en betydningsfull prosess i ungdommers utvikling av en moden og voksne identitet. Pubertetens betydning for unge menneskers identitetsutvikling illustrerer hvordan seksualundervisningen på ungdomsskolen kan ha et formativt potensial, og åpner spørsmålet om hvilken rolle undervisningen skal spille i elevenes identitetsutvikling. Grose m.fl. (2014) har blant annet argumentert for at seksualundervisningen bør rettes mot å bidra til et kulturelt skifte mot mindre tradisjonelle kjønnsroller (s. 754). Gitt at elevene kan sitte med problematiske forestillinger om seksualitet, blir dermed sentrale spørsmål for seksualundervisningen hvilke seksuelle skript som formidles i undervisningen, og hvorvidt disse skal virke sosialisierende på bakgrunn av lærernes normative forståelser.

Den symbolske interaksjonismen har vært vesentlig for sosiologiens

identitetsforståelse, og Goffmans (1959) innflytelsesrike bok *The Presentation of Self in Everyday Life* illustrerer hvordan mennesker hele tiden balanserer sin sosiale og personlige identitet i sosiale situasjoner. Goffman sammenligner våre sosiale liv med scener, hvor vi utspiller våre roller etter våre fortolkninger av ulike manus. Denne metaforen illustrerer hvordan vi rekonsilerer vår identitet med tilgjengelige narrativ; altså våre fortolkninger av andres forventninger til hvordan vi *skal* eller *bør* være. I videreføringen av den symbolske interaksjonismen har Plummer (1996) argumentert for hvordan det han omtaler som «sexual stories» har betydning for hvordan vi utvikler flere aspekter ved vår identitet. Plummer (1996) mener at mennesker blir påvirket av at slike seksuelle fortellinger finnes mer eller mindre over alt; i populærkulturens filmer og tv-serier, i nyhetsbildet og den hverdagslige diskursen. De seksuelle fortellingene handler om å forstå seksuelle erfaringer og fortellinger som en del av ens identitetsutvikling, og disse historiene kan dermed ha mye å si for hvordan man definerer – og forstår – de seksuelle dimensjonene av egen og andres identitet. Noen eksempler på slike fortellinger som kan få stor betydning for individets identitetsutvikling er ens seksuell debut, å «komme ut av skapet», erfaringer med seksuelle overgrep eller abort. Det er med bakgrunn i denne forståelsen at Plummer drøfter betydningen av intimt medborgerskap, og forståelsen av at det kan finnes mange ulike livshistorier og forståelser og tilnærminger til seksualitet i et klasserom kan således være nyttige for lærerens didaktiske virksomhet og demokratiske dannelsesoppdrag, men illustrerer også hvor vanskelig det kan være å nå elevenes livsverden på et felt hvor elevene kanskje har vidt forskjellige erfaringer og forståelser av seksualitet.

2.3.3 Seksualitet og makt

En av de mest toneangivende samfunnsforskerne på seksualitetsfeltet er Foucault (1999), som gjennom boken *Viten til Vilje: Seksualitetens historie* belyste hvordan makt kom til uttrykk gjennom institusjonaliserte forståelser av seksualitet. Foucault (1972) populariserte diskursbegrepet som historisk forankrede sosiale systemer som produserer kunnskap og mening gjennom språket. Diskurser står mellom mennesket og virkeligheten og preger dermed vår fortolkning av verden (Bjørge, 2009). En diskurs kan dermed forstås som et nettverk av språklige konstruksjoner som legger begrensninger og muligheter på hvordan mennesker forstår virkeligheten, og diskurser er derfor uttrykk for maktmekanismer som preger vår oppfatning av hva som er «sant» og «normalt» (Bjørge, 2009, s.314). Foucaults diskursbegrep bærer nært slektskap til den symbolske interaksjonismen og skriptteori i sitt

fokus på hvordan våre intersubjektive oppfatninger påvirker vår atferd, og seksuelle skript kan forstås som én av mange bestanddeler i en diskurs om seksualitet. Foucaults diskursbegrep skiller seg likevel fra disse perspektivene i sitt fokus på hvordan disse intersubjektive oppfatningene er uttrykk for underliggende maktstrukturer.

Foucault (1999) sitt syn på sammenhengen mellom diskurser og makt kjennetegnes av at diskurser både «bærer og produserer makten» (s.112). Foucault (1999) hevder at makten kan utfordres ved å anskueliggjøre diskursive praksiser: «det avgjørende punkt blir å finne ut hvilke former for makt som er på spill, hvilke kanaler disse følger, hvilke diskurser de glir langs, og hvordan makten dermed når helt frem til de minste og mest individuelle atferdmåter» (s. 22). Foucaults maktbegrep kan dermed forstås som relativt flytende; makten er overalt, den kan ikke tilbakeføres til enkeltindivider, ettersom disse også er underlagt språkets maktstrukturer – og makten kommer først til syne når vi gir uttrykk for våre forståelser av virkeligheten. Etablert og standardisert kunnskap om virkeligheten kan dermed forstås som et uttrykk for makt, med vitenskapelig legitimitet som fremste makthaver i dagens samfunn. Slik jeg forstår Foucault er det på bakgrunn av dette resonnementet at han mener seksualiteten ikke kan frigjøres; den vil alltid være underlagt diskursens makt. Til tross for at diskursen kan endre karakter vil denne alltid være styrende for hva vi forstår som sant og normalt. Diskursene rundt vår seksualitet kommer til uttrykk gjennom blant annet seksualnormer, og skeive og normkritiske perspektiv kan kanskje bidra til å bevisstgjøre elevene ovenfor normenes betydning for utøvelsen av seksualitet.

2.3.4 Skeiv teori og normkritikk

Den seksuelle revolusjonens vektlegging av seksuelt mangfold skjøt fart i akademia på 1990-tallet, og ble blant annet promulgert gjennom Butlers (1990) fokus på identitetsutvikling i forbindelse med sammenhengen mellom kjønnsroller og seksuell legning. Butlers (2005) feministiske analyse av identitet bygger i stor grad på Foucaults diskursforståelse, noe som kan illustreres av følgende sitat: «When the “I” seeks to give an account of itself, it can start with itself, but it will find that this self is already implicated in a social temporality that exceeds its own capacities for narration» (s.7). Skeiv og feministisk teori har blitt omfavnet av ulike strømninger innenfor humaniora og samfunnsvitenskap, blant annet på bakgrunn av en felles forståelse av hvordan seksualitet er nært knyttet til kultur og identitet og hvordan språket former handling (Stein & Plummer, 1994). En fellesnevner for de ulike perspektivene innenfor denne tradisjonen er at det argumenteres for menneskers rett til selvdefinering

(Pedersen, 2005, s. 31). Identitet og selvdefinering blir dermed sentrale begrep innenfor denne tradisjonen, hvor identitet forstås som noe *flytende* og kontekstavhengig; vi spiller på ulike dimensjoner av vår identitet i ulike sosiale situasjoner, og identitet både former og formes av våre handlinger.

Med utgangspunkt i blant annet skeiv og kritisk teori har Røthing (2016) skrevet om normkritikkens muligheter i skolen. I følge Røthing (2016) handler disse perspektivene om å utvikle en kritisk bevissthet, hvor man stiller spørsmål til normer og etablerte samfunnsstrukturer som bidrar til å skape og opprettholde «andregjøring, utenforskap og utrygghet» (s. 34), og forsøker å forstå prosessene som ligger bak etablerte normpraksiser. Røthing (2016) skiller også mellom problemløsende og normkritiske tilnærminger, ettersom problemløsningsteori er rettet mot å løse problemer med utgangspunkt i allerede etablerte forestillinger om hvordan verden henger sammen. Normkritisk undervisning forsøker derimot å gå dypere inn i hva som ligger til grunn for at disse løsningene er etablerte og aksepterte – og søker dermed å skape en «varig bevisstgjøring» (Røthing, 2016, s. 35) hos elevene. Normkritikk dreier seg videre om å sette fokus på forholdet mellom majoritet og minoritet, og beskjeftiger seg med implikasjonene av ulike maktforhold og privilegier i samfunnet (Røthing, 2016). Røthing (2016) mener at normkritiske perspektiv kan «bidra til å skape trygge skolemiljø og til å utvikle antidiskriminerende undervisning» (s. 37) ved å utstyre elevene med en kritisk bevissthet som gjør de i stand til å relativisere normative praksiser og stille spørsmål ved underliggende maktstrukturer i diskursive praksiser.

Et sentralt begrep innenfor skeiv og normkritisk litteratur er *heteronormativitet*, og begrepet har vært sentralt for flere av Røthings (2007a; 2007b; 2008) forskningsartikler om seksualundervisning i norsk skole. Begrepet peker på hvordan mennesker ofte tar utgangspunkt i at alle rundt seg er heterofile – i kraft av en forståelse av at dette er det mest vanlige og «naturlige». Dette kan blant annet komme til uttrykk gjennom hvordan læreren velger å ordlegge seg i undervisningen (Røthing & Svendsen, 2009), ved å for eksempel bruke formuleringer som «*de* homofile», og ikke den mer inkluderende varianten «*de av oss som er* homofile» (Røthing, 2018).

2.4 Aktuelle problemstillinger, samfunnsstrukturer og prosesser

Samfunnsfagets innhold bestemmes med henblikk på samfunnsmessige strukturer og prosesser, og har forbindelse til problemstillinger som er aktuelle i samfunnet (Christensen, 2015). I dette henseende kan flere tema innenfor seksualitet forstås som et samfunnsfaglig anliggende, ettersom flere ulike samfunnsmessige problemstillinger og debatter kan knyttes til seksualitet. En debatt som har vært sentral i første del av 2019 her i Norge er knyttet til endringer i abortlovgivningen. Etter at regjeringsforhandlingene førte til en endring i abortlovens paragraf 2c, har blant annet SV-leder Audun Lysbakken omtalt endringen som «en åpenbar innskrenkning av selvbestemmelsen i abortloven» (Krekling og Lydersen, 2019). I introduksjonen til denne oppgaven ble andre dagsaktuelle problemstillinger trukket frem som eksempler på hvordan seksualitet er et synlig tema i det offentlige ordskiftet.

Samfunnsdebattene rundt seksualitet illustrerer kompleksiteten av fenomenet som et samfunnsfaglig anliggende, ettersom de representerer holdning- og verdiladede spørsmål som har reell innvirkning på flere aspekter ved vårt hverdagsliv. Flere har argumentert for at seksualitet blir mer og mer synlig i samfunnet, blant annet gjennom kommersielle aktører som spiller på sex i markedsføring (Plummer, 1996; Pedersen og Samuelsen, 2003), mer liberale seksualnormer (Giddens, 1992; Plummer, 1996; Langfeldt, 2013) og lettere tilgjengelighet på pornografi (Peter & Valkenburg, 2016). Denne utviklingen har innenfor den sosiologiske tradisjonen for symbolsk interaksjonisme blitt beskrevet som en «seksualisering av det offentlige rom» (Plummer, 1995; Pedersen og Samuelsen, 2003). Plummer (1996) mener denne seksualiseringen kan knyttes til aforismen «sex selger»: «Everywhere, the expansion of capitalism brings with it the expansion of sex consumerism»(s. 39). Ettersom den digitale revolusjonens flaggskip; internett, er et fristed for kommersielle aktører, kan det antas at den oppvoksende generasjon i større grad blir eksponert for seksuelle fremstillinger enn tidligere, både i nyhetsbildet, på blogger og sosiale medier. Børhaug m.fl. (2003) har argumentert for at undervisningen kan ta utgangspunkt i hvordan elevene blir påvirket av slike massemedier (s. 109). Dette kan illustrere hvordan kildekritikk kan være relevant for seksualundervisningen.

2.4.1 Seksuell frigjøring

Kommersialiseringen av seksualitet og seksualiseringen av det offentlige rom må forstås i forbindelse med den seksuelle frigjøringen på 1960-tallet. De sosiale frigjøringsbevegelsene,

som blomstret opp på 60-tallet i USA, ført i spissen av feministiske strømninger, spredde seg fort til andre vestlige land, og førte til et paradigmeskifte, hvor blant annet retten til å definere sin egen identitet og ta kontroll over egen seksuell praksis og egne seksuelle narrativ vant terreng (Simon & Gagnon, 2005; Langfeldt, 2013). 60-tallets teknologiske nyvinninger og sosiale og politiske bevegelser kulminerte i det som har blitt omtalt som *den seksuelle revolusjon*. Introduksjonen av p-pillen hadde et enormt frigjørende potensial for kvinners seksualitet (Giddens, 1992), og kvinne- og ungdomsbevegelsenes kamp for likestilling og liberalisering av seksualnormer førte til endringer i menneskers forståelse av seksualitet (Simon & Gagnon, 2005, s. 219). Giddens (1992) knytter den seksuelle frigjøringen til individualisme, og viser hvordan det moderne synet på seksualitet er nært knyttet til individets rett til selvdefinering. I følge Giddens (1992) kjennetegnes seksuell frigjøring av at seksualiteten er frigjort fra kjønnets reproduksjon og at handlingsrommet for seksuell praksis dermed blir utvidet. Seksuelle skript har dermed endret karakter siden 60-tallet, og kan i norsk kontekst blant annet forstås som relativt aksepterende for ulike former for seksualitet og seksuelle uttrykk (Røthing & Svendsen, 2011).

2.4.2 Ars erotica vs. Scientia sexualis

Den tradisjonelle tilnærmingen som i flere århundre preget forståelsen av seksualitet i vestlige samfunn var, ifølge toneangivende sosiologer som Foucault (1999), nært knyttet opp mot en tabubelagt viktoriansk etikk hvor seksuelle minoriteter ble sykeliggjort, og kyskhets, bluferdighet og barnets aseksuelle og uskyldige natur ble idealisert. Foucault (1999) viser til hvordan herredømmet over seksualiteten i den vestlige verden i løpet av 1800-tallet ble institusjonalisert gjennom vitenskapen. Dette førte til at de moralske aspektene ved seksualitet og kjønn ble gjort til spørsmål om sannhet. Foucault (1999) beskriver denne utviklingen i følgende ordelag «[k]jønnnet er blitt et offentlig anliggende, et anliggende mellom staten og individet; et helt nettverk av diskurser, vitensformer og analyser og påbud har beleiret det» (s. 36). Foucault omtaler denne vitenskapeliggjøringen av kjønnets seksualitet som *scientia sexualis*; en vitenskapeliggjøring av seksualiteten i medisin, psykiatri og pedagogikk som legger lenker på utøvelsen av seksualitet ved å, med referanse til «det naturlige», gjøre seksualitet til et område for patologiske prosesser som «krevde terapeutiske og normaliserende inngrep» (Foucault, 1999, s. 80). Foucault peker videre på hvordan denne vitenskapeliggjøringen ikke nødvendigvis frigjorde seksualiteten. Ved å gjøre den til objekt for vitenskapen ble det skapt et diskursregime som førte til at seksualiteten ble løsrevet den

fra sine følelses- og nytelsesdimensjoner. Vitenskapens diskursregime påberopte seg dermed makten til å definere et standardisert seksuelt skript, hvor fokuset ble lagt til sannheten om reproduksjon – noe som også hadde store konsekvenser for hva som ble undervist i seksualundervisningen (Simon & Gagnon, 2005).

Som en motpol til den vestlige vitenskapelige diskursen om seksualitet argumenterer Foucault (1999) for at andre kulturer har en tilnærming til seksualitet som skiller seg fundamentalt fra *scientia sexualis*. Han omtaler denne diskursen som *ars erotica*, hvor fokuset for seksualitet i større grad er knyttet til nytelse og følelser (Foucault, 1999, s. 67; Pedersen, 2005, s. 26). Her rettes ikke fokuset mot spørsmål om sannhet, men til det personlige og intime ved seksualiteten. Dette kan blant annet eksemplifiseres av *Kamasutra*, hvor ulike seksuelle praksiser blir beskrevet og illustrert, og tema som belyser de sosiale implikasjonene av våre seksuelle drifter blir beskrevet. Adorno (1997) har argumentert for at kunsten kan fungere som en antitese til det han forstår som en rasjonalisering av det vestlige samfunnet. I lys av Foucaults (1999) forståelse av vestens vitenskapeliggjøring av seksualiteten kan kanskje kunsten kanskje fungere som en alternativ inngangsportale til å forstå seksualitet, hvor fenomenets relasjonelle og følelsesmessige dimensjoner får større fokus. En slik tilnærming kan blant annet åpne opp for å se seksualiteten som en kilde til glede og spenning, noe som kanskje ligger nærmere elevenes forståelse av seksualitet (Børhaug m.fl., 2003, s. 108).

2.5 Elevenes livsverden

Koblingen mellom samfunnsfaget og elevenes livsverden må ses i lys av den pedagogiske grunntanken om å skape motivasjon og interesse hos elevene, og spenningen mellom samfunnsfagets kvalifiserende og subjektifiserende funksjon. Christensen peker på nettopp denne todelingen, og hevder at «ud over at det kan have en motiverende effekt for eleverne» er formålet med å ta utgangspunkt i elevenes livsverden også «at den viden som, de tilegner seg i faget, ikke kommer til at fremstå som abstrakt og løsrevet fra deres liv i samfunnet» (Christensen, 2015, s. 25). Den subjektiverende tilnærmingen til undervisning som Biesta (2009) beskriver kan kanskje best forstås i opposisjon til undervisningens sosialiserende effekt (s. 40-41). Subjektivering dreier seg om å se elevene som autonome individer, som med utgangspunkt i sin egen livsverden skal utvikle sin identitet og virkelighetsforståelse i møtet med samfunn og hverdagsliv. Denne tilnærmingen til utdanning og oppdragelse har røtter helt tilbake til opplysningsfilosofen Rousseaus (2010) *Emile*, hvor farene ved å legge for mye

vekt på oppdragelsens kvalifiserende og sosialiserende dimensjoner blir drøftet. Denne spenningen i forholdet mellom individ og samfunn har en sentral plass i samfunnsfaget (Christensen, 2015), og kaster lys over flere aktuelle samfunnsfaglige tema som elevene møter i samfunnet. Samtidig som elevene skal bli demokratiske medborgere, skal de også bli bevisste deltakere i samfunnet (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008). At seksualundervisningen oppleves som relevant for elevene kan forstås som viktig for at elevene skal klare å integrere kunnskapen inn i eget liv, og for å bedre forstå dette samspillet mellom seksualundervisning og elevenes livsverden har jeg latt meg inspirere av pedagogisk skriptteori.

2.5.1 Det tredje rom

I den pedagogiske litteraturen har det blitt skilt mellom elev- og lærerskript, og hvordan møtet mellom disse skriptene i et *tredje rom* kan bidra til elevenes læringsutbytte ved å møte elevenes livsverden i undervisningen (Gutiérrez, Rymes & Larson, 1995; Vasbø, Silseth & Erstad, 2013). Denne tradisjonen bygger på Vygotskijs sosiokulturelle læringsperspektiv, og det tredje rom kan forstås som en proksimal utviklingszone, hvor møtet mellom lærer- og elevskript ses som en forutsetning for å oppnå autentisk interaksjon mellom lærer og elev (Gutiérrez, 2008, s. 152). Det tredje rom forstås her som et møte mellom offisielle og uoffisielle diskurser, hvor de offisielle er representert av lærerens manus, mens de uoffisielle er representert av elevenes manus, og består for eksempel av deres hverdagskunnskap (Moje m.fl., 2004). Gutiérrez, Baquedano-Lopéz og Tejeda (1999) illustrerer denne forskjellen ved å vise til hvordan en elev kan kalle en medelev for «homo», og at en lærer som klarer å ta tak i denne diskursen og integrere den i undervisningen kan transformere den iboende konflikten mellom de ulike skriptene til en fruktbar samtale hvor det blir forhandlet frem en ny forståelse av fenomenet (s. 291-292). På et såpass intimt felt som seksualitet og kropp kan det å integrere elevenes hverdagskunnskaper i undervisningen kanskje være en utfordring.

3 Tidligere forskning

Den internasjonale forskningslitteraturen på seksualundervisning og seksualitet blant ungdom er omfattende, og har blant annet fokusert på kjønnsroller (Measor, 2004; 2010; Gong & Hoffman, 2012; Lugg, 2013; Grose m.fl., 2014), pornografi (Dines, 2010; Lambert, Negash, Stillman, Olmstead & Fincham, 2012; Owens, Behun, Manning & Reid, 2012; Mead, 2014; Peter & Valkenburg, 2016), helsesøsters rolle i seksualundervisningen (Westwood & Mullan, 2009; Brewin, Koren, Morgan, Shipley & Hardy, 2014), kildekritikk og internett som kilde for læring om seksualitet (Flower-Coulson, Kushner & Bankowski, 2000; Attwood, Barker, Boynton & Hancock, 2015), seksuelle minoriteter (Formby, 2011), klasseromsdiskusjon (Michener, 2006), klassesammensetning (Michener, 2006; Lieberman, 2018), avholdenhetsundervisning (Williams, 2011) og helhetlig seksualundervisning (Adams & Williams, 2011; Stanger-Hall & Hall, 2011; UNESCO, 2018). Forskningen på seksualundervisning i norsk skole har endret karakter i takt med undervisningspraksisen, og fokuset i de siste ti årene har i økende grad vært rettet mot det som kan omtales som et helhetlig fokus på *seksuell dannelse* (Røthing & Svendsen, 2009). Tradisjonelt har det i både norsk og utenlandsk kontekst blitt gjort kritiske bemerkninger rettet mot den dominerende rollen det biologiske reproduksjonsperspektivet har hatt i undervisningen (Simon & Gagnon, 2005; Langfeldt, 2013; Stubberud m.fl., 2017; Lieberman, 2018) og en underliggende heteronormativitet i lærebøker og klassesamtaler (Svendsen, 2012; Røthing, 2017, s. 147; Frøyen, 2018). Lærerutdanningen har også høstet kritikk for å ikke gi lærerstudenter tilstrekkelig med kompetanse i å undervise om seksualitet, noe som blant annet har ført til stor variasjon i kvaliteten på seksualundervisningen som tilbys i den norske skolen (Røthing og Svendsen, 2009, s. 24; Svendsen, 2012; Støle-Nilsen, 2017; Stubberud m.fl., 2017, s. 38). Mange lærere er likevel opptatt av å gi elevene gode undervisningsopplegg for seksualundervisning, og nyere forskning på seksualundervisning i norsk skole tyder på at flere lærere har en helhetlig tilnærming til seksualundervisningen som dekker både de sosiale, rettslige og biologiske aspektene ved seksualitet (Stubberud m.fl., 2017).

3.1 Tradisjonell vs. helhetlig seksualundervisning

Til tross for at de samfunnsvitenskapelige disiplinene i stor grad har analysert seksualitet som et sosialt fenomen, er det vanskelig å skille seksualiteten fra dens biologiske dimensjon.

Naturfagets overordnede ansvar for seksualundervisningen har ofte ført til at læringen blir rettet mot kjønnsorgan, reproduksjon, prevensjon og seksuelt overførbare infeksjoner og sykdommer, og læring knyttet til disse områdene ble lenge sett på som seksualundervisningens hovedfunksjon (Stubberud m.fl., 2017, s. 7). Denne spenningen mellom naturfaglige og samfunnsfaglige perspektiv illustrerer seksualundervisningens tverrfaglige natur. Støle-Nilsen (2017) har i sin masteroppgave sett på hva som kjennetegner seksualundervisningen i norsk skole med utgangspunkt i tidligere forskning og egne data fra lærerintervjuer. Et av fokusområdene for Støle-Nilsens oppgave er seksualundervisningens tverrfaglige natur, og det vises til hvordan forskjellige faglærere tolker sin rolle i seksualundervisning. Hun peker videre på at seksualundervisningen kan ta mange ulike retninger innholdsmessig og identifiserer tre ulike tilnærminger til undervisning om seksualitet; (1) kriminalitetstilnærmingen, (2) helsetilnærmingen, og (3) kjønn og mangfoldstilnærmingen. Disse dreier seg om henholdsvis (1) grensesetting og forebygging av seksuelle overgrep og krenkelser, (2) god seksuell helse og de biologiske aspektene ved kroppen, og (3) inkludering, aksept og likestilling. Med utgangspunkt i disse tilnærmingene skisserer hun en fjerde tilnærming; *dannelsestilnærmingen*. Denne omfatter seksualitetens biologiske, helsemessige, strafferettslige og sosiale dimensjoner, med utgangspunkt i en helhetlig forståelse av seksualundervisningens betydning for elevenes dannelse og seksuelle kompetanse (Støle-Nilsen, 2017, s. 18-19).

Denne inndelingen av tilnærminger til seksualundervisningen ble brukt som rammeverket for Stubberud m.fl. (2017) sin evalueringsrapport av seksualundervisningsopplegget *Uke 6*, hvor de intervjuet 24 lærere, to rektorer og to helsesøstre på oppdrag fra *Sex og Politikk*. I sitt datamateriale fant de at helsetilnærmingen fortsatt ble forstått som kjernen i seksualundervisningen, men at denne tilnærmingen forbindes med en manglende relevans for elevene. Rapporten peker videre på hvordan det blant lærerne de intervjuet ser ut til å være et svakt fokus på å integrere de ulike tilnærmingene til en helhet, og foreslår et sterkere tverrfaglig samarbeid mellom lærere for å sikre elevenes seksuelle dannelse.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg utdype hvordan jeg har gått frem for å samle, tolke og systematisere data som kan bidra til å besvare problemstillingen:

«Hvordan kan vi forstå samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning, og hva kjennetegner møtet mellom elev- og lærerperspektiv i arbeidet med tema knyttet til seksualitet og kropp?»

Første del av kapittelet vil belyse studiens forskningsdesign og gi en kort kontekstbeskrivelse av forskningsprosjektet. Andre del vil diskutere studiens utvalg. Tredje del vil gi en kort beskrivelse av intervjuguiden, og fjerde del vil ta for seg gjennomføringen av datainnsamlingen. Femte del vil beskrive hvordan jeg gikk frem i bearbeidingen av datamaterialet. Sjette del vil belyse noen etiske aspekter ved forskningsopplegget, og i siste del vil jeg drøfte forskerrollen og studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

4.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative forskningstradisjonen kan, i likhet med de samfunnsvitenskapelige disiplinene jeg har presentert i teorikapittelet, plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskaps- og forskningsparadigme hvor vår kunnskap om verden forstås som sosialt konstruert (Creswell & Miller, 2000, s. 125). Den kvalitative forskningstradisjonen springer ut av to overordnede vitenskapsfilosofiske røtter; symbolsk interaksjonisme og fenomenologi (Merriam, 1998, s. 4). En grunnantakelse i fenomenologien er at sosiale fenomen bør forstås ut i fra menneskers førstehånds fortolkninger av et fenomen (Cohen m.fl., 2018, s. 20). Symbolsk interaksjonisme dreier seg først og fremst om hvordan mennesker i en kontinuerlig prosess interagerer med og tilskriver mening til – sine sosiale omgivelser, samt hvordan disse prosessene påvirker vår handling (Cohen m.fl., 2018, s. 22). Begge disse vitenskapsteoretiske paradigmene står i nært slektskap til hermeneutikken. Den hermeneutiske, fortolkende tradisjonen tar utgangspunkt i at virkeligheten alltid er fortolket – både av informanter, forskere og leseren, og forstår derfor forskning som et samspill mellom informant og fenomen (Hjardemaal, 2014, s. 91). Kvalitativ forskning søker dermed å oppnå en dybdeforståelse av sosiale fenomener (Merriam, 1998) med utgangspunkt i menneskers handlinger og fortolkninger, men understreker betydningen av at både forskere og informanter sitter med subjektive oppfatninger av fenomenet som

undersøkes (Bratberg, 2017, s. 19). I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg vært inspirert av grunninnsiktene i både fenomenologi, symbolsk interaksjonisme og hermeneutikk, og jeg har derfor forsøkt å danne meg en dybdeforståelse av undervisningsperioden jeg forsket på, med fokus på hvilken mening lærerne og elevene tilskrev undervisningsperioden – basert på min fortolkning av deres førstehånds fortolkning av fenomenet.

Kvalitative forskningsdesign blir ofte brukt når det mangler en teoretisk forståelse av et fenomen, eller når den teoretiske forståelsen er mangelfull, slik at man kan utlede nye begreper, teorier og konsepter (Merriam, 1998, s. 7). I teorikapittelet har jeg illustrert hvordan det eksisterer mange teoretiske forståelser av seksualitet, men både samfunnsfagets rolle i seksualundervisningen og møtet mellom elev- og lærerperspektiv har til min kjennskap vært relativt uberørte forskningsfelt i norsk kontekst. I lys av oppgavens formål om å bidra til økt innsikt i tverrfaglig seksualundervisning anser jeg derfor den kvalitative dybdetilnærmingen som fruktbar for å besvare min problemstilling. For å oppnå en slik dybdeforståelse valgte jeg å triangulere to anerkjente metoder innenfor den kvalitative forskningstilnærmingen; deltakende observasjon og intervju. I det følgende vil i det følgende gi en beskrivelse av casen som ga grunnlaget for mitt datamateriale.

4.1.1 Case #Kjærleik

Datamaterialet som benyttes i denne oppgaven er innhentet over en periode på åtte uker, hvor jeg fulgte en 9. klasse på Østlandet gjennom en seksukers tverrfaglig undervisningsperiode om seksualitet og kropp. Jeg har valgt å referere til den aktuelle undervisningsperioden som «#Kjærleik» i et ydmykt forsøk på å anonymisere den didaktiske finessen i undervisningsperiodens originale navn. Case-studier kjennetegnes av at man avgrenser og kontekstualiserer et fenomen til rammene av ett tilfelle; én case (Patton, 2015, s. 259; Merriam, 1998, s. 27). #Kjærleik kan forstås som et relativt avgrenset tilfelle av fenomenet tverrfaglig seksualundervisning. Jeg har derfor valgt å forstå mitt forskningsdesign som en casestudie. En av styrkene med case-studier er at de kan anskueliggjøre teoretiske forståelser og abstrakte ideer ved å gi leseren praktiske eksempler på hvordan mennesker handler i autentiske situasjoner (Cohen m.fl., 2018, s. 376). Case-studiens muligheter for å gi leseren praktiske eksempler samsvarer i stor grad med forskningsdesignets mål om å oppnå en dybdeforståelse av tverrfaglig seksualundervisning.

I undervisningsperioden #Kjærleik jobbet klassen med tema innenfor områdene

seksualitet og kropp, og jeg har derfor valgt å forstå undervisningsperioden innenfor rammene av seksualundervisning (se begrepsavklaring i Kapittel 1.2.2). Klassen jeg forsket i hadde 64 elever og fem lærere, og de fleste undervisningstimene foregikk i halvklasser (32 elever), og firedeling (16 elever). Med bakgrunn i lærerinformantenes forståelse kan elevgruppen beskrives som relativt faglig sterke og sosioøkonomisk og kulturelt homogene.

4.2 Utvalg

Utvalget kan være avgjørende for flere aspekter ved kvalitative forskningsopplegg, kanskje spesielt med tanke på studiens generaliserbarhet og overførbarhet til andre kontekster (Merriam, 1998, s. 61-62). Begrunnelsene for mine utvalg må ses i relasjon til mitt ønske om å få en dybdeforståelse av casen, og ikke i kraft av et ønske om å sikre overførbarhet til andre kontekster. På et generelt grunnlag kan utvalget for både observasjonen og intervjuene forstås som bekvemmelighetsutvalg (Maxwell, 2013), i kraft av min tilgang til å forske på #Kjærleik. Utvalgene var også kriteriebaserte (Dalen, 2013, s. 49) ettersom man for å være informant i mitt forskningsprosjekt måtte være elev eller lærer i #Kjærleik, og jeg vil i det følgende gå videre inn på hvilke kriterier som lå til grunn for utvalgene.

4.2.1 Deltakende observasjon

Når den aktuelle 9.klassen begynte på ungdomsskolen var jeg ansatt som deres lærer i et lærervikariat med ansvar for samfunnsfag og norsk. Jeg hadde derfor inngående kjennskap til skolen og en god relasjon til elever og ansatte. Med bakgrunn i min tidligere stilling visste jeg i forkant av undervisningsperiodens oppstart at elevene pleide å jobbe prosjektbasert med seksualitet og kropp i løpet av 9.trinn og kontaktet derfor mine tidligere kollegaer september 2018 med forespørsel om å forske til masteroppgaven min i deres klasse. Jeg møtte deretter opp hos rektor på den aktuelle skolen og forhørte meg om mulighetene til å forske på #Kjærleik. Rektor fikk en kort beskrivelse av hvilke data jeg ønsket å samle inn, og ga beskjed om at det var opp til lærerne om de ønsket at klassen skulle delta på forskningsprosjektet mitt. Jeg kontaktet deretter teamansvarlig for lærerteamet som skulle gjennomføre #Kjærleik for å fortelle hva jeg ønsket å forske på. Lærerteamet diskuterte sammen hvorvidt de ønsket å være del av forskningsprosjektet i løpet av teammøter de påfølgende ukene, og etter noen uker fikk jeg grønt lys til å forske på #Kjærleik.

Utvalget for deltakende observasjon var alle lærere og elever som deltok i

undervisningen i #Kjærleik. Alle elevene ble informert om at det var frivillig å være en del av forskningsprosjektet mitt, og fikk utdelt et informasjonsskriv med samtykkeskjema for underskrift fra deres foresatte (Vedlegg 5). Godkjenning av å behandle observasjonen av lærernes virksomhet som data ble avklart gjennom muntlig samtykke med lærerne.

4.2.2 Lærerintervju

Et sentralt aspekt ved lærerutvalget var dets egnethet for å gi rike beskrivelser og refleksjoner om #Kjærleik. Lærerutvalget besto av de tre lærerne som fortalte meg at de hadde vært mest aktive i planleggingen og gjennomføringen av #Kjærleik, ettersom jeg tenkte disse var best egnet til å svare på spørsmål knyttet til undervisningsperioden. Lærerne hadde alle erfaringer med tverrfaglig seksualundervisning fra før, og jobbet tidvis sammen i planleggingen av tverrfaglige prosjekt. Alle lærerne som deltok i intervjuet skrev under på et samtykkeskjema hvor de ble informert om oppgavens formål, fokus og omfang, samt hva deltakelse i mitt forskningsprosjekt innebar (Vedlegg 4).

4.2.3 Elevintervju

I løpet av andre uke av #Kjærleik sørget jeg for å informere alle elevene om muligheten til å delta på intervju. Alle elevene fikk en kort muntlig beskrivelse av hva det ville innebære å delta i intervju. Jeg gjorde det tydelig at det var frivillig å delta, men at jeg ønsket å snakke med elever som hadde en interesse for – eller meninger om – #Kjærleik eller seksualundervisning generelt. Utvalget må derfor forstås som både kriteriebasert (Dalen, 2013, s. 49) og valgt på bakgrunn av egnethet (Dalen, 2013, s. 45). Dette kan likevel ha ført til skjevheter i utvalget, ettersom kriteriene for å delta kan ha ført til at elever uten særlig interesse for seksualundervisningen ikke kom med i utvalget.

De som ønsket å delta fikk beskjed om å kontakte meg etter undervisningstimen, slik at de kunne få mer informasjon om prosjektet og utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema for underskrift fra foreldre (Vedlegg 3). Det var ni elever som meldte sin interesse for deltakelse, og de fleste elevene ønsket å bli intervjuet i par. Én av de ni elevene leverte aldri samtykkeskjema til tross for flere påminnelser, og jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre fire intervju med to elever i hvert intervju.

4.3 Intervjuguider

Intervjuguidene til både elev- og lærerintervjuene ble utviklet i tett samarbeid med mine veiledere, og ble revidert fire ganger hver før intervjuene ble gjennomført, for å sikre at intervju spørsmålene fanget opp relevante data for svare på min problemstilling.

Intervjuguiden til lærerintervjuene var i hovedsak rettet mot å få innsikt i hvordan lærerne forsto samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning, samt hvilke tanker som lå til grunn for utformingen av #Kjærleik (Vedlegg 1). Denne ble utformet på bakgrunn klasseromsobservasjonen, samt min kjennskap til forskningslitteraturen vedrørende seksualundervisning og oppgavens problemstilling.

Intervjuguiden til elevintervjuene (Vedlegg 2) var i større grad rettet mot å forstå hva elevene var opptatt av i forbindelse med seksualundervisningen, samt hvordan de opplevde å være deltakende elever i #Kjærleik. Denne intervjuguiden var i all hovedsak utformet på bakgrunn av klasseromsobservasjonen og med henblikk på oppgavens problemstilling.

4.4 Datainnsamling

4.4.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er i utgangspunktet en metode som ble utarbeidet i sosialantropologien, og er rettet mot å «trenge så dypt som mulig inn i feltet man studerer» (Eriksen, 2010, s. 36). I deltakende observasjon samler forskeren selv inn data «ved å se og høre på aktører mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser», og for å få en dynamisk dybdeforståelse av virkeligheten til aktørene man studerer er det derfor vanlig at forskeren får rollen som «både deltaker og observatør» (Grønmo, 2007, s. 143). Under observasjonen av undervisningstimene i #Kjærleik hadde jeg en blandet rolle som forsker og hjelpelærer. Samtidig som jeg hjalp elevene i deres skolearbeid skrev jeg også observasjonsnotater som jeg etter timen utfylte med refleksjoner jeg hadde gjort meg i løpet av dagen. Til sammen observerte jeg 34 undervisningstimer. Min rolle som både forsker og hjelpelærer for elevene under observasjonen var til tider vanskelig å balansere. Ettersom jeg under hele observasjonen visste at jeg skulle intervju elevene mot slutten av prosjektet opplevde jeg en vanskelig balanse mellom å gi elevene konstruktiv veiledning og å sørge for at min deltakelse i undervisningen ikke i for stor grad ville farge datamaterialet fra elevintervjuene.

Gjennom observasjon kan man få tilgang til data om praktiske situasjoner som man ikke nødvendigvis får tilgang til gjennom intervju (Fangen, 2004, s. 40). For å få inngående kjennskap til hvordan undervisningen foregikk benyttet jeg meg dermed av deltakende observasjon. Valget av å benytte meg av deltakende observasjon var likevel todelt. På den ene siden ønsket jeg å danne meg et bilde av hvordan undervisningen foregikk; hvilke tema som ble adressert, hvilke perspektiv som var til stede i klasserommet, og hvordan lærere og elever jobbet med disse. Ettersom deltakende observasjon kan egne seg godt for å finne spørsmål for videre utforskning (Cohen m.fl., 2018, s. 551), var det andre formålet med observasjonen å danne meg en felles referanseramme med informantene i forkant av de påfølgende intervjuene. Gjennom observasjon dannet jeg meg dermed en helhetlig forståelse av undervisningen i #Kjærleik som jeg tok utgangspunkt i når intervjuguiden til lærer- og elevintervjuene ble utformet. Datagrunnlaget fra observasjonsnotatene er oppsummert i følgende tabell:

Ukenummer i #Kjærleik og (samfunnsfaglig) hovedfokus	Antall undervisningstimer observert	Antall observasjonsnotat	Antall sider til sammen
Uke 1: Kroppsideal	9	3	4
Uke 2: Seksuell debut	6	3	4
Uke 3: Pornografi	2	0	0
Uke 4: Seksuelle variasjon og grensesetting	8	2	9
Uke 5: Abort	4	1	1
Uke 6: Oppsummering og vurdering	5	1	1

(Tabell 4.1: Datagrunnlag fra deltakende observasjon)

4.4.2 Lærerintervju

Kvalitative intervju kan være en fruktbar metode for å få innsikt i informantenes virkelighetsforståelse eller livsverden (Thagaard, 2013, s.12), og formålet med slike intervju knyttes ofte til å få frem tanker, forståelser og opplevelser hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Dataene som innsamles i intervjusituasjonen er likevel begrenset til de deler av informantenes virkelighet som blir tilgjengelig gjennom spørsmålene som stilles, og mine data bør derfor ikke forstås som en glassvindu inn til mine informanternes virkelighet.

Både lærer- og elevintervju ble gjennomført i løpet av de to påfølgende ukene etter undervisningsperiodens slutt, og jeg brukte båndopptaker for å ta opp intervjuene. Lærerintervjuene varierte fra ca. 50-72 minutter i lengde, avhengig av hvor mye tid lærerne hadde til rådighet. De tre lærerne jeg intervjuet ble intervjuet hver for seg med utgangspunkt i intervjuguiden. Intervjuene var i utgangspunktet strukturerte med klare spørsmålsformuleringer, men lærerne fikk ulike oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hvilke svar jeg fikk.

Datamaterialet fra lærerintervjuene er oppsummert i følgende tabell, hvor jeg også har gitt lærerne pseudonym:

	Michael	Gard	Laila
Rolle i #Kjærleik	Faglige forelesninger og støttelærer. Til stede i noen av periodens undervisningstimer	Hovedansvar for perioden. Faglige forelesninger og ansvar for klasseromsdiskusjoner. Til stede i de fleste timene.	Faglige forelesninger og støttelærer. Til stede i flere av periodens undervisningstimer
Faglig ansvar i klassens lærerteam	Engelsk og tysk	Naturfag og samfunnsfag	Norsk og fransk
Intervjulengde	57 minutter	50 minutter	72 minutter
Datamateriale	12 sider transkribert intervju	12 sider transkribert intervju	18 sider transkribert intervju

(Tabell 4.2: Datagrunnlag fra lærerintervju)

4.4.3 Elevintervju

Valget med å intervjuere elever må ses i sammenheng med mitt ønske om å få innsikt i deres livsverden – og målet om å forstå møtet mellom lærer- og elevperspektiv i undervisningen. Intervjusituasjonen tillot meg å komme tettere inn på elevenes perspektiver enn i undervisningen, ettersom jeg i større grad enn i observasjonen kunne stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg foregikk samtalene på grupperom utenfor klasserommet, og var rettet mot elevenes perspektiv – og ikke deres læring. Elevintervjuene varierte i lengde fra 41-52 minutter, avhengig av hvor mye elevene ønsket å snakke og hvor mye tid de hadde til rådighet. Første halvdel av intervjuene ble viet til spørsmål knyttet til samfunnsfagets rolle i seksualundervisningen og i den resterende tiden fikk elevene se intervjuguiden og velge tema eller spørsmål de ønsket å snakke om. Årsaken til denne strukturen var at jeg ønsket å fange opp elevenes perspektiv på samfunnsfagets rolle i seksualundervisningen, samtidig som jeg ønsket å bygge opp en forståelse av hva som preget elevdiskursene rundt seksualitet. Temaene og spørsmålene i intervjuguiden var utformet på bakgrunn av undervisningsobservasjonen, slik at elevene hadde tilstrekkelig kjennskap til – og kunnskap om – temaene. I etterkant av intervjuene tenker jeg at det hadde vært en fordel å gi elevene spørsmålene på forhånd, slik at de var forberedt på å snakke om tema som de kanskje oppfattet som vanskelige å snakke om i intervjusituasjonen. Å la elevene bestemme hva de ville snakke om ga meg likevel mulighet til å komme tettere inn på elevenes livsverden og få en forståelse av hvilke elevmanus som eksisterte i klassen.

I planleggingen av elevintervjuene hadde jeg et ønske om at elevene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, spesielt ettersom tema knyttet til seksualitet og kropp kan oppfattes skummelt å snakke om med en voksen person for elevene. Elevene ønsket å intervjues i par, og jeg valgte derfor å la elevene bli intervjuet sammen med en venn. Jeg opplevde at dette bidro til en god dynamikk i intervjusituasjonen, hvor elevene både bygde på og utfylte hverandres svar, men også turte å være uenige. I følgende tabell har jeg gitt elevene pseudonymer og oppsummert datagrunnlaget fra elevintervjuene:

	Stine og Lisa	Beate og Amanda	Jonas og Karl	Henrikke og Peder
Intervjulengde	52 minutter	42 minutter	41 minutter	48 minutter
Datamateriale	20 sider transkribert intervju	18 sider transkribert intervju	16 sider transkribert intervju	19 sider transkribert intervju

(Tabell 4.3: Datagrunnlag fra elevintervju)

4.4.4 Oppsummering

Ved å triangulere observasjon og elev- og lærerintervju ønsket jeg å få en helhetsforståelse av #Kjærleik, og komme nærmere inn på elevenes og lærernes perspektiver. I følgende tabell har jeg oppsummert datamaterialet jeg samlet inn i forskningsprosjektet:

Metode	Utvalg	Lengde	Datamengde
Deltakende observasjon	64 elever og 3 lærere	34 undervisningstimer	11 observasjonsnotat
Dybdeintervju	3 lærere – 2 menn og 1 kvinne	50 – 70 minutter per intervju	42 sider transkribert intervju
Fokusgrupper i par	8 elever – 3 gutter og 5 jenter	50 – 60 minutter per intervju	73 sider transkribert intervju

(Tabell 4.4: Oppsummering av datamaterialet fra forskningsprosjektet)

4.5 Analyse av datamaterialet

I analysen av intervjumaterialet har jeg benyttet meg av tematisk koding, som kjennetegnes av at forskeren leter etter gjengående mønster i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Vi kan skille mellom to hovedtilnærminger til kodingsprosessen i tematiske analyser; induktiv og deduktiv (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Den deduktive tilnærmingen kan forstås som relativt teoridrevet, ettersom forskeren plasserer dataene i koder og kategorier fra tidligere teori og forskning, og forskerens teoretiske interesser kan derfor bli styrende for analysens fokus (Boeije, 2010, s. 82). I en induktiv tilnærming har forskeren et mer åpent forhold til koding og

kategorisering av datamaterialet, og kodene blir dannet på grunnlag av likheter og gjennomgående mønster i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg gikk frem i arbeidet med å analysere datamaterialet.

4.5.1 Transkribering og gjennomlesning

Etter å ha samlet inn alle dataene, begynte jeg arbeidet med å transkribere lydopptakene. Transkriberingsprosessen kan forstås som et første steg i analyseprosessen, ettersom forskeren her får en oversikt over datamateriale som kan bidra til å skape refleksjoner (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg transkriberte til sammen 115 sider med intervjumateriale, og fikk gjennom transkriberingen et relativt godt overblikk over meningsinnholdet. Etter å ha transkribert intervjumaterialet, skrev jeg korte notater hvor jeg kartla noen hovedpunkt.

4.5.2 Koding og kategorisering

Etter å ha transkribert ferdig intervjuene og skrevet notatene leste jeg gjennom alle intervjuene to ganger, og kodet intervjutranskripsjonene for hånd på papirutskrifter. I første gjennomlesning anvendte jeg en induktiv tilnærming til dataene, hvor jeg forsøkte å ikke la min teoretiske forståelse styre kodingen. Disse kodene noterte jeg i venstre marg av papirutskriften, og fokuserte på å lage koder som fanget essensen av meningsinnholdet i informantenes ytringer. Jeg benyttet meg blant annet av koder som «grensesetting», «kroppsideal», «diskusjon» og «samfunnsfag» for å få et bilde av hvilke tema informantene snakket om.

I andre gjennomlesning tok jeg utgangspunkt i min teoretiske forståelse, og kodet ytringene med utgangspunkt i blant annet Støle-Nilsens (2017) kategorisering av ulike tilnærminger til seksualundervisning, Biestas (2009) kategorisering av ulike dimensjoner av utdanning, og de samfunnsfaglige kjerneelementene «identitetsutvikling» og «perspektivmangfold». I tillegg brukte jeg koder som «seksuelle skript», «seksuelle fortellinger» og «manus». Disse skrev jeg i høyre side av marginen, sammen med koder som jeg laget fortløpende med utgangspunkt i min helhetsforståelse og notatene jeg nevnte ovenfor.

Min tilnærming til koding og kategorisering kan dermed forstås som en kombinasjon av en induktiv og deduktiv tilnærming, noe som har blitt beskrevet som en *abduktiv* tilnærming til dataene (Lipscomb, 2012; Rahmani & Leifels, 2018). En fordel med denne

tilnærmingen er at «theoretical knowledge and pre-conceptions serve as heuristic tools for the construction of concepts which are elaborated and modified on the basis of empirical data» (Kelle, 1995, s. 34). Den abduktive tilnærmingen tillot meg således å kombinere empirinære koder og kategoriseringer med koder og kategorier fra tidligere forskning og teori.

4.5.3 Kategorisering og systematisering

Ettersom jeg satt med et relativt omfattende datamateriale var arbeidet med å systematisere dataene mine tidkrevende. Etter å ha kodet dataene begynte jeg å skrive analysen, og i mitt første forsøk på å systematisere dataene anvendte jeg en teoridrevet tilnærming. For å gripe fatt i elev- og lærerperspektivene på seksualundervisningen tok jeg utgangspunkt i Støle-Nilsens (2017) og Biestas (2009) kategoriseringer. I løpet av prosessen innså jeg at en såpass deduktiv tilnærming kunne føre til at jeg ikke fanget opp relevante aspekter ved dataene og kunne gå i fellen med å la mine forutinntattheter styre analysen. Jeg begynte derfor arbeidet med å skrive frem funnene på nytt, og tok da utgangspunkt i de induktive kodene jeg hadde utformet i første gjennomlesning av intervjuene. Jeg satt dermed igjen med to analytiske tilnærminger til datamaterialet – én teoridrevet, og én datadrevet.

Jeg forsøkte deretter å se etter likheter og ulikheter i dataene på tvers av de analytiske tilnærmingene, og brukte denne sammenligningen som grunnlag for det som til slutt utgjorde oppgavens analyse. På et generelt grunnlag fremsto de teoridrevne kategoriseringene som mer fruktbare for å forstå lærerperspektivet og analysere samfunnsfagets rolle i undervisningen, mens jeg opplevde den datadrevne analysetilnærmingen som mer hensiktsmessig for å forstå elevperspektivet. På bakgrunn av kombinasjonen av disse tilnærmingene fikk jeg sett mine forskningsfunn opp mot tidligere teori og forskning, og jeg valgte derfor å presentere og drøfte mine funn i samme kapittel.

4.5.4 Bruk av observasjonsnotat i analysen

Ettersom jeg av etiske hensyn måtte begrense innsamling av observasjonsdataene valgte jeg å ikke systematisk analysere disse. Observasjonsnotatene ble dermed utelukkende tatt i bruk i analyseprosessen for å gi kontekstbeskrivelser og illustrere og eksemplifisere det som ble sagt i intervjuene.

4.6 Etiske bemerkninger

Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD i november 2018 under prosjektittitlen *Psykisk helse og seksualitet på ungdomsskolen*, hvor det ble søkt om godkjenning til å samle inn personopplysninger i forbindelse med lærer- og elevintervju. Prosjektet ble godkjent januar 2019 (Vedlegg 6). Etter å ha observert første undervisningstime av #Kjærleik forsto jeg det som nyttig å kunne gi kontekstbeskrivelser av undervisningen, og at det derfor kunne være hensiktsmessig å skrive observasjonsnotat. På dette tidspunktet var det for sent å søke til NSD om bruk av observasjonsnotat. Jeg bestemte meg derfor for å ikke ta lyd- eller videoopptak under observasjonen, og begrenset observasjonsnotatene til anonymiserte kontekstbeskrivelser. Innsamlingen av observasjonsdata er derfor i tråd med NSD sine retningslinjer (NSD, 2019).

Når man forsker på barn og ungdom er det spesielle hensyn som må tas til de etiske vurderingene man gjør som forsker (Dalen, 2013). Ettersom elevene i den aktuelle 9.klassen var under 15 år, og måtte ha underskrift fra deres foresatte for å delta i forskningsprosjektet mitt, var det vanskelig å skaffe skriftlig samtykke til bruk av observasjonsdata fra samtlige elever. Blant de 64 elevene i klassen fikk jeg samtykke til å bruke observasjonsdataene av 25 elever. Å bruke data som angår personer uten deres samtykke er forskningsetisk problematisk (Cohen m.fl., 2018, s. 121), og derfor begrenset jeg hvilke data jeg samlet inn under observasjon til kontekstbeskrivelser og anonymiserte ytringer som ikke kan tilbakeføres til enkeltelever eller -lærere.

Som forsker er det viktig å tenke gjennom intensjonen med et gitt forskningsprosjekt, og veie denne opp mot eventuelle ringvirkninger for informantene (Dalen, 2013, s. 19). Ettersom deler av mine intervjudata belyser intime aspekter og sensitive opplysninger om informantene, har anonymisering av informantene og konfidensialitet vært sentrale prinsipper for å ivareta mine informanternes privatliv (Cohen m.fl., 2018, s. 129). Etter en forskningsetisk helhetsvurdering har jeg derfor, i samarbeid med mine veiledere, besluttet å begrense kontekstbeskrivelsene til relevante aspekter ved #Kjærleik, og ikke gitt noen inngående beskrivelse av skolen eller klassen hvor forskningen ble gjennomført.

4.7 Forskningens troverdighet

4.7.1 Validitet

I kvalitativ forskning dreier validitet seg om hvorvidt slutningene som trekkes kan tilbakeføres til dataene, samt hvor presise disse slutningene er (Creswell & Miller, 2000; Johnson, 2013; Cohen m.fl., 2018, s. 245). I Kvalitativ forskning er forskeren et avgjørende verktøy for analysen, og i kvalitative case-studier kan forskerens blikk bli avgjørende for hvilke slutninger som trekkes fra dataene (Cohen m.fl., 2018). *Førforståelse* kan bli avgjørende for hvilke slutninger som trekkes ut i fra dataene (Fangen, 2011, s. 43-44; Dalen, 2013, s. 16-17). Førforståelse handler om hvilke forutinntattheter forskeren møter forskningsprosjektet med, og blant de anerkjente løsningene for å sørge for at studiens funn ikke blir idiosynkratiske er triangulering, refleksivitet og «member-checking» (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999). I denne masteroppgaven har jeg vektlagt inngående redegjørelse av min forskning- og analyseprosess slik at leseren selv kan avgjøre hvorvidt slutningene som trekkes kan tilbakeføres til dataene, og dette er kjernen av hva som vektlegges i forbindelse med refleksivitet (Creswell & Miller, 2000, s. 127).

«Member-checking» dreier seg om å sørge for at forskeren har forstått hva informantene mener gjennom sine ytringer, og at forskningsfunnene stemmer overens med informantenes virkelighet (Creswell & Miller, 2000, s. 127). At informantenes perspektiv blir ivaretatt i forskningen omtales som emisk validitet (Johnson & Christensen, 2017), og dette var et prinsipp jeg forsøkte å etterfølge i intervjuene ved å konsekvent stille oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg satt med en oppfatning av meningsinnholdet til informantens ytringer som samsvarte med deres. Et annet grep jeg har gjort for å sikre studiens emiske validitet er å forsøke å balansere perspektivene til mine informanter så mye som mulig i analysen.

En grunntanke med forskningsdesignet var å triangulere ulike metoder, både fordi jeg ønsket å se informantens ytringer i forhold til det som foregikk i undervisningen, men også fordi min problemstilling var rettet mot både lærer- og elevperspektiv på seksualundervisningen. Ved hjelp av flere referansepunkter ønsket jeg dermed å styrke analysens validitet (Creswell & Miller, 2000, s. 126-27), og triangulering kan således bidra til å ivareta individuelle forskjeller mellom informantens forståelse av virkeligheten (Patton, 1999, s. 1197).

4.7.2 Forskerrollen

En vanlig innvending mot kvalitative studier hvor forskerens troverdighet blir toneangivende for å vurdere studiens validitet er hvordan forskerens blikk; det forskeren *ser*, alltid vil være basert på mer eller mindre subjektive oppfatninger (Fangen, 2004, s. 220). Kombinasjonen av rollen som deltaker og forsker kan forstås som en generell utfordring i case-studier, ettersom det kan bidra til at forskeren overdriver funnenes styrke (Cohen m.fl., 2018, s. 380). Dette kan forstås som spesielt relevant i forbindelse med mitt forskningsprosjekt, ettersom jeg tidligere hadde jobbet som lærer i klassen jeg forsket i.

Til tross for at jeg informerte alle elevene i klassen om at jeg var til stede i undervisningen som en del av forskningen til masteroppgaven min, fikk jeg inntrykk av at noen elever til tider ble forvirret av hvilken rolle jeg hadde under undervisningsobservasjonen – var jeg lærer eller forsker? Denne forvirringen kan illustreres av at enkelte elever blant annet stilte meg spørsmål om karaktersetning og ba meg om tillatelse til å bruke toalettet under observasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) har pekt på hvordan relasjonen mellom forsker og informant kan forstås som et maktforhold, og at elevene derfor kan forstå intervjusituasjonen som en slags prøvesituasjon hvor de skal komme med riktige svar på spørsmålene. Som tidligere lærer i klassen ble det derfor viktig for meg å poengtere ovenfor elevene at jeg i elevintervjuene var interessert i deres tanker og perspektiv, og at det derfor var viktig at de ga uttrykk for hva de selv mente – ikke hva de trodde jeg ville at de skulle si.

Min relasjon til elevene som deres tidligere lærer kan også ha virket positivt for datainnsamlingen ettersom det kanskje kan ha bidratt til å skape en viss trygghet i relasjonen til elevinformantene som en annen forsker kanskje ikke hadde oppnådd. I et av elevintervjuene kom det blant annet frem at jeg, i kraft av min nærhet i alder og relasjon til elevene, kunne forstå deres virkelighet bedre enn flere av lærerne deres.

4.7.3 Reliabilitet

I lys av min beslutning om å anonymisere skolen og klassen hvor forskningen fant sted, vil det være sentrale utfordringer knyttet til å replisere studien. Ettersom den samme klassen aldri vil ha den samme undervisningsperioden med de samme lærerne kan det være rimelig å anta at en replikasjon av mitt forskningsdesign ville gi andre forskningsresultater. Jeg har likevel fokusert på gjennomsiktighet i forskningsprosessen, slik at en annen forsker som ønsker å etterprøve mine funn til andre kontekster kan få en bedre forståelse av planleggingen og

gjennomføringen av mitt forskningsdesign. Ettersom denne studien tar utgangspunkt i at mennesker kan sitte med fundamentalt forskjellige oppfatninger av seksualundervisning, og ikke har noe mål om å komme frem til ubestridelige sannheter om fenomenet, forstår jeg ikke dette som en stor svakhet ved min forskning.

4.7.4 Generaliserbarhet

Ideelt sett bør man anvende randomiserte utvalg hvis studiens formål er å komme frem til universelle slutninger om fenomenet man undersøker (Johnson, 2013, s. 304-305). Ettersom mitt forskningsprosjekt er rettet mot partikulære dybdeforklaringer – og ikke ytre validitet – forstår jeg utvalget mitt som hensiktsmessig for å svare på problemstillingen, slik den ble avgrenset i oppgavens introduksjonskapittel (se Kapittel 1.2)..

5 Analyse og diskusjon

I denne delen vil jeg presentere og fortolke mine empiriske data, og drøfte mine funn opp mot tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiv, for å besvare problemstillingen:

«Hvordan kan vi forstå samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning, og hva kjennetegner møtet mellom elev- og lærerperspektiv i arbeidet med tema knyttet til seksualitet og kropp?».

Første del vil belyse det overordnede målet for undervisningsperioden, og se dette i lys av Biestas (2009) kategorisering av ulike tilnærminger til undervisning og det samfunnsfaglige kjerneelementet identitetsutvikling. Andre del vil ta for seg seksualundervisningens tverrfaglige karakter og kaste lys over ulike skolefaglige bidrag til #Kjærleik, med hovedvekt på samfunnsfagets rolle. I tredje del vil jeg belyse elevperspektivet på seksualundervisning og seksualitet, og i fjerde del vil jeg se på hvordan møtet mellom lærer- og elevperspektivet kan møtes i undervisning om seksualitet og kropp.

5.1 Målet for undervisningsperioden: «Gode valg»

All undervisning har normative mål, både med tanke på hva som undervises og hvorfor. For å forstå samfunnsfagets rolle i #Kjærleik kan det derfor være hensiktsmessig å forstå hvilke mål som lå til grunn for undervisningen. Alle lærerne jeg intervjuet ble spurt om hva de forsto som hovedmålet med #Kjærleik, og svarene jeg fikk hadde en del til felles. Et overordnet mål som kjennetegner lærermanusene jeg fikk grep om i mine intervjudata er knyttet til at elevene gjennom tverrfaglige undervisning skulle lære å ta gode valg i sine egne liv:

Eivind: Hva har dere satt opp som hovedmålet med prosjektet?

Gard: Vi hadde noen ganske okay formuleringer omkring det der. Det er det med å gi dem kunnskap og holdning da, altså handlingsberedskap. Slik at de er kompetente til å ta gode valg for seg selv og de rundt seg. Noe sånt er den ene formuleringen. Så det går jo på det livsmestringsaspektet, som er ganske tydelig her. Gi dem kompetanse, som evnen til å ta lure valg. Mer kunnskap om konsekvenser og sånt.

De fleste begrunnelsene for valgene lærerne hadde gjort i #Kjærleik ble forklart ut i fra dette målet for undervisningen, noe som kan forstås som et uttrykk for at lærernes knutepunkt for #Kjærleik var livsmestring. Å ta gode valg er likevel et relativt abstrakt mål, og jeg vil i det

følgende forsøke å tydeliggjøre noen fellestrekk i lærernes forståelse av det overordnede målet for #Kjærleik.

5.1.1 «Noe kunnskap må de jo ha»

Lærerne jeg intervjuet forsto faglig faktakunnskap som en nødvendig byggekloss i prosessen med å veilede elevene til å ta gode valg i egne liv. Dette kan illustreres av Michaels poeng om at det å ta gode valg også innebærer å ta informerte valg:

Michael: Uansett hva de velger, så må vi gi dem nok kunnskap til at de kan ta informerte valg.

Både faglærere og helsesøster underviste om kunnskap knyttet til kropp og seksualitet. Blant kunnskapsområdene som ble berørt i undervisningen jeg observerte var kjønnsorgan, hormoner, seksuell praksis, fosterutvikling, etiske modeller, seksualnormer, seksuelle variasjon og lovverket rundt seksualitet. Mye av denne faktakunnskapen dannet grunnlaget for en problembasert læringsmetode (Vedlegg 7) som elevene jobbet ut i fra de første tre ukene av #Kjærleik, hvor de med utgangspunkt i faglige kunnskaper formulerte og drøftet selvvalgte påstander og problemstillinger i grupper, og deretter på tvers av gruppene i firedelte klasser med 16 elever.

Lærerne i mitt datamateriale begrunnet nødvendigheten av faktakunnskap med at det var nødvendig for elevens kvalifisering (Biesta, 2009); for å gjøre egne refleksjoner knyttet til ulike problemstillinger, og dermed utvikle holdning og handlingsberedskap.

Laila: Så vi må kanskje helt opp til den overordnede delen av læreplanen. Og se at det vi gjør det er å utdanne mennesker, som skal ta gode valg i livene sine. Og det er egentlig artig at for noen så er det fint å ha kunnskap om prevensjon for å kunne ta gode valg i livene sine.

Dette utdraget illustrerer hvordan faktakunnskap kan forstås som en nødvendig del av seksualundervisningen - for å forberede elevene på å ta seksuelle valg (Børhaug, m.fl., 2003, s. 109). Lærerne jeg intervjuet vektla at faktakunnskap ikke i seg selv fører til at elevene tar gode valg. De mente at elevene også måtte lære å anvende kunnskapen i refleksjoner knyttet til sosiale relasjoner, samfunnets forventninger og normer, samt situasjoner de kan møte i livet utenfor skolen.

5.1.2 «Vi underviser egentlig moraliserende»

I forlengelsen av kunnskap om kropp og seksualitet argumenterte Laila for hvordan noe av kunnskapen lærerne fokuserte på i undervisningen var ment for å utfordre forestillinger som elevene satt med, og som de kunne få forsterket gjennom informasjon og tanker de fikk «diktert» fra situasjoner utenfor skolen:

Laila: Det er noen myter vi ønsker å knuse. Sånn som at sex er sånn som det ser ut på porno. (...) [å] vise at det finnes alternativer må jo være et mål.

Å utfordre slike forestillinger med alternativer ble knyttet til det overordnede målet om at elevene skulle ta gode valg. Til tross for at lærerne ønsket å utfordre forestillinger om kropp og seksualitet som de forsto som problematiske, var lærerne jeg intervjuet opptatt av at det å forelese om rett og galt, og som Laila uttrykte det; «sånn her skal du føle», i seksualundervisningen var en lite hensiktsmessig fremgangsmåte for at elevene skulle utvikle gode holdninger og ta gode valg. Gagnon og Simon (2005) argumenterer i likhet med lærerne jeg intervjuet for at det å snakke om seksualitet «casually and nonjudgmentally» (s.93) ser ut til å være en viktig faktor for vellykket seksualundervisning. Det normative i lærernes tilnærming til seksualundervisningen var dermed ikke knyttet til undervisningsmetodikk, men til en forståelse av at enkelte aspekter ved elevenes seksuelle skript fremsto som problematiske, og dermed trengte å utfordres i undervisningen. I kjernen av det Laila ønsket å utfordre var det som kan beskrives som en slags kulturell sexfiksering, hvor det kroppslige ved nakenhet og sex ble vektlagt på bekostning av kjærighet og følelser, noe Michael også ga uttrykk for at utgjorde undervisningsperiodens normative målstyring.

Michael var også opptatt av at lærerne ikke skulle «vise pekefingeren», og når han uttrykte at han mente undervisningen var «moraliserende» refererte han dermed ikke til en moraliserende sparekasseundervisning hvor elevene skal indoktrineres i et sett med verdier:

Michael: En retning innenfor hva vi underviser er i en slags moralsk retning, men det er fordi vi har fått et samfunnsoppdrag til å oppdra elevene til å leve innenfor de normene samfunnet har. Og det er med vekt på å tolerere, eller... hva skal jeg si. At folk har forskjellig legning, for eksempel. Eller på den andre siden, forskjellen i hvor grensen går mellom voldtekt og sex med samtykke. Det vil jeg si er innenfor demokratiske verdier.

Michael så det normative ved undervisningen i forbindelse med et underliggende mål om at elevene gjennom refleksjon kunne utvikle demokratiske verdier som toleranse og respekt for grenser og mangfold, og at helheten i undervisningen pekte mot et demokratisk dannelsesoppdrag. Her kommer en sosialiserende (Biesta, 2009) tilnærming til seksualundervisningen til syne, ettersom en retning i #Kjærleik var at elevene skal sosialiseres inn i et sett med verdier. Michael mente ikke nødvendigvis at normer burde adresseres i seksualundervisningen for at elevene skulle opplæres til å leve innenfor rammene av disse, men at de måtte ha kjennskap til normene og reflekterer rundt disse for å utvikle de demokratiske verdiene han her er inne på. Dette peker på en spenning mellom en normativ og sosialiserende tilnærming på den ene siden, og en subjektifiserende tilnærming på den andre siden. Fjeldstad og Mikkelsen (2008) har pekt på hvordan denne spenningen kan forstås som kjernen av samfunnsfagets dannelsesoppdrag, hvor elevene både skal bli bevisste og ansvarlige samfunnsborgere som evner å gjøre egne refleksjoner og ta egne valg, men at disse refleksjonene og valgene skal gjøres med utgangspunkt i demokratiske holdninger og verdier. Michael illustrer denne spenningen i forbindelse med seksualundervisningen godt i følgende resonnement:

Michael: Det finns alltid en «riktig» moralsk retning, som elevene må opplæres i. Med det i bakhodet så må vi skape undervisning som gjør at de reflekterer rundt en problemstilling, men samtidig veilede dem på å reflektere på riktig måte (ler). Men det er ofte man kan få til begge deler. Vi har egentlig et moralsk budskap om hvordan det skal være, og så skal de reflektere seg frem til det. Men hvis de mener noe veldig stigmatiserende... La oss si en elev ikke synes at homofili eller homofile akter skal være lovlig, så er det heldigvis kanskje sånn at slike perspektiver ofte er vanskelig å begrunne på en bra måte. Da vil de få god trening ved å få veiledning i hvordan de skal tenke, så blir det vanskelig å ha det som et ekstremt... sin egen mening. Man må hvertfall åpne opp for andres perspektiver.

I utdraget ovenfor kommer et deliberativt ideal for undervisningen til syne (Habermas, 1995); hvis elevene har homofiendtlige holdninger vil disse i følge Michael være vanskelige å argumentere for i en diskusjon, og det beste argumentet – her forstått av Michael som homoaksept – kan dermed vinne frem. Michael mente dermed at det å veilede og utfordre elevenes perspektiv gjennom diskusjon og argumentasjon kan bidra til at elevene evner å se gyldigheten av andre perspektiv, og denne vektleggingen av perspektivmangfold var noe som

alle lærerne i mitt intervjumateriale uttrykte som et av seksualundervisningens demokratiske dannelsesoppdrag.

Noe som er verdt å nevne i dette henseende er at lærernes beskrivelser av klassen var at elevmassen kan ses som relativt kulturelt og sosioøkonomisk homogen, og hadde resurssterke foresatte. Dette kan illustreres av hvordan Michael blant annet poengterte at elevene hadde «arvet gode, norske, sekulære verdier fra foreldrene sine», og at dette blant annet manifesterte seg i elevenes forståelse av at det var «greit å være homofil». Measor (2004) omtaler de seksuelle dimensjonene av verdiene elevene «arver» fra foreldre som «seksuell sosialisering», og peker på en korrelasjon mellom lavere sosioøkonomisk klasse og mindre grad av samtaler mellom foreldre og ungdom om verdiladete seksualitetsspørsmål (s. 159). I lys av dette kan en deliberativ tilnærming til verdiladete spørsmål kanskje være en større utfordring i klasser med større sosioøkonomisk og kulturelt mangfold, med større innslag av for eksempel strenge religiøse og kulturelle normer for seksualitet og kjønn. En grunnleggende demokratisk utfordring som har blitt poengtert av flere teoretikere gjennom deres kritikk av Habermas konsensusorienterte deliberasjonsmodell er at for å oppnå en autentisk deliberasjon hvor det beste argumentet kan vinne frem må deltakerne være enige i et sett med grunnverdier som ligger til grunn for demokratisk deliberasjon (Benhabib, 1996; Young, 1996; Mouffe, 1999; Biesta, 2011; Lysaker & Syse, 2016; Ezzati & Erdahl, 2018).

Ettersom Michael mente elevene og lærerne satt med relativt like verdier på seksualitetsfeltet forsto han deliberative samtaler som hensiktsmessige for å veilede elevene i refleksjoner om hvordan ulike holdninger og oppfatninger om seksualitet samsvarte med demokratiske kjerneverdier, som «mangfold [...] og toleranse» (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 140). I en klasseromskontekst hvor slike demokratiske kjerneverdier ikke deles av elevene kan en deliberativ tilnærming til undervisningen bidra til å reprodusere maktforskjeller i deliberative diskurspraksiser (Benhabib, 1996; Young, 1996), ettersom målet om å forfremme fornuft formoder «a culturally biased conception of discussion that tends to silence or devalue some people or groups» (Young, 1996, s. 120). Dette kan gi spesielle utslag i forbindelse med seksualundervisningen – blant annet med tanke på hvordan tidligere forskning på seksualundervisning i andre land har argumentert for at maktforskjeller på seksualitetsfeltet kan forstås som uttrykk for at elevene blant annet sitter med tradisjonelle oppfatninger av kjønnsroller (Measor, 2004; Grose m.fl., 2014). Grose m.fl. (2014) argumenterer for at slike tradisjonelle forestillinger om kjønnsroller blant annet kjennetegnes av «masculine superiority and agency and feminine passivity, compliance, and naïvite»

(s.743). I lys av Butlers (2005) forståelse av hvordan menneskers handlingsrom kan begrenses av selvets refleksive prosjekt, kan slike tradisjonelle forståelser av kjønnsroller motvirke deliberasjonens iboende potensiale som demokratifremmende og frigjørende i kraft av at jenters stemmer ikke blir hørt – altså i kraft av forståelsen av jenter som passive og gutter som aktive aktører på seksualitetsfeltet.

5.1.3 «Det går litt på en sånn kritisk komponent»

I tillegg til å gi elevene relevant kunnskap og utfordre aspekter ved elevenes seksuelle skript som lærere forsto som problematisk, fremhevet lærerne i mitt datamateriale kritisk tenkning og bevisstgjøring som en delkomponent for at elevene skulle utvikle handlingskompetanse til å ta gode valg.

Eivind: Har det vært noen andre formål som dere har tenkt på i planleggingen av prosjektet?

Gard: Sånn underordnede ting da. Være kritiske til ulike fremstillinger og kilder og ideal og sånt. Se normer og den slags. Avlive en del myter og forestillinger de får, gitt at informasjonen ikke alltid er sannferdig. Så det går litt på sånn kritisk komponent, ikke minst.

Gard ga uttrykk for at han forsto denne kritiske komponenten i forbindelse med å oppøve elevene til å tenke kritisk over normer, idealer, kulturforskjeller og maktforhold i samfunnet, samt hvordan ulike kilder til informasjon kunne påvirke elevens oppfatninger av hva som fremsto som normalt. Dette kom blant annet til uttrykk i observasjonsperioden gjennom lærernes synliggjøring og relativisering av kropp- og skjønnhetsideal som historisk og kulturelt forankret. Lærerne fokuserte blant annet på å illustrere hvordan slike ideal ble formidlet på blogger, i mediebildet og i pornografiske fremstillinger.

Lærernes tilnærming til historiske og kulturelle normer for kropp og seksualitet kan forstås som et uttrykk for en normkritisk tilnærming til seksualundervisningen (Røthing, 2016). Den normkritiske tilnærmingen kom også til syne gjennom arbeidet med temaet seksuell variasjon, som lærerne viet en hel uke av undervisningsperioden. Lærerne hadde blant annet en undervisningstime i #Kjærleik hvor elevene lærte om skeive perspektiv på seksualitet og kjønn, hvor begreper som heteronormativitet og transeksualitet ble forklart. Den kritiske bevisstgjøringen som ble vektlagt av lærerne handlet ikke bare om å oppøve elevene i kritisk tenkning, men også å synliggjøre mangfoldet i seksualitetsspørsmål og

hvordan heteronormativitet kom til uttrykk i populærkulturens fremstillinger av seksualitet. Et eksempel på hvordan denne synliggjøringen kom til uttrykk i undervisningen var hvordan. Lærerne ba elevene navngi tv-serier og filmer som illustrerte ikke-heterofile legninger. Elevene klarte å komme med noen eksempel, men fremsto som overasket over hvor få populærkulturelle fremstillinger som faktisk fremstilte ikke-heteronormativ seksualitet. I forlengelsen av dette oppfordret Laila elevene til å se på SKAM, hvor en av sesongene blant annet tar for seg identitetsutviklingen til en homofil gutt. Stubberud m.fl. (2017) fant i sine data at film og fortellinger ble brukt for å tematisere seksuell identitet og skape identifikasjon, og seksuelle fortellinger kan i dette henseende bidra til elevenes normkritiske bevissthet ved å relativisere seksualitet gjennom representasjoner og manifestasjoner av fenomenet.

Et annet eksempel på hvordan bevisstgjøringen av mangfold kom til uttrykk i undervisningen var hvordan KRLE-læreren viste til statistikk som anslo at rundt 3-5% av befolkningen hadde ikke-heterofile legninger, og slik illustrerte at det var sannsynlig at flere av elevene i klassen hadde en ikke-heterofil legning. I forlengelsen av dette ble elevene invitert til å reflektere kritisk over sin egen språkbruk, ettersom flere av elevene praktiserte språkbruk hvor «homo» og «gay» ble brukt som nedsettende betegnelser på medelever. Dette kan være et alternativ til andre måter å synliggjøre og normalisere ulike seksuelle identiteter og legninger på i undervisningen, som å «hente inn en 'ekte homo' for å fortelle om sin seksuelle legning» (Stubberud m.fl., 2017, s. 35). En slik praksis kan bidra til å skape andregjøring av seksuelle minoriteter ved å fremstille homofile som en egen type mennesker, på lik linje med hvordan seksuelle minoriteter ofte blir adressert som et eget tema i lærebøker (Røthing, 2017) og undervisning (Svendsen, 2012).

Den kritiske bevisstheten som lærerne ønsket at elevene skulle utvikle ble av både Michael og Gard forstått som et samfunnsfaglig aspekt ved seksualundervisningen, slik følgende utdrag illustrerer:

Eivind: Hvordan har dere jobbet med å få frem samfunnsfaglige perspektiv i undervisningen i denne perioden?

Gard: Det flyter jo litt sammen da. Men kanskje den delen med kroppsideal og sånt. Bildet av hvordan ting skal være som elevene danner seg, som en får gjennom en del informasjon som er tilgjengelig. Å problematisere det. Og historisere det litt, selv om vi kanskje ikke har gjort det *så* mye. Liksom hvordan ting utvikler seg etter at det er kroppsidealene i dag som ikke alltid har vært sånn, og at de ikke alltid vil forbli sånn. At det er ulikt innenfor forskjellige kulturer. Det der har vi gjort litt lite ut av. Men det har

vært et aspekt ved det hele tiden, denne problematiseringen er jo liksom en typisk samfunnsfag-ferdighet som ligger der.

Det å problematisere normer, idealer og forestillinger som eksisterer i samfunnet kan tolkes i lys av en subjektifiserende tilnærming til undervisning (Biesta, 2009), hvor eleven blir invitert til å reflektere over deres egen bevissthet rundt hva som påvirker deres handlinger.

Normkritiske perspektiver på seksualundervisningen i norsk skole har i stor grad adressert heteronormativitet og andregjøring av seksuelle minoriteter (Røthing, 2007a; 2007b; Svendsen, 2012). Det kan derfor være viktig å presisere at dette ikke nødvendigvis er et argument for hvordan normkritikk må operasjonaliseres i seksualundervisningen, men at normkritisk pedagogikk kan være nyttig for å relativisere og utfordre seksuelle skript med normative oppfatninger av seksualitet og kjønn. Attwood, Barker, Boynton og Hancock (2015) understøtter dette poenget, og hevder mediakritikk kan være fruktbart for å utvikle en normkritisk bevissthet i forbindelse med seksualundervisningen. De har foreslått at dette kan operasjonaliseres i undervisningen gjennom «bad sex media advice bingo», hvor elevene får utdelt et kort med påstander som «everyone is gay or straight» og «only penis in vagina is proper sex» (s.534) som de kan bruke for å identifisere dårlige sex-råd på internett.

5.1.4 Identitetsutvikling – en samfunnsfaglig forståelse av gode valg?

Med utgangspunkt i fagfornyelsens vektlegging av identitetsutvikling som et av kjerneelementene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.3), ønsket jeg å finne ut hvorvidt dette var noe lærerne i #Kjærleik vektla i målstyringen av seksualundervisningen. Til tross for at lærerne i mitt datamateriale ikke presenterte identitetsutvikling som et av hovedmålene med undervisningen, pekte likevel to av de tre lærerne jeg intervjuet på at identitetsutvikling var en underliggende konsekvens av måten de jobbet med ulike tema på. Følgende utdrag kan bidra til å illustrere dette:

Eivind: Har det vært fokus for denne perioden å legge til rette for elevens identitetsutvikling?

Gard: Ja. Vi har prøvd å skape litt sånn... Åpne det litt opp da, og mangfoldet. Det er et mangfold, da. Og, sant, normene er slik eller slik, men de er på sett og vis til for å brytes. Å skape tilstrekkelig trygghet for å finne seg selv på feltet. Det er jo sånn, hva skal man si? Et mål som selvsagt ligger der i bunn, som bare blir jobbet med indirekte, så når man det.

Utdraget kan tolkes som at Gard forstår identitetsutvikling i forbindelse med en normkritisk bevissthet. For å kunne skape en trygghet hvor elevene får finne seg selv på feltet var, ifølge Gard, både kjennskap til normene og en evne til å se kritisk på disse nødvendig. Dette kan igjen forstås som en spenning mellom sosialisering og subjektivering (Biesta, 2009); identitetsutvikling handler om å både forstå og tolke normene, noe som kan illustreres av hvordan Gard besvarte et av mine oppfølgingsspørsmål:

Eivind: Tenker du at deres fokus på å ivareta elevenes livsverden i seksualundervisning kan forstås som et uttrykk for at dere ønsker å bidra til elevenes identitetsutvikling?

Gard: Det kan du si. Absolutt. Det er jo en del av det. Også er det jo det å trekke tak i det, det med livsverden altså, men å føre det litt videre også, ikke sant. Å gi de litt perspektiv og se sin egen situasjon og sine egne tanker ut i fra. Få de til å strekke seg, å åpne opp på sett og vis. Slik at de ser det på en ny måte med mer kunnskap. Mer... evne til å se kritisk på seg selv også.

Her knytter Gard elevenes identitetsutvikling til hvordan elevene kunne anvende kunnskap, perspektiv og det kritiske blikket for å bedre forstå seg selv og sin egen identitet. Gards fokus på at elevene gjennom kunnskap og perspektivering kan strekke seg og «åpne opp» viser også hvordan elevenes identitetsutvikling kan knyttes til hvordan seksualundervisningens sosialiserende dimensjoner møter målet om å kvalifisere elevene til å ta gode valg: Ved å anerkjenne og respektere mangfoldet på seksualitetsfeltet kan elevene kanskje få en forståelse av at de ikke nødvendigvis må leve opp til et gitt seksuelt skript eller sett med seksualnormer. Som Karl uttrykte det i et av elevintervjuene:

Karl: Du trenger jo ikke å være... Du kan jo være ditt eget ideal. Det er jo det egentlig alle burde tenke på. Du bør være deg selv.

Oppsummert peker det helhetlige fokuset på at elevene skal ta gode valg på en kvalifiserende tilnærming til undervisningen (Biesta, 2009): elevene skulle kvalifiseres til å ta gode valg. I de foregående avsnittene har jeg illustrert hvordan denne helhetlige kvalifiseringen ikke kan løsrives fra seksualundervisningens subjektiverende og sosialiserende dimensjoner (Biesta, 2009). Til tross for at lærerne forsto identitetsutvikling som en indirekte effekt av – og ikke et hovedmål med – den problembaserte og diskusjonsrettede måten de jobbet på, kan identitetsutvikling forstås som et møtepunkt for de kvalifiserende, sosialiserende og

subjektifiserende aspektene jeg har pekt ut som ulike dimensjoner av prosessen med å veilede elevene til å ta gode valg.

Denne sammenhengen mellom identitetsutvikling og gode valg kan tydeliggjøres gjennom de samfunnsvitenskapelige forståelsene av identitet som har ligget til grunn for denne analysen (Goffman, 1959; Butler, 2005; Gagnon & Simon, 2005). I både symbolsk interaksjonisme, skriptteori og skeiv teori vektlegges blant annet samspillet mellom identitet og handling. Menneskelig handling kan her forstås som et produkt av subjektets fortolkning og tilpasning av forventninger, kunnskap og forestillinger om verden (Gagnon & Simon, 1986). Kunnskap om spenningen mellom seksuelt mangfold og normative forståelser av seksualitet som den kritiske bevisstheten kan tydeliggjøre, kan bidra til at elevene ikke ukritisk internaliserer seksuelle skript som de møter i den digitale hverdagen utenfor skolen, men stiller spørsmål ved - og utfordrer – de generaliserte forestillingene om seksualitet som disse skriptene representerer, og dermed evner å ta gode valg med utgangspunkt i egne refleksjoner. Som både Michael og Laila poengterte er det til syvende og sist elevene som skal ta valgene. Å kvalifisere elevene til å ta gode valg handler derfor om at elevene selv utvikler en forståelse av hva gode valg innebærer for dem, noe som kan illustreres av at samme handling kan tolkes som både gode og dårlige, avhengig av ens egen forståelse. Dette var også noe Beate poengterte i forbindelse med hvordan hun tenker at gutter kan ha ulike forståelser av hvorvidt sex handlet om kjærlighet eller å få status:

Beate: Det kommer jo an på person til person, da. Hva som er viktigst.

Å navigere i det senmoderne samfunnets mangfold av identiteter for å ta gode *intime* valg i egne liv, er kjernen av Plummers (2001, s. 238) begrep om intimt medborgerskap, og identitetsutvikling må derfor forstås som et sentralt aspekt ved hvordan elevene skal kunne bli intime medborgere. Dette illustrerer også hvordan lærernes overordnede mål om å ta gode valg i egne liv kan forstås som et mål om at elevene skal bli intime medborgere på seksualitetsfeltet.

Eriksons (1963) innsikt om hvordan de seksuelle dimensjonene av vår identitet er nært forbundet med kroppslig utvikling og pubertet illustrerer viktigheten av å støtte opp under elevenes identitetsutvikling på ungdomsskolen, ettersom pubertet er noe de fleste elevene går gjennom mot slutten av barneskolen og ut årene på ungdomsskolen (Vandvik, 2019). Røthing og Svendsen (2009) peker også på hvordan seksualitet kan forstås som et grunnleggende element av hvordan mennesker kommuniserer og utvikler mellommenneskelige relasjoner,

noe som demonstrerer hvordan de seksuelle dimensjonene av vår identitet utgjør en grunnleggende bestanddel av vår helhetlige identitet og mellommenneskelige dannelse.

I det foregående har jeg forsøkt å illustrere lærerperspektivet på målstyringen av #Kjærleik, og pekt på hvordan lærernes fokus på det å ta gode valg er nært forbundet med et av de samfunnsfaglige kjerneelementene for grunnskolen i den nye overordnede delen av læreplanen; identitetsutvikling. Til tross for at lærerne ikke eksplisitt vektla identitetsutvikling som hovedmålet med undervisningen, kan det overordnede målet om å kvalifisere elevene til å ta gode valg forstås i lys av hvordan elevene navigerer i det seksuelle landskapet for å utvikle sin identitet. I det følgende vil jeg gå videre inn på lærerperspektivet på seksualundervisningen, men også inkludere noen av elevenes perspektiv, for å tydeliggjøre hvordan samfunnsfagets rolle i seksualundervisningen kan forstås i lys av samspillet mellom de ulike skolefagenes bidrag til #Kjærleik.

5.2 Tverrfaglighet = Helhetlig seksualundervisning?

Et gjennomgående trekk ved undervisningen i #Kjærleik var hvordan undervisningen var tverrfaglig rettet, og når elevene hadde seksualundervisning var det i hovedsak «#Kjærleik» som sto på timeplanen, ikke samfunnsfag, naturfag eller KRLE. Seksualundervisningen kan forstås som et tverrfaglig fenomen som overskrider grensene mellom skolefagene (Børhaug m.fl., 2003; Stubberud m.fl., 2017, s. 13), og ettersom denne iboende tverrfagligheten også kom til uttrykk i mitt datamateriale, ønsker jeg å illustrere hvordan samfunnsfaget bidro til helheten i den tverrfaglige seksualundervisningsperioden jeg forsket på.

Seksualundervisningens tverrfaglige natur ble vektlagt av lærerne jeg intervjuet, noe som kan illustreres av følgende utdrag fra intervjuet med Gard, naturfag- og samfunnsfaglæreren med hovedansvar for #Kjærleik:

Eivind: Du nevnte det her med at det ikke alltid er like lett å sette grensene for hvilke fag de forskjellige temaene befinner seg innenfor. Jeg lurer derfor litt på hva dine tanker om å jobbe tverrfaglig i denne perioden er?

Gard: Skal du dekke temaets fulle dybde og bredde, så må du det. For de ulike fagene bidrar med sine egne perspektiv, som alle må til for å gå inn i det, da. For å få til dybdelæring, hvis vi skal bruke et nyord.

Eivind: (ler) ja...

Gard: Så kreves det, da. Det er jo typisk tverrfaglig. Det er vanskelig å sette grensene

for hva... Er det her det ene eller det andre faget? Det tyder jo på at det er opplagt tverrfaglig. Det er for så vidt kanskje ikke interessant å skille det, men det er definitivt greit å være litt bevisst på hva de ulike fagenes perspektiv og bidrag på det er.

Gard så tverrfaglighet i sammenheng med hvordan ulike perspektiv kommer til uttrykk i ulike fag, og dette er noe de andre lærerne også støttet som et sentralt aspekt ved å jobbe tverrfaglig; ulike fagdisipliner og -lærere bidrar med ulike perspektiv i undervisningen – og en tverrfaglig tilnærming til seksualundervisningen beriker undervisningen. Gard pekte blant annet på en sammenheng mellom tverrfaglig seksualundervisning og dybdelæring, og hevdet at tverrfaglig seksualundervisning er en forutsetning for at elevene skal forstå den fulle bredden og dybden av seksualitet som fenomen. Røthing og Svendsen (2009) har argumentert for at seksualitet er noe som kan tematiseres i alle fag i skolen og det å integrere læringen på tvers av skolefag kan føre til at elevene utvikler en mer helhetlig forståelse av de ulike temaene som er relevant for seksualundervisningen (Stubberud m.fl., 2017). I lys av målet om å ta gode valg kan lærernes vektlegging av verdien av tverrfaglighet i seksualundervisningen dermed forstås som et ønske om å oppnå en helhetlig læring.

På et generelt grunnlag kan Gard sin forståelse av sammenhengen mellom tverrfaglighet og dybdelæring gi en indikasjon på hvordan samfunnsfaget kan bidra i seksualundervisningen innenfor rammene av den iboende tverrfagligheten: Samfunnsfaglige perspektiv og kunnskaper bidrar til en større sammenheng mellom skolefagene. Noe som er verdt å nevne i dette henseende er at alle lærerne jeg intervjuet poengterte at de hadde vektlagt det de forsto som de samfunnsfaglige aspektene ved seksualundervisningen i #Kjærleik, og casen jeg forsket på kan derfor kanskje være et godt utgangspunkt for å forstå de samfunnsfaglige dimensjonene av seksualundervisning. Michael uttrykte det samfunnsfaglige fokuset for #Kjærleik slik:

Eivind: Hvordan har dere jobbet med å få inn samfunnsfaglige perspektiv i undervisningen i denne perioden?

Michael: Ja, det.. har egentlig vært hovedmålet. (...) elevene har jobbet mest med samfunnsfaglige problemstillinger, og drøftet det med vekt på holdninger og hva samfunnet forventer, hva lovene sier og hva ungdom mener. Slik at de får refleksjonsevne rundt disse temaene. Det er veldig mye vekt på det samfunnsfaglige, og det naturfaglige har vært litt på siden, og bare der for å ja... Det er mest sånn kunnskapsbase.

Michael viser her til hvordan samfunnsfaget ble vektlagt i undervisningen gjennom et fokus på spenningen mellom ungdoms meninger og samfunnets forventninger. Denne spenningen mellom individ og samfunn kjennetegner et sentralt aspekt ved samfunnsfaget (Børhaug m.fl., 2003; Christensen, 2015), og viser til et møte mellom to ulike kunnskapsdomener; elevenes livsverden og samfunnsstrukturer. For å skape refleksjon rundt de ulike temaene som ble tatt opp i undervisningen jobbet elevene med selvvalgte problemstillinger, hvor de blant annet fikk utforske hvordan faglige argumenter og perspektiv kunne peke i forskjellig retning. Her ble naturfaglig kunnskap spesielt viktig som et bakteppe for drøfting av de ulike problemstillingene, noe jeg vil belyse ytterligere i neste avsnitt.

5.2.1 Naturfag som kunnskapsbase – «Hvis det bare blir naturfag så blir det ikke morsomt»

De naturfaglige aspektene ved seksualundervisningen som ble formidlet i #Kjærleik kan i stor grad forstås som faktabaserte og seksualopplysende. I undervisningstimene hvor naturfaglig kunnskap ble vektlagt fikk elevene informasjon om kropp, pubertet, hormoner, fosterutvikling, reproduksjon og seksuelt overførbare sykdommer og infeksjoner. Et funn i lærerintervjuene med Laila og Michael var hvordan de begge forsto de naturfaglige aspektene ved seksualundervisning som relativt faktaorienterte. Dette kom også til uttrykk gjennom elevenes forståelse av naturfagets rolle i seksualundervisningen; den naturfaglige kunnskapen om kropp, reproduksjon og seksuell helse var «fakta-svar», og som eleven Stine formulerte det; en «lærebase, på en måte. Og alle de andre fagene er på en måte utviklet fra det». Fra et samfunnsfaglig perspektiv illustrer dette viktigheten av at den naturfaglige kunnskapen er til stede i seksualundervisningen: Den virker kvalifiserende for elevenes mulighet til å diskutere de sosiale og samfunnsmessige implikasjonene av fakta om kroppslig utvikling og biologiske drifter, og er således en viktig byggekloss for helheten i seksualundervisningen (Stubberud m.fl., 2017).

Blant både elevene og lærerne jeg intervjuet ble den naturfaglige kunnskapen forstått som «obligatorisk» og noe de måtte gå gjennom i seksualundervisningen. Mitt datamateriale tyder på at det var når denne kunnskapen ble brukt aktivt i en samfunnsfaglig innramming at elevene så relevansen:

Peder: [Å jobbe samfunnsfaglig] er morsomt. Sånn ikke bare naturfag, sånn teoretisk. Og snakke litt mer om hvordan det fungerer. Det synes jeg er gøy. Det har jo mer med

oss å gjøre *nå* også, da.

Henrikke: Ja, helt enig. Hvis det bare blir naturfag så blir det ikke like morsomt. Det blir mer alvorlig og litt kjedelig. Vi vil jo ha tankene rundt det, og det er jo det vi på en måte trenger, da.

Peder: Og ikke bare «det er sånn man gjør det» og så videre. Men litt hvilke situasjoner vi har da, og hvordan vi kan forberede oss.

Henrikke og Peder illustrer her en tverrfaglig bro mellom naturfaglig kunnskap og samfunnskunnskap, hvor naturfaglig kunnskap forstås som mer teoretisk, mens samfunnsfaget forstås som mer handlingsrettet, og i større grad møter elevenes behov for å snakke om situasjoner som kan oppstå i livet utenfor skolen. Henrikkes utsagn om at de ønsker tankene rundt seksualitet og kropp fordi det er det de «trenger» illustrerer hvordan samfunnsfaget kan bidra til å møte elevenes livsverden, blant annet ved å gjøre naturfaglig kunnskap relevant for elevene. Det bør her nevnes at elevene jeg intervjuet forsto den naturfaglige kunnskapen som viktig, men denne ble viktig i kraft av de sosiale situasjonene som kunne oppstå i deres hverdagsliv, og samfunnsfaget bidro dermed til å bevisstgjøre elevene på hvorfor den naturfaglige kunnskapen var viktig. Satt på spissen kan dette demonstreres ved at når elevene skal debutere seksuelt forstår de det å ha en viss kjennskap til prevensjon og kjønnsorgan som viktig; når elevene skal gå inn i romantiske forhold blir kjennskapen til blant annet tilknytningshormoner relevant.

Et annet aspekt ved hvordan den samfunnsfaglige tilnærmingen bidro til å møte elevenes livsverden var hvordan elevene fikk være aktive deltakere i undervisningen gjennom diskusjon. Mitt inntrykk er at elevene forbandt naturfaglig kunnskap med passiv lytting og forelesning, mens samfunnsfaget i større grad ble forbundet med diskusjon. I forlengelsen av dette tyder mine data på at elevene forsto naturfaget som et relativt lukket fagfelt, mens samfunnsfaget ble forstått som et åpent rom hvor meningsutveksling ble kombinert med fakta fra naturfaget. Et eksempel på hvordan dette foregikk i praksis i #Kjærleik var hvordan elevene først lærte fakta om fosterutvikling, før de drøftet de etiske aspektene ved abort. En gjennomgående likhet på tvers av temaene som ble tatt opp i undervisningen var at elevene med utgangspunkt i naturfaglige fakta om kroppen drøftet de sosiale og samfunnsmessige implikasjonene av denne naturfaglige kunnskapen.

Gagnon og Simon (2005) har argumentert for at reproduksjonslære kan føre til at «[t]he sexual act is described in ways that either misrepresent or totally obscure the sources of pleasure and meaning in sex» (s. 91). Stubberud m.fl. (2017) har pekt på hvordan lærerne i

deres intervjumateriale oppfattet det som vanskelig å gjøre den naturfaglige kunnskapen relevant for elevene, til tross for at de selv forsto denne som kjernen av seksualundervisningen. I forbindelse med dette har Børhaug m.fl. (2003) argumentert for hvordan lærere ofte kan fristes til å «teoretisere» og «akademisere» seksualundervisningen, og dermed ender opp med å gå «utanom det som er elevane sine meir personlege spørsmål, erfaringer, haldingar og trong for kunnskap på området, dvs. å snakke om seksualiteten i ‘eg’-form» (s. 108). Stubberud m.fl. (2017) foreslår en bedre integrering av de ulike skolefag og tilnærminger til seksualundervisningen for å løse denne utfordringen, og ettersom et av samfunnsfagets kunnskapsdomener innebærer å knytte undervisningen til elevenes livsverden (Christensen, 2015) kan tverrfaglige samarbeid mellom naturfag og samfunnsfag utfylle naturfaglig faktakunnskap ved å gjøre denne relevant for elevene. Samfunnsfaget kan dermed bidra til en synlig- og bevisstgjøring som åpner for elevenes refleksjonsevne – som er nyttig for å utvikle handlingskompetanse. Lærernes overordnede mål om å integrere faktakunnskap med ulike perspektiv og demokratiske verdier for at elevene skal ta gode valg kan i dette henseende forstås som et forsøk på å møte utfordringen med å gjøre naturfaglig kunnskap relevant. Dette illustrerer hvordan den obligatoriske naturfaglige kunnskapen om kropp, pubertet og hormoner ikke trenger å være løsrevet fra andre faglige tilnærminger til seksualitet.

5.2.2 Lovverk og etiske modeller

Lærerne i #Kjærleik valgte å belyse lovverket i forbindelse med tema som debutalder, abort, seksuell trakassering, bildedeling, voldtekt og diskriminering. Denne informasjonen var ment som et bakteppe for videre diskusjon, og kjennskap til lovverket var ikke nødvendigvis et mål i seg selv:

Laila: (...) jeg tror ikke vi skal klappe oss selv på skulderen når vi har klart å innprente straffeloven, fordi det er jo faktaopplysninger som andre.

Læring knyttet til lovverket kan ses som et samfunnsfaglig kompetanseområde ettersom dette fokuset legges til demokratisk etablerte samfunnsstrukturer. Faktaopplysninger omkring lovverk knyttet til ulike områder på seksualitetsfeltet illustrer dermed hvordan samfunnsfaglig faktakunnskap blir relevant for seksualundervisningen på en måte som kan ligne naturfagets kvalifiserende kunnskap om kropp og reproduksjon. Mitt datamateriale kan tyde på at å lære elevene om lovverket ikke nødvendigvis er nok for å utfordre problematiske aspekter ved

deres seksuelle skript – for eksempel aspekter som gjør at elevene står i fare for å sette seg selv i sårbare situasjoner.

Laila: Vi leste en del om voldtekt, fordi elevene tok det opp og var interessert i det. Og da var de veldig flinke til å se loven og statistikken, og praksis, på en måte. Og kunne være veldig enige i at voldtekt burde straffes hardere og sånn. Men så kommer de til sin egen seksuelle debut som de skal gjøre på fest i fylla med en fremmed, og så lurer de veldig på hvordan de skal få til denne samtykkebiten. Tenk om hun sovner underveis, og tenk om jeg blir anmeldt i ettertid selv om det egentlig var greit der og da. Så det er ett eller annet som skjer i det skjæringspunktet mellom det de vet og det de tror de skal være med på, og få til.

Laila viser her hvordan det å utruste elevene med en forståelse av lovverket ikke nødvendigvis har noen reell innvirkning på aspekter ved elevenes seksuelle skript, her eksemplifisert som deres forventninger til seksuell debut. Laila knyttet dette til at elevene kanskje fokuserte mer på rettighets- enn forpliktelsesaspektet ved medborgerskapets lovmessige dimensjoner, og til tider hadde et «skarpt skille mellom [forståelsen av] samfunnet og seg selv». De seks elevene som i mitt intervjumateriale valgte å snakke om seksuell debut forsto parforholdets trygghet og tillitsgrunnlag som den ideelle rammen for sex for første gang, men ettersom jeg intervjuet elevene i etterkant av undervisningsperioden kan dette likevel kanskje være et uttrykk for at lærerne i #Kjærleik faktisk lyktes i å utfordre elevenes seksuelle skript på en hensiktsmessig måte som reduserte faren for risikoatferd. Lærernes måte å operasjonalisere dette på i undervisningen var å dra KRLE-faget inn i det tverrfaglige prosjektarbeidet for å lære elevene om ulike etiske modeller, og sørge for å veilede elevene slik at de anvendte og integrerte disse i arbeidet med problemstillingene sine. Ved å se på de etiske implikasjonene fikk elevene i større grad knyttet lovverket til praktiske situasjoner, og reflektert rundt hva de selv mente hadde vært riktig å gjøre i ulike situasjoner hvor konsekvensene av en handling kunne bli påvirket av lovverket.

Med utgangspunkt i Christensens(2015) inndeling av samfunnsfagets kunnskapsdomener, kan man forstå læring om lovverk, språkbruk og grensesetting i forbindelse med aktuelle problemstillinger i samfunnet, og samfunnsstrukturer og – prosesser. Læring omkring lovverket kan bidra til å gi elevene innsikt i hvorfor det eksisterer et lovverk som ved å legge begrensninger på seksualiteten skal sikre de seksuelle rettighetene til borgerne, og verne om de intime aspektene ved deres seksualitet. Her blir også naturfaglig

kunnskap om fysiologiske og biologiske forskjeller mellom kjønnene relevant som et bakteppe for diskusjon, ettersom disse blant annet har innvirkning på maktforholdet mellom kjønnene. Peder brukte den naturfaglige kunnskapen aktivt når han fortalte om hvordan han forsto polygami:

Peder: Det ligger jo i naturen, da. Sånn egentlige. Med mannen, da. At han skal finne og formere og bringe arten videre, da. Altså, finne så mange å parre seg med som mulig. Jeg vet ikke jeg, noen kan vel bare si at det er et instinkt.

Kriminalitetstilnærmingens (Støle-Nilsen, 2017) fokus på lovverkets begrensninger på biologiske drifter kan i denne sammenhengen bidra til at elevene utvikler en forståelse av deres rettigheter og forpliktelser som intime medborgere (Plummer, 2001) på seksualitetsfeltet, og hvordan disse er rettet mot å beskytte mot konsekvensene av de instinktive aspektene ved biologien som Peder pekte på.

5.2.3 Helhetlig seksualundervisning

I #Kjærleik kan tverrfaglighet forstås som bindeleddet som kobler ulike tilnærminger til seksualundervisningen sammen til en helhet, og mine data kan tyde på at tverrfaglige samarbeid også i planleggingen er viktig for å sikre at ulike faglige perspektiv og faglig kunnskap ivaretas i undervisningen. Gard forteller om hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom lærerne påvirket undervisningen i følgende ordelag:

Gard: Det er jo litt ulike oppfatninger, da, om... Enkeltlærere... Hvordan vi skal jobbe med disse tingene her, hvor vi skal legge tyngdepunktet, og sånt. Jeg har jo kastet litt fra meg en naturfagkjeppe, som andre lærere rider i større grad. Jeg har ikke fokusert så mye på disse naturfaglige tingene. (...) vi blåser opp enkelte ting stort og bruker mye tid på å lese artikler og setter oss inn i det.

Tverrfaglighet åpner muligheten for å jobbe på tvers av læreplan- og kompetansemål, og gir dermed lærerne mulighet til å presentere et mangfold av ulike perspektiver som sammen kan dekke de ulike tilnærmingene til seksualundervisningen på en helhetlig måte. Å planlegge og gjennomføre undervisningen tverrfaglig kan være viktig for at det elevene lærer i ulike fag ikke blir sidestilt prosjekter med egne sannhetskrav. Dette kan bidra til at elevene evner å se helheten i seksualitet som et komplekst fenomen og erverver seg helhetlig seksuell kompetanse der biologisk kunnskap ikke nødvendigvis blir hierarkisert på bekostning av det

mellommenneskelige og relasjonelle ved seksualiteten, slik Svendsen (2016) argumenterer for at kan være en fare for helheten i seksualundervisningen. Ut i fra Støle-Nilsens (2017) kategorisering av ulike tilnæringer til seksualundervisningen oppfatter jeg #Kjærleik som en undervisningsperiode hvor helse- kriminalitet-, og kjønn- og mangfoldstilnærmingene integreres til en helhet, og hvor det overordnede fokuset legges til seksuell dannelse – uttrykt gjennom fokuset på gode valg og en underliggende identitetsutvikling.

Med utgangspunkt i lærerintervjuene forstår jeg ikke nødvendigvis noen av lærernes individuelle tilnærming som en dannelsesstiltærming (Støle-Nilsen, 2017), og det var kanskje gjennom det tverrfaglige samarbeidet at lærerne skapte en helhet i #Kjærleik, der alle tilnærmingene kom til uttrykk på en balansert måte. Flere har pekt på en slik integrering av følelsesmessige, fysiske og moralske perspektiv som fruktbart for seksualundervisningen (Michener, 2006; Røthing & Svendsen, 2009; Støle-Nilsen, 2017; Stubberud m.fl., 2017), og i mitt datamateriale fremstår lærernes tverrfaglige samarbeid som en måte å møte dette behovet for en integrering av ulike tilnæringer til seksualundervisningen på.

I forbindelse med fagfornyelsen har Gilje, Landfald og Ludvigsen (2018) vist hvordan dybdelærning kan forstås som en integrering av sosiokulturell og kognitiv læring. De hevder videre at «[p]roblemstillinger i prosjekter på tvers av flere fag kan gi større muligheter for elever til å overføre det de har lært i et fag til andre faglige sammenhenger» (Gilje, Landfald og Ludvigsen, 2018, s. 25). Bolstad (2019) peker på en sammenheng mellom dybdelærning og tverrfaglighet med utgangspunkt i hvordan tverrfagligheten åpner for å spille på både de kognitive og følelsesmessige aspektene ved læring, og dermed kan berøre elevenes identitet og skape «mening med og gjennom det vi lærer». Mitt datamateriale gir ikke noe grunnlag for å si noe om hvorvidt reell dybdelærning fant sted i #Kjærleik, men disse forståelsene av begrepet illustrer Gards vektlegging av hvordan den tverrfaglige tilnærmingen til seksualundervisningen kan bidra til at elevene får en helhetlig forståelse av fenomener som seksualitet og kropp (se utdrag i Kapittel 5.2). Gard hadde altså en bevissthet knyttet til hvordan tverrfaglighet kan bidra til en helhet i arbeidet med tematikk hvor ulike skolefag kan belyse samme fenomen med ulike perspektiver, verktøy og kunnskap, noe som kan illustreres ytterligere av hans vektlegging av det å være bevisst på hva de ulike skolefagene bidrar med til helheten i seksualundervisningen.

5.2.4 Samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning

I det foregående har jeg illustrert hvordan ulike skolefag bidrar med forskjellige kunnskaper, perspektiver og verktøy for å forstå seksualitet og kropp. Som første del av analysen pekte på kan samfunnsfagets rolle i #Kjærleik forstås i lys av kjerneelementet identitetsutvikling.

Samfunnsfaget kan også bidra med kunnskap om lovverk og kritiske perspektiv på seksualnormer, og blant annet bidra til å knytte læringsstoffet til elevenes livsverden. I forlengelsen av samfunnsfagets muligheter med å møte elevenes livsverden var de undervisningsmetodiske verktøyene som lærerne trakk frem som samfunnsfaglige elevstyrt arbeid med problemstillinger og klasseromsdiskusjon.

Jeg velger å avslutte dette delkapittelet med et sitat fra et elevintervju, ettersom Henrikke her fanger essensen av en felles forståelse i lærer- og elevperspektivet på samfunnsfagets rolle i #Kjærleik:

Henrikke: Samfunnsfaget kan virke som et sted hvor du kan... Hvis du lærer om det eller drøfter det, så kan man være litt mer. Det er litt med på å bevisstgjøre valgene dine, og det kan være litt sånn... Det kan gjøre at du får en trygghetsfølelse, hvis du vet hva dine egne grenser og... Der tror jeg samfunnsfag kan hjelpe, for det er et sted hvor man kan drøfte og tenke over det.

5.3 Elevperspektivet: «Hvordan har man egentlig samleie?»

I det foregående har jeg forsøkt å kartlegge samfunnsfagets rolle i det tverrfaglige undervisningsopplegget jeg forsket på, og belyst ulike sider ved lærernes forståelse og målstyring av seksualundervisningen i #Kjærleik. I det følgende vil jeg rette blikket mot elevenes perspektiv på seksualundervisningen.

Noe som kom til uttrykk både gjennom lærerintervjuene og undervisningsobservasjonen var at elevene etterspurte praktisk kunnskap om sex. Dette kom også til uttrykk i observasjonen av den siste undervisningstimen i #Kjærleik, hvor elevene fikk svar på spørsmål de hadde stilt i en anonym postkasse. I det følgende har jeg gjengitt noen av spørsmålene for å illustrere hvilken kunnskap elevene her etterspurte:

- Hvordan kan en kvinne vite om hun er kåt nok for penetrering?
- Hvor er klitorisen?
- Hva vet egentlig gutter om jenters mensensmerter?
- Hvorfor foretrekker jenter store penisser?
- Blir menn tiltrukket av kvinner med store pupper?

(Observasjonsnotat fra siste undervisningstime i #Kjærleik).

Et gjennomgående trekk ved spørsmålene elevene stilte når de fikk være anonyme var at disse spørsmålene handlet om de praktiske og mest intime aspektene ved deres seksualitet og kropp. Flower-Coulson, Kushner og Bankowski (2015) har argumentert for verdien av anonymitet i læring om seksualitet, nettopp fordi det tillater elevene å lære om de praktiske og mest intime aspektene ved sin seksualitet og kropp. Dette var også noe Michael hadde en klar oppfatning av:

Michael: Også er det kanskje det de vil vite mest om, sånn det praktiske om sex. Og det får de egentlig bare én time på, ikke noe systematisk opplæring. Sånn Pandoras eske, hvor de får svar på spørsmål de lurte på. Egentlig hvor de får veiledning på hvordan de får vite gode kilder på å finne ut svarene selv.

Lærerne svarte på spørsmålene fra postkassen i undervisningen, men som Michael er inne på fokuserte lærerne på å henvise elevene til internettkilder som www.ung.no, hvor de gjennom anonymitet kunne få svar på flere av spørsmålene de lurte på. Å arbeide med slike praktiske og intime aspekter i seksualundervisningen er noe som i lang tid har blitt forbundet med vanskeligheter og tabuer i den vestlige verden (Foucault, 1999; Gagnon & Simon, 2005; Langfeldt, 2013). Henrikke mente at «den praktiske delen» var det «alle [elevene] gleder seg til. Det er jo det som er kleint. Men det er jo det man lurte på». Jeg forstår derfor de intime og praktiske aspektene som en spenning mellom det elevene i størst grad ønsket å lære og det som var vanskelig for lærerne, og kleint for elevene, å ta opp i undervisningen. I forbindelse med disse aspektene fremsto helsesøster som en viktig aktør i #Kjærleik.

5.3.1 Helsesøster, trygghet og tillit

I mine data fremstår helsesøster som en viktig person i forbindelse med seksualundervisningen, og jeg forstår ytringsrommet mellom elev og helsesøster som et eksempel på et tredje rom (Gutiérrez, 2008) hvor elevenes livsverden ble møtt med

skolekunnskap på en fruktbar måte. For å illustrere hva vi kan lære av denne relasjonen ønsker jeg derfor å belyse hvordan elevene forsto kommunikasjonen med, og forholdet til, helsesøsteren. Alle de åtte elevene jeg snakket med trakk frem nettopp rollen til skolens helsesøster i seksualundervisningen da jeg spurte dem om hvem de mente burde stå for seksualundervisningen. Svarene tydet gjennomgående på at elevene hadde et annet forhold til helsesøsteren enn til lærerne, fordi helsesøsteren skapte en bedre ramme for å snakke om spørsmål knyttet til følelser, erfaringer og tanker som elevene mente var vanskelig å ta opp i klasseromsdiskusjoner. Karl pekte på hvordan elevene sammen med helsesøster kunne berøre «litt mer intime spørsmål, liksom», og Amanda forklarte det som at «man kan snakke med henne om alt». Dette forholdet var basert på trygghet og forståelse, noe som kan illustreres av hvordan Henrikke og Peder reflekterte over helsesøster sin rolle:

Henrikke: Hun skal ikke vurdere oss, så har hun taushetsplikt. Også er det litt trygt hvordan du vet at hun kan gi et svar. Eller så er det bare at man har en man kan prate med uten at det er så veldig alvorlig, for de kjenner deg ikke.

Peder: Jobben hennes er jo å lytte og komme med forslag til hva man skal gjøre. Mens lærerne er jo der egentlig bare for å lære bort.

Eivind: Dere nevnte dette med erfaring. Er det sånn at dere tenker at helsesøster forstår deres virkelighet bedre enn lærerne?

Peder: Jeg tror det. Nettopp fordi hun har snakket mer, da. Og hun har hørt flere ungdommer. Da kan hun skjønne, liksom. Hvis hun har hørt veldig mye så kan hun fortelle en historie så kan du tenke sånn, ikke sant, da kan det være lurt å gjøre dét og det.

Henrikke: Hun har en erfaring, så kan du relatere deg til det. Lærerne har jo erfaring, men ikke med sånne, ja...

(...)

Henrikke: Hun er på en måte... Man kan fort tenke at hun er en av oss, siden hun er med så mye. Hun har så mange historier at man kan tenke at hun har opplevd det selv. Men lærerne har jo ikke opplevd det selv, mens med helsesøster kan man i større grad si det, for hun har mange forskjellige versjoner av mange forskjellige folk.

Utdraget ovenfor er betegnende for hvordan flere av elevene jeg intervjuet snakket om helsesøsters rolle i seksualundervisningen, og gir noen indikasjoner på hvorfor elevene føler en slags trygghet ovenfor helsesøsteren. Denne tryggheten ble i stor grad knyttet til hvordan

helsesøsteren satt på mange fortellinger som hun kunne spille på i samtaler med elevene. Disse fortellingene aktualiserte ulike problemstillinger og gjorde de relaterbare for elevene. Som Peder er inne på kan slike historier være anvendelig i deres egne liv utenfor skolen ved å presentere mulige løsninger på utfordringene de møter. Brewin, Koren, Morgan, Shipley og Hardy (2014) har pekt hvordan helsesøsters involvering i seksualundervisningen kan bidra til at elevene utvikler «a positive sexual self-image» (s. 40), og i mitt datamateriale kommer dette til uttrykk gjennom helsesøsters tillit- og trygghetsforhold med elevene, samt hennes repertoar av seksuelle fortellinger.

Plummer (1996) poengterer hvordan fortellinger har blitt sentralt for å forstå det sosiale liv, og utsagnene til Peder og Henrikke kan forstås som et uttrykk for at fortellinger kan vekke refleksjoner som elever forstår som nyttige for fremtidig handling, og at fortellinger også kunne bidra til en bedre forståelse av seg selv. Plummer knytter først og fremst sitt begrep om seksuelle fortellinger til historier om å komme ut av skapet, være offer for overgrep og andre tilfeller som illustrerer store og vanskelige utfordringer, men med utgangspunkt i elevenes yringer fremstår seksuelle fortellinger som også er knyttet til mindre overgripende problemstillinger som forelskelse og kjærlighetssorg av stor nytteverdi for deres identitetsutvikling og konsekvenstenkning. Dette tyder på at man kanskje ikke trenger å være «i skapet» eller et offer for overgrep for at de seksuelle fortellingene skal kunne hjelpe ungdom med å håndtere de seksuelle dimensjonene av sitt hverdagsliv; bare det å bli presentert for narrativ som illustrerer hvordan andre mennesker har håndtert lignende problemstillinger virker å bli oppfattet som nyttig for elevene jeg intervjuet.

Mine data tyder derfor på at helsesøster, gjennom tillit til elevene, kjennskap til deres virkelighet og et repertoar av seksuelle fortellinger og tidligere elevers erfaringer utgjorde en viktig spillebrikke i seksualundervisningens tverrfaglige helhet. En britisk forskningsstudie som har sett på effekten av å bruke helsesøster i seksualundervisningen etterspør kunnskap om hvorvidt helsesøsters involvering i undervisningen faktisk er fruktbar for elevenes læring om seksuell helse (Westwood & Mullan, 2009, s. 294). Videre hevder artikkelforfatterne at en forutsetning for at helsesøster skal kunne bidra til seksualundervisningen på en hensiktsmessig måte er at de må sitte med pedagogisk kompetanse for å både veilede og lære ungdom om seksualitet og kropp (s. 304). I mitt datamateriale kan det derimot fremstå som at elevene forsto det som positivt at helsesøsteren snakket om sex, kropp og seksualitet på en mer hverdagslig måte enn lærerne, og at det uformelle ved de seksuelle fortellingene som ble formidlet mellom helsesøster og elever både bidro til økt refleksjon og trygghet hos elevene,

men kanskje også til å fylle noen kunnskapshull om praktiske og intime aspekter ved seksualitet og kropp som lærerne ikke fikk dekket i undervisningen.

Med utgangspunkt i denne innsikten kan man stille spørsmål ved hvorvidt lærere har muligheten til å snakke med elevene om seksualitet på en like fruktbar måte som helsesøsteren. Mitt datamateriale tyder på at elevene hadde et ganske klart skille mellom lærernes og helsesøsterens rolle, hvor ikke bare det å bli hørt og tatt på alvor ble vektlagt, men helsesøsterens kunnskap ble også forstått som mer relevant og nyttig for elevene. Stine uttrykte blant annet hvordan helsesøsterens deltakelse i seksualundervisningen sørget for at elevene «lærer riktig». Når jeg snakket med Stine og Lisa om hva som var de viktigste kildene til læring og påvirkning i forbindelse med seksualitet, argumenterte de for hvorfor det kan være vanskelig for læreren å nå deres livsverden:

Lisa: (...) det hende at... deres [lærernes] opplevelse, er litt annerledes enn de vanlige opplevelsene akkurat nå

Stine: Det har liksom forandret seg fra de var unge

Lisa: Det er liksom litt mer sånn kroppspress og litt sånn.. sånn sosiale medier og sånn og det skjønner de ikke. Eller de skjønner liksom teorien, men de har ikke opplevd det selv så det er liksom litt mer sånn..

Stine: Jeg føler for eksempel at vi kan snakke ganske mye rundt sånn kroppsideal med lærerne. Men de ikke skjønner helt hvordan det kan være. De vet jo sånn, om de forskjellige temaene rundt det, men å vite hva det er og oppleve det er litt annerledes, for da kan man diskutere rundt det.

Beate og Amanda poengterte også forskjellen mellom en slags teoretisk forståelse av kroppspress, og den praktiske erfaringen med å føle på dette presset:

Beate: De voksne, altså lærerne våre, de er sånn at de tenker at vi bare ikke kan tenke over det så går det fint, og da klarer vi det. Jeg føler at lærerne er sånn.

Amanda: Ja, de er sånn det går bra liksom.

Beate: De vet liksom ikke hvordan vi har det innerst inne. De har det kanskje bra og tenker at for dem går det fint. Men kanskje det ikke går helt fint for oss.

Disse utdragene viser at elevene kan sitte med seksuelle fortellinger og erfaringer som skiller seg fundamentalt fra lærernes, blant annet fordi de er vokst opp i en annen tid. Flere av elevene jeg intervjuet dro frem denne diskrepansen i erfaring mellom lærerne, og forklarte det

i all hovedsak i forbindelse med den digitale virkeligheten de møter i hverdagen. Peder uttrykte dette som at «porno er jo overalt» i dagens samfunn og viste til hvordan han opplever at både reklame, film, tv-serier og sosiale medier er gjennomsyret av referanser til seksualitet, mens Amanda uttrykte at «nå er det jo veldig mye fokus på kropp». Elevenes opplevelse av en slik seksualisering av det offentlige rom kan tyde på at elevene blir eksponert for seksuelle skript som kan påvirke deres forståelse av seksualitet og kropp. Dette illustrerer Børhaug m.fl., (2003) sitt poeng om at seksualundervisningen kan ta utgangspunkt i hvordan elever får kunnskap og holdninger omkring seksualitet fra massemedier, og lærernes vektlegging av tema som kroppsideal og pornografi kan forstås som uttrykk for at de forsøkte å møte elevenes digitale virkelighet. I det følgende vil jeg gå videre inn på hvilke samfunnsfaglige tema som ble tatt opp i undervisningen, og diskutere elevenes perspektiv på disse.

5.3.2 Samfunnsfaglige tema for seksualundervisningen

I elevintervjuene ble rundt halve intervjutiden brukt til at elevene fikk se intervjuguiden (Vedlegg 2) og selv bestemme hvilke spørsmål de ville svare på. Her ble det tydelig at elevene var opptatt av ulike ting. Det eneste temaet som alle de åtte elevene jeg intervjuet tok opp i denne delen av intervjuet var kroppsideal, og dette temaet ble av både lærere og elever fremhevet som kjernen av hva samfunnsfaglig seksualundervisning innebar. Kroppsideal er et tema som kan knyttes til aktuelle problemstillinger for både elevenes livsverden og samfunnet, samfunnsvitenskapelige perspektiver som normkritikk og demokratiske verdier som respekt for (biologisk) mangfold og ulikhet.

Hvilke tema elevene valgte å snakke om i andre halvdel av intervjuet er oppsummert i følgende tabell:

	Lisa og Stine	Beate og Amanda	Karl og Jonas	Henrikke og Peder
Kroppsideal	x	x	x	x
Pornografi		x	x	x
Parforhold	x		x	x
Kjønnsroller	x	x	x	
Seksuell debut	x		x	x
Problematisk språkbruk	x		x	
Sexpress	x		x	
Seksuelle minoriteter		x	x	
Abort		x		x
#Metoo			x	x
Seksuelle overgrep				x

(Tabell 5.1: Samfunnsfaglige tema som elevene ønsket å snakke om i intervjuene)

Tabellen gir ikke nødvendigvis et dekkende bilde av hva eleven var opptatt av, blant annet fordi intervjuguiden var utformet på bakgrunn av temaene som hadde blitt tatt opp i undervisningen og dermed ikke nødvendigvis fanget opp de mest intime spørsmålene og opplevelsene elevene satt med. I tillegg snakket elevene på tvers av tema og viet forskjellig mengde tid til de ulike temaene, og mine oppfølgingsspørsmål førte tidvis elevene inn på andre tema som de ikke eksplisitt hadde gitt uttrykk for at de ønsket å snakke om. Tabellen kan likevel gi en indikasjon på hva elevene tok med seg som viktig fra undervisningen i #Kjærleik, og jeg vil i det følgende diskutere noen av temaene.

5.3.2.1 Porno og kroppsideal

Porno og kroppsideal var temaene som både flest lærere og flest elever vektla som samfunnsfaglige. Lærerne vektla disse som samfunnsfaglig i kraft av hvordan pornokonsum og kroppsideal kunne påvirke holdning og adferd. Elevene jeg intervjuet mente kroppsideal og porno var samfunnsfaglige tema i kraft seksualiseringen av det offentlige rom. Alle elevene jeg intervjuet tematiserte kroppsideal, og en gjennomgående likhet i hvordan elevene

snakket om pornografi var hvordan de problematiserte dette som en påvirkningskilde i samfunnet:

Beate: Jeg føler at de som spiller i porno er nesten like som sånne influensere.

Eivind: Hvordan da?

Beate: Fordi de har perfekt kropp. Eller «perfekt».

Eivind: (ler)

Beate: De har perfekt kropp begge to. Derfor føler sikkert alle at det er sånn man må se ut.

Eivind: Hvem er det som bestemmer hva som er perfekt da? Eller «perfekt» som du sier.

Amanda: Jeg tror veldig mange tenker at sånn som influensere og bloggere ser ut er liksom det som er perfekt.

Laila var opptatt av hvordan pornografi kunne påvirke elevenes forestillinger, og uttrykte på vegne av foreldrene i klassen en viss bekymring for en utvikling hvor «pornografien har gått fra å være jokking på en sofa til sånn gangstervergrepsgreier». Laila var den av lærerne jeg intervjuet som tilsynelatende uttrykte størst engasjement og bekymring knyttet til elevenes pornokonsum, og pekte på at kildekritikk ble viktig å trekke inn i tematiseringen av porno. Mead (2014) har blant annet pekt på hvordan det å belyse hvordan bakmenn spiller på våre seksuelle drifter for å selge oss produkter kan være en fruktbar måte å operasjonalisere kildekritikk i forbindelse med porno på. Normkritiske perspektiver kan kanskje også bidra i dette henseende, ved å stille kritiske spørsmål til de underliggende seksuelle skriptene som blir formidlet i pornografiske fremstillinger - og hvorvidt disse samsvarer med virkeligheten eller for eksempel gir uttrykk for tradisjonelle kjønnsroller.

Den digitale utviklingen og fremveksten av internett har økt tilgjengeligheten på pornografi betraktelig (Peter & Valkenburg, 2016). Mange ungdommer bruker store deler av fritiden sin på internett, og internett kan forstås som et «highly sexualized environment» (Owens, Behun, Manning & Reid, 2012, s. 100), hvor ungdom både frivillig og ufrivillig kan bli eksponert for seksuelt eksplisitt innhold. Tidligere forskning har pekt på hvordan pornografi er en av flere viktige kilder til informasjon om sex for ungdom (Mead, 2014, s. 389), og en av årsakene til at ungdom – da spesielt unge gutter - ser på porno, er at eksplisitte visuelle fremstillinger kan gi direkte innsikt i, og kjennskap til, hvordan seksuell praksis kan foregå (Measor, 2004; Sveen, 2012; Stubberud m.fl., 2017). Pornografi kan dermed være en

kilde til å lære om de praktiske og intime aspektene ved seksualitet og kropp som ikke ble tilstrekkelig tematisert i #Kjærleik.

Norsk forskning har pekt på en manglende tematisering av porno i seksualundervisningen, og dette har blitt knyttet til læreres erkjennelser av vanskelighetene med å adressere temaet på en fruktbar måte (Stubberud m.fl., 2017). I sin studie av ungdom og pornografi fant Sveen (2012) at et utvalg ungdom etterspurte samtaler om pornografi med voksne – både lærere og foreldre. I #Kjærleik var pornografi et tema som ble viet flere timer, og dette valget ble begrunnet med et ønske om å lære elevene at porno kan påvirke deres holdninger og adferd, og lærerne ønsket å knuse myten om at «sex er sånn som det ser ut på porno». Dines (2010) illustrerer hvordan pornografisk innhold som ligger lett tilgjengelig på internett blant annet inkluderer brutal, kvinneundertrykkende overgrepporno og er orientert rundt mannens nytelse. Owens m.fl. (2012) har i en gjennomgang av forskningslitteraturen om pornografis virkninger pekt ut en korrelasjon mellom konsum av voldelig pornografisk innhold og aggressiv seksuell adferd hos ungdom. Til tross for at denne sammenhengen ikke nødvendigvis er et uttrykk for en kausaleffekt, kan det være et uttrykk for at elever som allerede har en seksuelt aggressiv adferd får forsterket eller bekreftet sine seksuelle skript gjennom pornokonsum. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at porno er et tema som kan fungere som en inngangsportale til å lære elevene om å respektere andres grenser, og dermed forebygge uønsket seksuell oppmerksomhet og – i ytterste konsekvens - voldtekt.

Avslutningsvis ønsker jeg å poengtere at en forskningsgjennomgang av litteraturen om pornografikonsum blant unge ikke har funnet noen overordnet, entydig sammenheng mellom ungdoms pornokonsum og problematiske holdninger til seksualitet (Owens m.fl., 2012) – med unntak av konsum av voldelig porno. Enkeltstudier har likevel pekt på slike sammenhenger (Lambert, Negash, Stillman, Olmstead & Fincham, 2012; Peter & Valkenburg, 2016). Dette kan illustrere hvordan det å problematisere pornokonsum i seksualundervisningen uten å moralisere kan være en hensiktsmessig tilnærming.

5.3.2.2 Abort og kjønnsblandet undervisning

Foruten kroppsideal var abort temaet som tilsynelatende engasjerte elevene mest. Lærerene hadde viet den nest siste uken av #Kjærleik til temaet. Her var diskusjon av etiske, lovlige og kroppslige aspekter ved abort i fokus. Engasjementet kom både til uttrykk gjennom undervisningsobservasjon, hvor diskusjonen ble ganske opphetet og mange elever meldte seg på, samt gjennom hvordan elevene snakket om denne diskusjonen i intervjuene:

Jonas: Den aborttimen synes jeg var ganske spennende. For da var det ganske mye meninger. Og du merket litt forskjellen mellom gutter og jenter. Kanskje fordi noen gutter ikke helt setter seg ordentlig inn i det, eller at jenter ikke ser det på den måten som vi ser på det. Og da blir det jo en litt annen diskusjon, fordi ingen har jo erfart det, men det handler jo liksom om tema er det riktig å ta abort der og da, eller vil det bli positivt etter hvert. Det er jo hele livet ditt.

Karl: Og så tenker jeg at guttene tenker ut i fra andre synspunkt enn det jentene gjør. Fordi guttene tenker jo da at det er å ta et liv, det er mange som mener det. Også mener jo ikke jentene det. For barnet har jo ikke blitt født enda. Fordi det er kvinnen som faktisk føder barnet og har barnet inni magen, og da tror jeg ikke guttene tenker ordentlig på det. Sånn som Jonas sier, så blir det sånn at de ikke tenker på samme saken. At det blir to forskjellige ting.

Her peker Karl og Jonas på hvordan kjønnsblandet undervisning kan bidra til å få frem forskjeller i kjønnete perspektiv, og slik jeg forstår utdraget ovenfor fremstår det som at Karl og Jonas gjennom kjønnsblandet diskusjon fikk en mer helhetlig og nyansert forståelse av abortdebatten. Michener (2006) argumenterer for at kjønnsblandede klasserom er hensiktsmessig for samfunnsfaglig seksualundervisning ettersom diskusjon er en måte elevene foretrekker å lære om seksualitet og kropp på, og kjønnsblandet diskusjon kan bidra til å bryte ned de sosiale normene for hva som er greit å snakke om mellom kjønnene. Micheners funn samsvarer i stor grad med hvordan elevene jeg intervjuet vektla diskusjon som en god måte å lære om seksualitet og kropp på. Abort kan i dette henseende fungere som en tematisk inngangsportal til å skape klasseromsdiskusjoner hvor gutter får lære om jenters følelser og tanker og *vice versa*.

I mine data kom det frem at elevene mente kjønnsdelt undervisning egnet seg best for å adressere intime spørsmål:

Jonas: Hvis du skal diskutere, og det er to sider av samme sak, da burde det være gutter og jenter. Men hvis det bare handler om gutter så synes jeg det bare burde være gutter. Og motsatt

Eivind: Hvilke tema er det som er spesielt egnet for en gutteklasse kontra en jenteklasse?

Karl: I en gutteklasse så kan man for eksempel snakke om kjønnsorganer. (...) og da kommer mer de intime spørsmålene.

Utdraget illustrerer hvordan kjønnsdelt undervisning kan være hensiktsmessig i forbindelse med de mest «intime spørsmålene», ettersom også flere andre elever jeg intervjuet mente at kjønnsdelte klasser egnet seg for å adressere de intime spørsmålene. Elevene ønsket også at det var helsesøster som skulle stå for den kjønnsdelte undervisningen om blant annet masturbering og kjønnsorgan.

5.3.2.3 Parforhold og kjønnsroller

For å tydeliggjøre medborgerskapets forpliktelsesdimensjon forsøkte lærerne i #Kjærleik å problematisere situasjoner som de forsto som relevante og virkelighetsnære for elevene, og brukte eksempler fra ting som hadde skjedd på skolen; ting de fleste elevene hadde erfart, sett, hørt eller følt på, for eksempel bruk av skjellsord som «hore» og «homo». Dette ble tatt opp i en KRLE-time hvor fokuset var seksuell trakassering og grensesetting, hvor lærerne forsøkte å møte elevenes livsverden ved å bruke deres hverdagskunnskap i undervisningen. To av elevene jeg intervjuet tok frivillig opp dette temaet:

Stine: Jeg vil også snakke litt om sånn at hvis jenter har sex kan de bli sett ned på, og bli kalt horer og sluts, og sånn.

Lisa: Spesielt hvis du ikke er i et forhold. Sånn, gutter... hvis de ikke er i et forhold og så har de sex på fest så... er du kul liksom, men hvis en jente gjør det så er hun ute etter -

Stine: Hun må skjerpe seg -

Lisa: Hun må skjerpe seg, hun er ute etter å bli kalt ting og sånn

Lisa illustrerer her en kjønnsforskjell i hvordan elevenes sosiale status ble farget av deres seksuelle erfaringer. Gutter som hadde sex utenfor forhold fikk status som kule, mens jenter som hadde sex utenfor forhold ble omtalt i nedsettende ordelag. Dette kan forstås som et uttrykk for at tradisjonelle kjønnsforståelser henger igjen fra historien, noe Stine og Lisa også forsto som deler av forklaringen på hvorfor denne ordbruken foregikk i skolegården:

Eivind: Hvorfor tror dere det er sånn, da?

Stine: Ja, litt sånn.. religiøse normer

Lisa: Ja, jeg også tror det har sånn med før i tiden, at det bare på en måte har blitt litte granne med oss, på en måte.

Stine: Alt ting fra historien, på en måte, blir jo med oss i tiden. Noen ting forsvinner, og noen ting blir. Og da har jo det her med seksualitet og sex litt blitt igjen.

I sin masteroppgave om ungdom og pornografi stiller Sveen (2012) spørsmålet: «er egentlig fortellingene om den ‘billige’ piken fordrevet fra de yngre generasjoners livsverden?» (s.22). Mitt datamateriale tyder på at denne fortellingen fortsatt eksisterer, og oppleves som urettferdig og problematisk av jentene i klassen. Stine og Lisa knyttet denne fortellingen til religiøse normer, men også til hvordan gutter ved å bruke nedsettende ord om jentene i klassen kartla hvem som kunne være tilbøyelig til å ha sex med dem:

Lisa: Guttene kaller jo jentene for horer. Altså, guttene kaller jentene veldig ofte for horer, men... de liker det bare på en måte fordi da vet de at hun er enkel og lett på tråden, og da er det sånn wow hun kan jeg sikkert få, hvis det gir mening.

Utdraget ovenfor er interessant i forbindelse med Foucaults (1972) diskursbegrep: Til tross at mitt inntrykk er at Lisa mener bruken av ord som «hore» og «bitch» er problematisk, peker hun på hvordan fortellingen om den billige piken har en sosial funksjon for guttene i klassen - å kartlegge de «billige» jentene ga de heterofile guttene en oversikt over hvem de forsto som potensielle seksuelle partnere. Ved å bruke slike nedsettende betegnelser på jenter bidrar elevene dermed til å opprettholde en diskursiv praksis som understøtter et problematisk kvinnesyn, hvor den «billige» piken ble til den «villige» jenta. Ved å forstå ordbruken på denne måten, kan Lisa og Stine forstås som aktører i diskursen om den billige piken. Ved å gjenfortelle hvordan «hun må skjerpe seg» uttrykker jentene en forståelse av hva som er situasjonen, altså en slags kunnskap om verden som ved å gjenfortelles kan bidra til å opprettholde et seksuelt skript hvor kvinnens seksualitet ikke forstås som like frigjort som mannens – kanskje uten at elevene selv er klar over det. Som forsker skal man være forsiktig med å forklare virkeligheten på vegne av sine informanter, men ved å identifisere underliggende strukturer kan forskningen ha et frigjørende potensial for informantene (Hjardemaal, 2014, s. 196). At en slik kvinneundertrykkende diskurspraksis (se Gong & Hoffman, 2012) blir gjenfortalt av elever som tilsynelatende ønsker å endre denne kan derfor være verdt å belyse, kanskje spesielt i lys av Giddens (1992) innsikt om at frigjørelse av seksualiteten handler om å løsrive seksualiteten fra kjønnets reproduksjon og utvide handlingsrommet for seksuell praksis.

En annen språklig praksis som var til stede i klassen, som kan forstås som del av den samme kjønnsnormerende diskursen, var hvordan «gay» og «homo» ble brukt som nedsettende betegnelser. Dette var noe Karl og Jonas knyttet til kjønnsroller, og de fremhevet hvordan selv de minste tegn på femininitet ga grunnlag for å kalle medelever «gay»:

Jonas: Og så er det jo bare de som vet, da. Det er ingen andre som vet dét sånn egentlig. Men de får fordommer om dem.

Eivind: Vet hva da?

Jonas: Nei.. Gjennom at de snakker kanskje litt lysere, eller kler seg ikke. Og er veldig opptatt av mote

Karl: Og bruker sminke for eksempel

Jonas: Sånn veldig typiske... Hva kaller man det? På en måte trekk som jenter gjør. Og som liksom karakteriserer en helt vanlig jente, eller en ungdomsskole jente eller ja.

Karl og Jonas var opptatt av hvilke karaktertrekk som gjorde at man ikke fremsto som en heterofil gutt, og de hadde mange eksempler for å illustrere dette. Til tross for at man kan tolke dette som at elevene bygger opp under en heteronormerende språklig praksis, forstår jeg også dette som et uttrykk for at Karl og Jonas egentlig var mest opptatt av sin egen seksuelle identitet, og fortalte meg om deres egen identitet ved å vise til disse stereotype karaktertrekkene. Dette kan ses i lys av Lailas forståelse av at elevene i klassen hadde et skarpt skille mellom seg selv og samfunnet – elevene ønsket ikke å være heteronormative; de kritiserte ved flere anledninger samfunnet for å være heteronormativt; «alt er jo på en måte heterofilisert» som Karl uttrykte det. De forsto samfunnet som heteronormativt, men var likevel kanskje mest opptatt av hvem de selv var, og for å tydeliggjøre dette for seg selv tydde de til stereotypiske forklaringer på forskjellen mellom en heterofil og homofil gutt.

Bruken av ord som «gay» og «bitch» har mye til felles. Begge kan forstås innenfor rammene av en heteronormerende og tradisjonell forståelse av kjønnsroller (Lugg, 2003; Røthing & Svendsen, 2009) – men også som diskursive praksiser med indre paradokser. Ingen av elevene som snakket om denne ordbruken ga uttrykk for at de ønsket å bidra til opprettholdelsen en slik diskursiv praksis – men de gjorde det likevel. Elevene uttrykte også en forståelse av at disse språklige praksisene var knyttet til blant annet kjønnsroller, fordommer mot seksuelle minoriteter og underliggende religiøse og historiske strukturer. Elevene pekte også på de negative aspektene ved hvordan en slik diskursiv praksis kan være stigmatiserende, sårende eller ekskluderende – de hadde med andre ord en viss normkritisk bevissthet. Et interessant funn er dermed at denne normkritiske bevisstheten ikke nødvendigvis var noe som bidro til å istandsette og myndiggjøre elevene til å endre diskursen.

I intervjuet med Karl og Jonas pekte de på hvordan en medelev hadde blitt kalt «gay» og respondert «er det noe galt å være det?», hvorpå de andre elevene hadde forklart at de «mener jo ikke det». Dette kan forstås som et tegn på at diskursen faktiske ble utfordret av

enkeltelever. «Er det noe galt i å være det?» var en formulering som jeg i undervisningen observerte at en av lærerne hadde dratt fram som et eksempel på noe elevene kunne si hvis de ble kalt «gay» eller «homo». Det at elevene faktisk brukte dette i kommunikasjonen med sine medelever kan tyde på at det å utstyre elevene med konkrete språklige verktøy for å utfordre undertrykkende diskursive praksiser kanskje kan ha en effekt. Dette illustrer likevel kun et enkelttilfelle, men kan være verdt å poengtere i lys av Pedersens (2005) sosiologiske forståelse av språkets betydning for handling: «språket virker tilbake på handlingsplanet. Det vi har ord for, kan vi forholde oss til, og kanskje lettere gjøre» (s. 50). Det å utstyre elevene med konkrete språklige formuleringer kan kanskje være en måte å gi elevene verktøy for å operasjonalisere sitt verdisyn på i slike diskursive praksiser, uten at det går på bekostning av de mest intime dimensjonene av deres personlige identitetsutvikling. Kanskje vi kan finne tilsvarende språklige verktøy for å utfordre fortellingen om den «billige piken».

5.3.2.4 Seksuelle minoriteter og læring fra venner

Flere av elevene jeg intervjuet snakket om seksuelle minoriteter, men Beate var den eneste av elevene som uttrykte at hun synes at det å lære om seksuelle minoriteter var spennende:

Eivind: Hva synes dere var mest spennende?

(...)

Beate: Kanskje da vi hadde om homofili. Og, ja. At vi fikk vite om transefolk og, transseksuelle. (...) Det synes jeg var mest spennende.

Eivind: Var det noe spesielt som var spennende med det?

Beate: Jeg har noen i familien som er lesbisk. Og så har jeg en venn som er transseksuell. Og da fikk jeg liksom vite litt mer om det.

Eivind: Så det var lettere å forstå?

Beate: Ja. Hvordan det var for dem.

Beate fant det å lære om seksuelle minoriteter som spennende i kraft av at hun bedre kunne forstå mennesker som sto henne nær. Dette utdraget kan bidra til å illustrere hvordan aspekter ved elevens livsverden kan bidra til motivasjon og interesse for ulike tema, men også hvordan det elevene *føler* på kan være viktig for å utvikle en selvforståelse og et intimt medborgerskap (Plummer, 1996; 2003a). Etersom Beate følte på et ønske om å forstå transseksuelle og homofiles opplevelser hadde hun kanskje bedre forutsetninger for å lære om dette. Hvis elever selv identifiserer seg som heterofile og ikke har nære relasjoner til seksuelle minoriteter kan det kanskje være vanskelig å møte elevenes følelsesliv i undervisning med

denne tematikken og oppnå en helhetlig læring, spesielt med tanke på hvordan det i mine data fremstår som elevene i all hovedsak er mest opptatt av seg selv, sin egen identitetsutvikling og menneskene rundt seg.

Dette kan illustreres av at seks av de åtte elevene jeg intervjuet pekte ut det å snakke om seksualitet og kropp i vennegjengen som en viktig kilde til læring:

Lisa: Men venner er også veldig viktig, siden da lærer man også på en måte utenfor skolen. Det er på en måte litt samfunnsfaglig der og... hvis de har experience, da. Så kan man på en måte spørre dem og venner hjelper jo hverandre så da vil jo de si ja «når jeg gjorde det gjorde det vondt» eller «når jeg gjorde det gjorde det ikke vondt», sånn «jeg gjorde det, og det ble han veldig sjokkert over så ikke gjør det» og litt sånn, så da, ja da får man liksom et litt annet perspektiv enn liksom voksne. Fordi de fleste lærerne våre er det en stund siden de var ungdommer.

I utdraget ovenfor forteller Lisa om hvordan elevene kan snakke om de praktiske og intime aspektene med venner, og at dette oppleves som nyttig i forlengelsen av seksualundervisningen. Tidligere forskning har også pekt på venner som en viktig kilde til læring om seksualitet blant ungdom (Measor, 2004, s. 156; Gagnon & Simon, 2005, s. 87), og mer generelt kan vi forstå dette som et uttrykk for hvordan læring er noe som skjer også utenfor skolen (Moje m.fl., 2004). Hvis elever opplever venner som viktige kilder til læring i forbindelse med de mest intime aspektene ved seksualitet og kropp, er det kanskje utenfor klasserommet – hvor elevenes relasjoner, følelser og livsverden står på spill – at de mest intime dimensjonene av elevenes identitet utvikles.

5.4 Et tredje rom?

Lærerne i #Kjærleik gjorde flere grep for å møte elevenes livsverden og gjøre undervisningen relevant for dem i løpet av undervisningsperioden. Elevenes hverdagskunnskaper utgjorde en integrert del av undervisningen gjennom tematisering av blant annet kroppsideal, pornografi, seksuell debut og problematisk ordbruk. For å skape en undervisningsperiode som kunne bidra til elevenes livsmestring – uttrykt gjennom målet om at elevene skulle kunne ta gode valg i egne liv - anvendte lærerne en tverrfaglig tilnærming hvor formålet var å skape en helhet i seksualundervisningen ved å gi elevene kjennskap og eierskap til ulike skolefaglige verktøy, perspektiver og kunnskap. Et samfunnsfaglig bidrag til denne helheten var å skape et

rom hvor elevene fikk diskutert, reflektert og utforsket implikasjonene av faglige perspektiv og kunnskap:

Gard: Vi prøvde å skape et rom for samtaler, utforskning og refleksjon.

Gjennom det samfunnsfaglig diskusjonsrom fikk elevene anvendt ulike skolefaglige perspektiv, verktøy og kunnskap i arbeidet med egne problemstillinger, og reflekterte og utforsket situasjoner som kunne oppstå i deres hverdagsliv utenfor skolen. Slik jeg tolker elevenes refleksjoner rundt #Kjærleik mente de fleste elevene at undervisningen var nyttig og relevant, og flere elever poengterte hvordan de kunne ta med seg det de hadde lært videre i livet. Elevene hadde flere positive beskrivelser av #Kjærleik, både i kraft av at de fikk utforme egne problemstillinger innenfor tema som var relevant for deres liv utenfor skolen, og at de fikk diskutere disse i kjønnsblandede klasserom uten for stor grad av styring fra læreren sin side:

Henrikke: Jeg følte ikke at han [Gard] sa så mange av sine egne meninger, og det er jo bra.

En oppfatning alle lærerne jeg intervjuet satt med var hvordan de vektla læringsverdien av å ikke moralisere over elevenes seksuelle skript, men heller skape en åpenhetskultur:

Gard: det er viktig å holde på den der åpenhetskulturen, å kunne snakke om ting. Og ta de på alvor. Det tror jeg fungerer bra

På bakgrunn av disse funnene forstår jeg det å møte elevenes livsverden og integrere deres hverdagskunnskap i undervisningen som et sentralt aspekt ved lærernes tilnærming til den tverrfaglige seksualundervisningen. I forlengelsen av dette kan lærernes tilnærming til #Kjærleik forstås som et forsøk på å etablere et tredje rom (Gutiérrez, 2008) for undervisningen, hvor elevenes hverdagskunnskap blir møtt med skolekunnskap i et helhetlig forsøk på å gi elevene handlingsberedskap, konsekvenstenkning og refleksjonsevne for å bidra til at elevene evner å ta gode valg i egne liv. Et annet aspekt ved lærerperspektivet som peker mot et ønske om å etablere et tredje rom er hvordan lærerne ikke bare ønsket å ta utgangspunkt i elevenes virkelighet, men også å utfordre denne. Dette kan eksemplifiseres med hvordan lærerne ønsket å utfordre forestillinger elevene kunne sitte med fra pornokonsum og eksponering for urealistiske kroppsideal på internett.

Møtet mellom elev- og lærerperspektiv i undervisningen i #Kjærleik var likevel

begrenset til nettopp dette, og tok i liten grad for seg praktiske og intime aspekter ved seksualitet og kropp. Elevene opplevde likevel at de ulike faglige perspektivene, verktøyene og kunnskapene de satt igjen med etter undervisningsperiodens slutt var noe de kunne ta med seg videre i livet:

Stine: Jeg føler det vi har lært oss nå kan vi på en måte ta med videre i livet.

Lisa: Det er sånn, ETT push, bare sånn, informasjon

Stine: En retningslinje, en ledetråd.

Dette utdraget kan bidra til å illustrere hvor grensene for møtet mellom elev- og lærerperspektivet gikk: Lærerne fokuserte på å utstyre elevene med et språk for å snakke om og forstå seksualitet og kropp – og ikke på å utstyre elevene med normative sannheter og standardiserte seksuelle skript som de skulle leve opp til. Dette ga elevene et språk de kunne anvende i samtaler om seksualitet og kropp med venner, helsesøster, familie eller gjennom anonyme internettforum. Det var i disse samtalene, utenfor klasserommet, at elevene kunne lære om de mest praktiske og intime aspektene ved kropp og seksualitet. Jeg forstår dette som sentralt i forbindelse med hvordan elevenes identitetsutvikling ble ivaretatt i #Kjærleik, ettersom elevene selv fikk velge hvordan de ville bruke refleksjonene, kunnskapen og perspektivene de hadde lært i sine egne liv. Som oppgaven har vært inne på kan det likevel argumenteres for at mye av elevenes identitetsutvikling forløper seg utenfor klasserommet. Laila og Michaels perspektiv på hvordan #Kjærleik kunne integrert flere skolefag i den tverrfaglige undervisningsperioden kan kanskje bidra til å belyse hvordan undervisningen i større grad kunne nærmet seg de intime og praktiske aspektene ved elevens identitetsutvikling.

5.4.1 Kjærlighet, kunst og følelser

Michael og Laila argumenterte for at kjærlighet ikke hadde blitt tilstrekkelig tematisert i undervisningsperioden, til tross for lærernes fokus på å løfte frem de sosiale implikasjonene av kunnskapen og perspektivene som ble adressert i #Kjærleik. Michael knyttet kjærlighet til den praktiske kunnskapen som elevene etterspurte, og Laila mente tematisering av kjærlighet i undervisningen kunne bidra til å blant annet utfordre seksuelle skript som elevene møtte i pornografien:

Laila: Hvis pornografien er det grelle ytterpunktet på hva sex og samliv kunne vært, så vil kanskje en del av litteraturen kunne stå for en mer sånn normal versjon, da.

Eivind: Hvor kjærighet er mer i fokus?

Laila: Ja. Hvor forelskelsen kan få en plass, og ikke er redusert til en sånn nødvendig naturlig prosess i kroppen for at kroppen skal formert seg, før man oppdager at den man formerer seg kanskje ikke var idealmannen eller idealkvinnen. For det er jo mer med det enn artens overlevelse. Men bare det å på en måte skildre tenåringsforelskelsen, da. Som kanskje går over etter fem dager, eller forsvinner på en fest, eller hva det måtte være.

Utdraget viser hvordan Laila mener elevene gjennom litteratur kan møte seksuelle fortellinger som skildrer intime og praktiske aspekter ved ungdoms identitet, eksemplifisert av tenåringsforelskelsen. Som oppgaven allerede har pekt på, opplevde elevene de seksuelle fortellingene helsesøster satt med som relevante i kraft av hvordan disse kunne skape identifikasjon og bidra til deres handlingsberedskap. I lys av dette kan de seksuelle fortellingene som blir skildret gjennom litteratur og kunst forstås som alternativ til fortellingene elevene møtte i samtaler med helsesøsteren, og således kanskje skape identifikasjon hos elevene. Kunsten kan, gjennom sin frihet i forbindelse med akademiske krav om vitenskapelig gyldighet, åpne opp perspektiver (Adorno, 1996) på seksualitet som ikke er tilgjengelig i en samfunnsfaglig eller naturfaglig begrunnet undervisningstime. Å tematisere kjærighet gjennom kunst og litteratur kunne dermed, i kraft av sin mulighet for å spille på følelser og skape identifikasjon, ha bidratt til den tverrfaglige helheten i #Kjærleik og det overordnede målet om at elevene skal ta gode valg.

Plummers (1996) forståelse av seksuelle fortellinger sin mulighet til å skape identifikasjon og utvikle et intimt medborgerskap kan bidra til å kaste lys over hvordan en integrering av norskfaget i #Kjærleik kunne støttet opp under helheten i undervisningsperioden og bidratt til elevenes identitetsutvikling. En tematisering av seksuelle fortellinger i undervisningen kan forstås i et motsetningsforhold til den vestlige vitenskapeliggjøringen av kjønn og seksualitet som Foucault (1999) peker på, i kraft av hvordan fokuset legges til å skildre seksualiteten, og ikke å problematisere den for å komme frem til en mer korrekt eller vitenskapelig sannhet om den. Å integrere seksuelle fortellinger i undervisningen kan dermed forstås i lys av Foucaults (1999) ars erotica-diskurs – og tematiseringen av kjærighet i undervisningen som Laila og Michael etterspurte kunne kanskje bidratt til å rette fokuset mot de praktiske og intime aspektene elevene ønsket å lære

om.

Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt det å tematisere de mest intime og praktiske aspektene ved seksualitet og kropp i klasserommet er en fruktbar tilnærming til seksualundervisningen. Kanskje de mest intime aspektene ved vår identitet hører hjemme utenfor klasserommet. Mitt datamateriale kan i hvert fall tyde på at dette er en oppfatning som var til stede blant lærerne i #Kjærleik. Til syvende og sist er hva som undervises i seksualundervisningen og hvordan et spørsmål om lærerens prioriteringer (Stubberud m.fl., 2017), og det å utstyre elevene med ulike perspektiver, kunnskap og verktøy fra skolefag hvor læreplanene åpner for tverrfaglig seksualundervisning kan kanskje forstås som en adekvat tilnærming til seksualundervisningen med utgangspunkt i de politiske styringsdokumentene for den norske skolen.

6 Avslutning

I det foregående kapittelet har jeg med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiv, tidligere forskning og mitt datamateriale drøftet hvordan man kan forstå samfunnsfagets rolle og møtet mellom elev- og lærerperspektiv i tverrfaglig seksualundervisning. Ved å se på målet med undervisningen i #Kjærleik (Kapittel 5.1) og hvordan de ulike fagene bidro til tverrfagligheten (Kapittel 5.2) har jeg forsøkt å gi et dekkende bilde av lærernes perspektiver på seksualundervisningen. Videre har jeg presentert sentrale aspekter ved hva elevene var opptatt av i forbindelse med seksualitet og kropp, og belyst hvordan de oppfattet undervisningen i #Kjærleik (Kapittel 5.3). Gjennom hele analysekapittelet har jeg fokusert på å belyse aspekter ved møtet mellom elev- og lærerperspektiv i seksualundervisningen, og mot slutten av kapittelet drøftet mulighetene og begrensningene med dette møtet (Kapittel 5.4). I dette kapittelet vil jeg først oppsummere svarene på mine problemstillinger. Jeg vil deretter i tråd med studiens formål og oppgavens funn foreslå et nytt begrep. Til slutt vil jeg drøfte implikasjonene mine funn kan ha for lærerutdanning og videre forskning.

6.1 Samfunnsfagets rolle i tverrfaglig seksualundervisning

Samfunnsfagets rolle i #Kjærleik kan forstås i lys av hvordan faget bidro til undervisningsperiodens tverrfaglige helhet. Samfunnsfaget bidro med kunnskaper knyttet til lovverk og seksuell variasjon, og inviterte elevene til å reflektere kritisk over seksualnormer og ulike påvirkningskilder. Mens naturfaget i stor grad ble forstått som en faktarettet og seksualopplysende kunnskapsbase av mine informanter, ble det samfunnsfaglige rommet for diskusjon av både elever og lærere forstått som et sted hvor forskjellig kunnskap og perspektiv ble utforsket og drøftet uten for mye involvering av samfunnsfaglæreren. Analysen har også pekt på hvordan samfunnsfaget kan bidra til målet om å ta gode valg ved å bygge opp under elevenes identitetsutvikling i seksualundervisningen. Ved å jobbe med selvvalgte problemstillinger fikk elevene et eierskap til læringen, og ved å gjøre læringen relevant og virkelighetsnær for elevene opplevde flere av elevene at samfunnsfaget bidro til å bevisstgjøre valgene deres.

6.2 Møtet mellom elev- og lærerperspektiv

#Kjærleik kan forstås som en tverrfaglig undervisningsperiode om seksualitet og kropp som forsøkte å integrere elevens hverdagskunnskap i undervisningen. Flere av temaene som ble adressert i undervisningsperioden var valgt med utgangspunkt i lærernes forståelse av hva elevene trengte å vite for å ta gode valg, samt hva elevene var opptatt av. Møtet mellom elev- og lærerperspektiv i #Kjærleik kan forstås i lys av spenningen mellom lærernes fokus på at elevene skulle ta gode valg og elevenes ønske om å skaffe seg praktisk og intim seksuell kompetanse. For å møte denne spenningen forsøkte lærerne å skape et trygt og åpent rom for samtaler, utforskning og refleksjon, hvor elevene gjennom kjennskap til ulike skolefaglige perspektiv, kunnskaper og verktøy kunne drøfte relevante situasjoner som kunne oppstå i deres liv med utgangspunkt i skolekunnskap. Møtet mellom elev- og lærerperspektiv i #Kjærleik var likevel begrenset til sider som ikke rørte ved elevenes mest intime hverdagsliv, og for å møte denne begrensingen ble helsesøster en viktig aktør i den tverrfaglige helheten i #Kjærleik. I mine data fremstår det å oppfordre elevene til å stille spørsmål på anonyme nettforum og bruke litteratur og tv-serier i undervisningen som inngangsportaler til å møte de mest intime og praktiske aspektene ved elevenes identitetsutvikling.

6.3 Tverrfaglig bevissthet

På bakgrunn av helheten i analysens funn, har jeg valgt å introdusere begrepet *tverrfaglig bevissthet*. Jeg har utviklet begrepet basert på følgende postulat:

- (1) tverrfaglighet kan åpne for å spille på både kognitive og emosjonelle aspekter ved læring;
- (2) tverrfaglighet kan bidra til helhetlig læring ved å gi elevene kjennskap til hvordan ulike skolefag forstår samme fenomen;
- (3) tverrfaglighet kan bidra til identitetsutvikling ved å gi elevene verktøy, begreper og perspektiv som de kan anvende i egne liv for å forstå seg selv og sine omgivelser; og
- (4) tverrfaglig bevissthet kjennetegnes av en helhetlig forståelse av sammenhengen mellom ulike faglige perspektiver, kunnskaper og verktøy i tverrfaglige tema.

Begrepet oppsummerer dermed et helhetlig fokus på livsmestring og identitetsutvikling, samt hvordan lærerne i #Kjærleik valgte å operasjonalisere målet om å ta gode valg i den tverrfaglige undervisningsperioden. På bakgrunn av refleksjonene til lærerne jeg

intervjuet fremstår det som sentralt for både planlegging og gjennomføringen av helhetlige undervisningsopplegg om tverrfaglige tema at lærere sitter med en slik tverrfaglig bevissthet. For å tydeliggjøre ytterligere hva jeg legger i begrepet ønsker jeg å poengtere at den normkritiske bevisstheten (Røthing, 2016) kan forstås som en samfunnsfaglig delkomponent av den tverrfaglige bevisstheten, på samme måte som en biologisk forståelse av kropp og reproduksjon kan forstås som en naturfaglig komponent av den tverrfaglige bevisstheten.

I tillegg til begrepets relevans for tverrfaglig seksualundervisning, kan tverrfaglig bevissthet forstås som interessant i forbindelse med fagfornyelsens fokus på blant annet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Den helhetlige forståelsen av tverrfaglige tema som begrepet peker på kan kanskje fungere demokratifremmende ved å gi elevene innblikk i hvordan forskjellige (skolefaglige) forståelser og kunnskaper gir grunnlag for forskjellige tolkninger av samme fenomen. Spenningen mellom skolefaglige perspektiver gjenspeiler således demokratiets iboende uenigheter og perspektivmangfold – og den tverrfaglige bevisstheten kan bidra til en forståelse av hvordan ulike politiske meninger kan være uttrykk for at mennesker sitter med forskjellige forståelser av samme fenomen.

6.4 Implikasjoner for lærerutdanningen

Med bakgrunn i den nye overordnede delen av læreplanen sitt fokus på tverrfaglighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14) og den manglende opplæringen i seksualundervisning på lærerutdanningene ved norske universiteter og høyskoler (Stubberud m.fl., 2017, s. 37), kan en tematisering av tverrfaglig seksualundervisning på lærerutdanningen (1) fungere som en inngangsportale til å oppøve en tverrfaglig bevissthet hos lærerstudenter, og (2) bidra til å møte et kompetansehull i lærerutdanningene.

6.5 Forslag til videre forskning

Min studie har pekt på hvordan tverrfaglighet kan bidra til helhetlig seksualundervisning, men studiens forskningsdesign og datamateriale gir ikke grunnlag for å si noe om effekten av #Kjærleik på elevenes læring. En longitudinell studie som undersøker effekten av tverrfaglig seksualundervisning på elevenes seksuelle dannelse og helse gjennom målbare variabler kunne derfor bidratt til å utfylle en generell mangel i mitt forskningsprosjekt.

I lys av Gilje, Langfald og Ludvigsens (2018) og Bolstads (2019) forståelser av dybdeløring tolker jeg den helhetlige integreringen av skolefagene i #Kjærleik som et forsøk på å skape dybdeløring hos elevene. Ettersom min forskningsstudie ikke gir grunnlag for å konkludere med hvorvidt det faktisk foregikk dybdeløring i undervisningsperioden jeg forsket på, er et forslag til videre forskning å undersøke hvorvidt dybdeløring av tverrfaglige tema kjennetegnes av en tverrfaglig bevissthet hos elever og lærere.

Et forslag til videre forskning er å undersøke hvordan andre skolefag kan bidra til en tverrfaglig helhet i seksualundervisningen. I min studie var blant annet norsklørerer Laila opptatt av å få frem hvordan tematisering av kropp og seksualitet i novelleskriving kunne bidra til elevenes identitetsutvikling ved at elevene fikk utforsket sitt intime medborgerskap gjennom fantasien. I lys av Adornos (1969) forståelse av kunstens muligheter kan det derfor kanskje være fruktbart å undersøke norskfagets bidrag til en mer integrert helhet i tverrfaglig seksualundervisningen.

Ettersom helsesøster fremsto som såpass viktig for mine elevinformanter, kan et forslag til videre forskning være en nærmere undersøkelse av helsesøster sin rolle for elevenes identitetsutvikling og seksuelle helse i norsk skole.

7. Litteraturliste

- Adams, H. L. & Williams, L. R. (2011). What they wish they would have known: Support for comprehensive sexual education from Mexican American and White adolescents' dating and sexual desires. *Children and Youth Services Review* 33, s. 1875-1885. doi: [10.1016/j.childyouth.2011.05.013](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.013)
- Adorno, T. (1997). *Aesthetic Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Attwood, F., Barker, M.J., Boynton, P. & Hancock, J. (2014). Sense about sex: media, sex advice, education and learning. *Sex education* 15(5), s. 528-539. doi: [10.1080/14681811.2015.1057635](https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1057635)
- Baklund, E., Aure, E. & Fyhn, E. (2019, 4. mars). «Billig» og «pulbar» - #metoo kom aldri til skolegården. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/e1VOPQ/Billig-og-pulbar--metoo-kom-aldri-til-skolegarden>
- Benhabib, S. (1996). *Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton University Press
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21. s. 33-46. doi: [10.1007/s11092-008-9064-9](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9)
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, s. 141- 153. doi: [10.1007/s11217-011-9220-4](https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4)
- Bjørge, E. (2009). Michel Foucaults bidrag til forståelsen av «makt». *Jussens venner*, 44. s. 302-314. Hentet fra: <https://www.idunn.no/jv/2009/05/art01>
- Boeije, H. (2010): Principles of qualitative analysis, I. H. Boeije (Red.) *Analysis in Qualitative Research* (s.76-92). London: SAGE.
- Bolstad, B. (2019, 21. mai). Er det dybdeløring først når oppløringen skaper mening for eleven? [Blogginlegg]. Hentet fra: <https://bbolstad.wordpress.com/2019/05/21/er-det-dybdelaering-forst-nar-opplaeringen-skaper-mening-for-eleven/>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Brewin, D., Koren, A., Morgan, B., Shipley, S. & Hardy R.L. (2014). Behind Closed Doors: School Nurses and Sexual Education. *The Journal of School Nursing* 30(1), s. 31-41. doi: [10.1177/1059840513484363](https://doi.org/10.1177/1059840513484363)
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Børhaug, K., Christophersen, S. & Aarre, T. (2003). *Introduksjon til samfunnskunnskap. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfundsfag? i T.S. Christensen (Red.) *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 9-41). Fredriksberg: Frydenlund.
- Coady, M.M. (2015) Citizenship: Inclusion and Exclusion. i J. Wyn & H. Cahill (Red.) *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 377-389). Singapore: Springer
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge
- Creswell, J.W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice* 39(3), s. 124-130. doi: [10.1207/s15430421tip3903_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Dines, G. (2010). *Pornland: How Porn Has Hijacked Our Sexuality*. Boston: Beacon Press.
- El-Haj, A.T.R. (2015). Belonging in Troubling times: Considerations from the Vantage Point of Arab American Immigrant Youth. i J. Wyn & H. Cahill (Red.) *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 433-445). Singapore: Springer.
- Elnan, T.S. (2018, 2. Oktober). Stor støtte til #metoo på tvers av kjønn, lønnsnivå og landsdeler. *Aftenposten*. Hentet fra: [https://www.aftenposten.no/kultur/i/vm71mV/Stor-stotte-til-metoo-pa-tvers-av-kjonn -lonnsniva-og-landdeler](https://www.aftenposten.no/kultur/i/vm71mV/Stor-stotte-til-metoo-pa-tvers-av-kjonn-lonnsniva-og-landdeler)
- Eriksen, T.H. (2010). *Små steder – Store spørsmål: Innføring i sosialantropologi* (3. Utgave). Oslo: Univsersitetsforlaget.
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: Change and Challenge*. New York: Basic books.

- Ezzati, R. T. & Erdal, M.B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway, *Ethnicities* 18(3). s. 363-384. doi: [10.1177/1468796816684145](https://doi.org/10.1177/1468796816684145)
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. i K. Fangen og A-M. Sellerberg (Red.) *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse, i L.G. Briseid & P. Arneberg (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap* (s. 125-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower-Coulson P.A., Kushner, M.A. & Bankowski, S. (2015). The Information Is Out There, But is Anyone Getting It? Adolescent Misconceptions About Sexuality Education and Reproductive Health and the Use of the Internet to Get Answers. *Journal of Sex Education and Therapy* 25(2-3), s. 178-188. doi: [10.1080/01614576.2000.11074346](https://doi.org/10.1080/01614576.2000.11074346)
- Formby, E. (2011). Sex and relationship education, sexual health, and lesbian, gay and bisexual sexual cultures: views from young people. *Sex Education*, 11(3), s. 255-266. doi: [10.1080/14681811.2011.590078](https://doi.org/10.1080/14681811.2011.590078)
- Foucault, M. (1972). *The archeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie*. Valdres: Pax forlag.
- Frøyen, T. (2018). *Seksualitet i lærebøker. En analyse av hvordan seksualitet blir fremstilt i Religion- og etikkbøker for videregående skole*. (Masteroppgave) Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Gagnon, J. & Simon, W. (1986). Sexual scripts: Permanence and Change. *Archives of Sexual Behaviour* 15(2).
- Gagnon, J. & Simon, W. (2005). *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality* (2. utgave). New Brunswick: Aldine Transaction.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy*. California: Stanford University Press.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre Skole* 30(4), s. 22-27. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kompetanseutvikling/workshop/dybdelering---historiske-anekdoter-og-teoretiske-tilnærminger.bedre-skole.pdf>

- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday
- Gong, L. & Hoffman, A. (2012). Sexting and Slut-Shaming: Why Prosecution of Teen Self-Sexters Harms Women. *Georgetown Journal of Gender and the Law* 13(2), s. 577-589.
- Grose, R. G., Grabe, S. & Kohfeldt, D. (2014). Sexual Education, Gender Ideology, and Youth Sexual Development. *Journal of Sex Research* 51(7), s. 742-753, doi: [10.1080/00224499.2013.809511](https://doi.org/10.1080/00224499.2013.809511)
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gutiérrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James brown versus brown v. board of education. *Harvard Educational Review*, 65(3), s. 445-471.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-Lopéz, P. & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity* 6(4), s. 286-303. doi: [10.1080/10749039909524733](https://doi.org/10.1080/10749039909524733)
- Gutiérrez, K. D. (2008), Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43: 148-164. doi: [10.1598/RRQ.43.2.3](https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3)
- Habermas, J. (1995). «Kap. 2 Tre normative demokratimodeller», i E.O. Eriksen (Red.) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Oslo: TANO.
- Hammack, P.L. & Cohler, B. J. (2011). Narrative, Identity, and the Politics of Exclusion: Social Change and the Gay and Lesbian Life Course. *Sexuality Research and Social Policy* 8, s. 162-182. doi: [10.1007/s13178-011-0060-3](https://doi.org/10.1007/s13178-011-0060-3)
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022)*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf
- Hess, D. (2015). Discussion in Social Studies: Is it worth the trouble? i W.C. Parker (Red.) *Social Studies Today: Research and Practice* (2.utgave, s. 257-265). New York: Routledge.
- Hjørdemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. i T.A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave. s. 179-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnson, R.B. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research:*

Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches (s. 277-316). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6. Utgave). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Kelle, U. (1995). Theories as heuristic tools in qualitative research. i I. Maso, P.A. Atkinson & J.C. Delamont (Red.). *Openness in research: the tension between self and other* (s.33-50). Assen: Van Gorcum.
- Kinsey, A., Pomeroy, W.B. & Martin, C. (1948). *Sexual behaviour in the human male*. Bloomington: Indiana University Press.
- Krekling, D.V. & Lydersen, T. (2019, 18. januar). Frp benekter innskrenkning av abortloven. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/frp-benekter-innskrenking-av-abortloven-1.14388867>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lambert, N. M., Negash, S., Stillman, T.F., Olmstead, S.B. & Fincham, F.D. (2012). A Love That Doesn't Last: Pornography Consumption and Weakened Commitment to One's Romantic Partner. *Journal of Social and Clinical Psychology* 31(4), s. 410-438. doi: [10.1521/jscp.2012.31.4.410](https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.4.410)
- Langfeldt, T. (2013) *Seksualitetens gleder og sorger. Identiteter og uttrykksformer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lieberman, L. (2018). Sex Ed in the U.S. – A look back (and ahead). *Perspectives on Sexual and Reproductive Health* 50(4), s. 199-200.
- Lipscomb, M. (2012). Abductive reasoning and qualitative research. *Nursing Philosophy*, 13, s. 244-256. doi:10.1111/j.1466-769X.2011.00532.x
- Lugg, C.A. (2003). Sissies, Faggots, Lezzies, and Dykes: Gender, Sexual Orientation, and a New Politics of Education. *Educational Administration Quarterly* 39(1), s. 95-134. doi: [10.1177/0013161X02239762](https://doi.org/10.1177/0013161X02239762)

- Lysaker, O. & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2).
- Maxwell. (2013). *Qualitative Research Design* (3. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. doi:[10.1037/1089-2680.5.2.100](https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100)
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. doi: [10.1111/curi.12000](https://doi.org/10.1111/curi.12000)
- Mead, D. (2014). The Risk Young People Face as Porn Consumers. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3, s. 387-400. doi: [10.15805/addicta.2016.3.0109](https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0109)
- Measor, L. (2004) Young people's views of sex education: gender, information and knowledge, *Sex Education*, 4(2), s. 153-166, doi: [10.1080/14681810410001678338](https://doi.org/10.1080/14681810410001678338)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Michener, J. A. (2006). Sex education: a success story in our social studies class. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(5), s. 210-214, doi: [10.3200/TCHS.79.5.210-214](https://doi.org/10.3200/TCHS.79.5.210-214)
- Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, E., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Civic Education Study Norge 2001: Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/rapporter/rapport.pdf>
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2009). *International Civic and Citizenship Education Study 2009: Morgendagens samfunnsborgere*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD1102.pdf>
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R. & Callozo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39(1), s. 38-70. doi: [10.1598/RRQ.39.1.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4)
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?, *Social Research* 66(3), s.745-758

- NSD (2019). *Vanlige spørsmål: Hvordan kan jeg gjennomføre et prosjekt uten at det må meldes?* Hentet fra: <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html>
- Owens, E.W, Behun, R.J., Manning, J.C. & Reid, R.C. (2012). The impact of internet pornography on adolescents: A review of the research. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19(1-2), s. 99-122. doi: [10.1080/10720162.2012.660431](https://doi.org/10.1080/10720162.2012.660431)
- Patton, M.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5) 1189-1208. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Patton, M. Q. (2015). Data collection decisions. i M.Q. Patton (Red.) *Qualitative Research and Evaluation Methods* (s. 255-263). Saint Paul: SAGE publications.
- Pedersen, W. (2005) *Nye seksualiteter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Pedersen, W. og Samuelsen, S.O. (2003). Nye mønstre av seksualatferd blant ungdom. *Norsk legeforsking* 21, s. 3006-3009. Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2003/11/originalartikkel/nye-monstre-av-seksualatferd-blant-ungdom>
- Peter, J. & Valkenburg, P.M. (2016) Adolescents and Pornography: A Review of 20 Years of Research, *The Journal of Sex Research*, 53(4-5), s. 509-531, doi: [10.1080/00224499.2016.1143441](https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441)
- Plummer, K. (1995). *Telling sexual stories: power change and social worlds*. London: Routledge.
- Plummer, K. (1996). "Intimate citizenship and sexual storytelling." i J. Weeks and J. Holland (Red.) *Sexual cultures* (s. 34-53). New York: St. Martin's Press.
- Plummer, K. (2001). The Square of Intimate Citizenship: Some Preliminary Proposals. *Citizenship Studies* 5(6), s. 237-255. doi: [10.1080/13621020120085225](https://doi.org/10.1080/13621020120085225)
- Plummer, K. (2003a). *Intimate citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Plummer, K. (2003b). Queers, Bodies and Postmodern Sexualities: A Note on Revisiting the "Sexual" in Symbolic Interactionism. *Qualitative Sociology* 26(4), s. 513-530.
- Rahmani, F. & Leifels, K. (2018). Abuctive Grounded Theory: a worked example of a study in construction management. *Construction Management and Economics*, 36(10), s. 565-583. doi: [10.1080/01446193.2018.1449954](https://doi.org/10.1080/01446193.2018.1449954)
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emile: eller Om oppdragelse*. Riga: Vidarforlaget AS.

- Røthing, Å. (2004). Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer, *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 4, s. 356- 368.
- Røthing, Å. (2007a). Gode intensjoner, problematiske konsekvenser. Undervisning om homofili på ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(6), s. 485-497.
- Røthing, Å. (2007b). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. Marginaliserte maskuliniteter, disiplinerende jenter og rådville lærere. *Tidsskrift for ungdomssforskning* 7(1), s. 27-51.
- Røthing, Å. (2008). Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. *Gender and Education* 20(3). s. 253-266. doi: [10.1080/09540250802000405](https://doi.org/10.1080/09540250802000405)
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 28 (3). s. 33-37.
- Røthing, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and teacher education* 67, s. 143-151. doi: [10.1016/j.tate.2017.06.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.005)
- Røthing, Å. (2018, oktober). *Normkritiske perspektiver i skolen*. Innlegg presentert i forbindelse med seminarrekken «Let's talk about sex», Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009) *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Røthing, Å. & Svendsen, S.H.B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and Racial Studies* 34(11), s. 1953-1973, doi: [10.1080/01419870.2011.560275](https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275)
- Stanger-Hall K.F & Hall D.W (2011). Abstinence-Only Education and Teen Pregnancy Rates: Why We Need Comprehensive Sex Education in the U.S. *PLoS ONE* 6(10): e24658. doi: [10.1371/journal.pone.0024658](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024658)
- Stein, A. & Plummer, K. (1994). "I cant even think straight" "queer" theory and the missing sexual revolution in sociology. *Sociological Theory* 12(2), s. 178-187. doi: [10.2307/201863](https://doi.org/10.2307/201863)
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework, *Norwegian Journal of Geography* 71(4). s. 193-207. doi: [10.1080/00291951.2017.1369454](https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454)
- Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. i Stray, J. H. Stray & L. Wittek (Red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk

- Stubberud, E., Aarbakke, M.H., Svendsen, S.H.B, Johannesen, N. og Hammeren, G.R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisningen i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «uke 6» (KUN-rapport 2017:2). URL: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2566652/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf?sequence=2
- Støle-Nilsen, M. (2017). *Seksuell danning: En studie av seksualundervisning i skolen* (Masteroppgave). Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen.
- Sveen, H.H. (2012). *Pornografi i blindsonen: Om det ingen vil snakke med de unge om – bruk av internettpornografi* (Masteroppgave). Pedagogisk forskningsinstitutt: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Svendsen, S.H.B (2012). Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education. *Sex Education* 12(4), s. 397-410. doi: [10.1080/14681811.2012.677209](https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677209)
- Svendsen, S. H. B. (2016). "Alt annet enn sex? Om to pedagogiske tilnærminger til ungdom og seksualitet." *St. Sunniva* 3-4.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskapning i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. i J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.) *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 216-231). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag: Lærerperspektiver på demokratiopplæring* (Masteroppgave). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Turner, B.S. (2009). T.H. Marshall, social rights and English rational identity. *Citizenship Studies* 13(1), s. 65-73. doi: [10.1080/13621020802586750](https://doi.org/10.1080/13621020802586750)
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770/PDF/260770eng.pdf.multi>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). "Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen." Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen.pdf>

- Vandvik, I.H. (2019, 14. mars). *Pubertet*. Store medisinske leksikon. Hentet fra: <https://sml.snl.no/Pubertet>
- Vasbø, K.B., Silseth, K. & Erstad, O. (2013). Being a Learner Using Social Media in School: The Case of Space2cre8. *Scandinavian Journal of Education* 12(1). s. 110-126. doi: [10.1080/00313831.2013.773555](https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773555)
- Westwood, J. & Mullan, B. (2009) Teachers' and pupils' perceptions of the school nurse in relation to sexual health education, *Sex Education*, 9(3), s. 293-306, doi: [10.1080/14681810903059102](https://doi.org/10.1080/14681810903059102)
- Williams, J.C. (2011). Battling a 'sex-saturated society': The abstinence movement and the politics of sex education. *Sexualities*, 14(4), 416–443. doi: [10.1177/1363460711406460](https://doi.org/10.1177/1363460711406460)
- Young, I. (1996). Communication and the other: beyond deliberative democracy, i S. Benhabib (Red.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political* (s.120-135). Princeton: Princeton University Press.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Spørsmålsguide for lærerutvalg i prosjektet «Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen»

- Hvordan opplever du å jobbe med dette prosjektet sammen med elevene?
 - o Har du noen eksempler fra prosjektet på hvor det har fungert godt/dårlig å treffe elevenes livsverden?
- Opplever du at elevene liker å jobbe samfunnsfaglig med seksualitet?
- Hva ser dere som hovedformålet med dette prosjektet?
- Hvordan har dere jobbet for å få inn samfunnsfaglige perspektiv i undervisningsoppleggene?
 - o Hvordan har dere knyttet undervisningen opp i mot dagsaktuelle problemstillinger?
 - Opplever du at elevene ser en sammenheng mellom prosjektets overordnede tematikk og samfunnsstrukturer og –prosesser?
 - o Har det vært et fokus for dette prosjektet å legge til rette for elevenes identitetsutvikling?
 - o Hvilke samfunnsvitenskapelige perspektiver mener du er relevante/viktige for undervisning knyttet til seksualitet og kropp?
 - o Tenker du at seksualundervisningen kan knyttes opp i mot demokratiske verdier – hvis ja, hvordan?
- Hvilke tema av dem dere har jobbet med denne perioden ser du på som samfunnsfaglige?
 - o Hvorfor?
- Hva er dine tanker om å jobbe tverrfaglig med dette temaet?
 - o Hvilke muligheter/begrensninger finnes med å jobbe tverrfaglig med temaet seksualitet på ungdomsskolen?
 - o Hva tenker du om mulighetene for tverrfaglig seksualundervisning i den nye overordnede delen av læreplanen?
 - o **(Spørsmål til lærer med hovedansvar for prosjektet)**
 - Ser du på det som en fordel å ha undervisningskompetanse i både naturfag og samfunnsfag i dette prosjektet?
- Hvorfor har dere valgt å bruke PBL?
 - o En amerikansk studie argumenterer for at det å problematisere seksualitet i undervisningen kan føre til at elevene får et inntrykk av at seksualitet er noe problematisk. Hva er dine tanker om dette?
- Seksualundervisningen har blitt kritisert for å være heteronormativ, har du noen tanker om hvordan man kan unngå dette?

- Har dere gjort noen grep for å ta hensyn til at det kan finnes forskjellige seksuelle legninger og kjønnsidentiteter i klassen? Eksempler
- Parallellklassen jobber også med samme tema. Samarbeider dere med disse lærerne?
 - Samme innhold og fokus?
- Tenker du at min tilstedeværelse i undervisningen, samt din kjennskap til mitt forskningsprosjekt har påvirket hvordan dere angriper temaet?
- Hvilke ressurser har du benyttet deg av i arbeidet med å utvikle undervisningsopplegget?
- Dere benytter dere mye av gruppearbeid og klasseroms diskusjon i timene jeg har observert. Hva er tanken bak dette?

8.2 Vedlegg 2: Spørsmålsguide for elevutvalg i prosjektet «Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen»

- **Seksualundervisning, samfunnsfag og tverrfaglighet**
 - Er det gøy å jobbe samfunnsfaglig med seksualitet og kropp?
 - Hvorfor/ikke?
 - Har du noen tanker om hvilke skolefag som kan være relevante i seksualundervisningen?
 - Hvorfor?
 - Er seksualitet et samfunnsfaglig tema?
 - Hvorfor/ikke? Eksempler
 - Hvilke lærere mener du bør stå for seksualundervisning /-opplysning?
 - Naturfag, samfunnsfag, KRLE?
 - Er det noen tema dere har jobbet med i denne perioden som du ser på som spesielt relevante for samfunnsfaget?
 - Mener du at seksualundervisningen får konsekvenser for den enkelte?
 - Hva med samfunnet?
 - Hva synes du om seksualundervisningen dere har hatt?
 - Tverrfaglighet bra?
 - Som dere vet har dere jobbet med PBL denne perioden. Mener du dette er en god måte å jobbe med kropp og seksualitet på – som problemløsning?
- **Kropp og skjønnhetsideal**
 - Hvordan opplever du at klassediskusjonene om sosiale medier sin påvirkning på skjønnhetsidealene har vært?
 - Hva menes med et kvinnelig eller mannlig kroppsideal?
 - Hvor kommer disse kroppsidealene fra?
- **Kjønnsroller; bare maskulinitet & femininitet?**
 - Hva innebærer det å være maskulin/feminin?
 - Tror du folk har ulike oppfatninger av hva det innebærer å være maskulin/feminin?
 - Finnes det forskjellige måter å være gutt/jente på?
 - Hvordan opplever du at kjønn kan ha noe å si for hvordan vi forstår vår både egen og andres seksualitet?
 - Har du noen gang opplevd at det er vanskelig å leve opp til idealene for «gutt» eller «jente»?
 - Eksempel
 - Hvordan tror du det er for de av oss som har en ikke-heterofil legning eller identifiserer seg som transseksuelle å forholde seg til skillet mellom mann/kvinne – maskulinitet og femininitet?
 - Finnes det andre kropp- og skjønnhetsideal for heterofile enn for skeive?

- **Grensesetting og internett**
 - Føler du at du blir påvirket av kroppsidealene som formidles på blogger, aviser og andre sosiale medier?
 - Opplever du at måten dere har jobbet med grensesetting i undervisningen har bidratt til å bevisstgjøre deg i ditt eget arbeid med å sette egne grenser, og respektere andres?
 - Har du noen tanker om #metoo-kampanjen?
 - Hvordan kan denne si noe om grensesetting, eller mangelen på respekt for andres grenser?
 - Hvordan har dere jobbet med dette i denne perioden?
- **Pornografi**
 - På hvilken måte har pornografi blitt tematisert i undervisningen i denne perioden?
 - Hva synes du om å snakke om pornografi i skolen på denne måten?
 - Har du noen tanker om de samfunnsmessige konsekvensene av pornografi?
 - Har du noen ideer om det å se på porno kan ha betydning for hvordan mennesker forstår sex, kjærlighet og kroppsideal?
- **Kjærlighet og sex**
 - Hva er kjærlighet for deg?
 - Tenker du at det er sånn for andre også?
 - Hva er sex? Dere snakket om det i den første timen til dette prosjektet...
 - Er det en sammenheng mellom kjærlighet og seksualitet?
- **Normer for kjønn og seksualitet:**
 - Er det mer sexpress blant gutter enn jenter?
 - Hvorfor/ikke?
 - Finnes det noen fordeler og ulemper med å være i forhold når man debuterer seksuelt?
 - Tenker du at homofile og trans-personer blir godt nok ivaretatt i undervisningen?
 - Hvorfor/ikke?

8.3 Vedlegg 3: Samtykkeskjema for elevintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om hvordan elever forholder seg til undervisning om seksualitet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hva elever tenker om undervisning knyttet til kropp og seksualitet. Prosjektet vil ta utgangspunkt i hvordan elever oppfatter denne undervisningen, hva de ønsker å lære gjennom seksualundervisningen, samt hvordan de ønsker å lære dette. Forskningsprosjektets datamateriale skal brukes i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet fordi klassen din skal jobbe med et prosjekt som handler om folkehelse og livsmestring, hvor seksualitet er et av temaene dere skal jobbe med. Alle i klassen er blitt invitert til å delta, og det er frivillig å være med.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil dette innebære at du blir intervjuet om dine tanker rundt hvordan seksualitet behandles i skolen. De viktigste spørsmålene prosjektet vil fokusere på er hvordan du ønsker at undervisningen om de aktuelle temaene foregår, hva denne undervisningen bør inneholde, dine tanker rundt kropp og seksualitet, og hvem du mener skal stå for denne undervisningen.

Foreldrene deres kan få mer informasjon om prosjektet i forkant av intervjuene ved å ta kontakt med meg. Kontaktopplysningene er oppgitt nedenfor.

Svarene du avgir vil ikke påvirke vår relasjon eller ha konsekvenser for din skolegang. Dette forskningsprosjektet vil ikke ha konsekvenser for dine fremtidige karakterer eller din relasjon til lærerne dine.

Det er frivillig å delta

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

Selv om jeg har vært læreren din tidligere vil det å delta i dette prosjektet ikke få konsekvenser for ditt forhold til hverken meg eller lærerne dine. Dette prosjektet har for eksempel ingenting å si for karakterene dine, og lærerne dine vil ikke få vite hva du sier i intervjuene. Informasjonen som fremkommer i intervjuene er utelukkende ment for bruk i masteroppgaven min.

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 eneste som vil ha tilgang til dataene fra forskningen vil være meg og mine veiledere til masteroppgaven.
- Navnene deres vil bli anonymisert slik at det du sier ikke kan knyttes til deg. I masteroppgaven vil jeg bytte ut navnene deres med andre navn. Dataene vil bli lagret separat fra navnelistene, slik at jeg i arbeidet med masteroppgaven ikke har oversikt over hvem som har sagt hva.
- Du kommer ikke til å bli bedt om å oppgi helseopplysninger eller sensitive opplysninger om din egen seksualitet. Hvis du velger å gjøre det kommer disse opplysningene til å bli behandlet som data.

Opplysningene dere gir meg vil ikke kunne føre til at dere blir gjenkjent. Det er kun deres meninger som vil bli gjengitt i oppgaven når den blir publisert, og ikke personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni. Personopplysningene blir anonymisert, slik at hvis noen ønsker å bruke dataene jeg henter inn i andre forskningsprosjekt vil de ikke kunne identifisere hvem som har sagt hva.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Universitetet i Oslo 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:

- Kristin Beate Vasbø (k.b.vasbo@ils.uio.no) eller Eivind Cartfjord Bech (eiv.bech@gmail.com).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Personvernombudet ved UiO – personvernombudet@uio.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (Seksualitet og samfunnsfag i ungdomsskolen), 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.

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

8.4 Vedlegg 4: Samtykkeskjema for lærerintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om hvordan elever forholder seg til undervisning om seksualitet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hva elever tenker om undervisning knyttet til kropp og seksualitet, og hvordan samfunnsfaget kan bidra i seksualundervisningen. Prosjektet vil ta utgangspunkt i hvordan elevene oppfatter denne undervisningen, hva de ønsker å lære om kropp og seksualitet, samt hvordan de ønsker å lære dette. Forskningsprosjektet skal brukes i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet fordi klassen din skal jobbe med et prosjekt som handler om seksualitet. Alle lærere som underviser i dette prosjektet blir invitert til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil dette innebære at du blir intervjuet om dine tanker rundt hvordan seksualitet behandles i skolen. De viktigste spørsmålene prosjektet vil fokusere på er hvordan du ønsker at undervisningen om de aktuelle temaene foregår, hva denne undervisningen bør inneholde, samt hvordan man kan forstå – og undervise om – seksualitet på ulike måter.

Svarene du avgir vil ikke påvirke vår relasjon som tidligere kolleger, eller vårt forhold utenfor skolekonteksten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

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 eneste som vil ha tilgang til dataene fra forskningen vil være meg og mine veiledere til masteroppgaven.
- Navnene deres vil bli anonymisert slik at det du sier ikke kan knyttes til deg. I masteroppgaven vil jeg bytte ut navnene deres med andre navn. Dataene vil bli lagret separat fra navnelistene, slik at jeg i arbeidet med masteroppgaven ikke har oversikt over hvem som har sagt hva.
- Du kommer ikke til å bli bedt om å oppgi helseopplysninger eller sensitive opplysninger om din egen seksualitet. Hvis du velger å gjøre det kommer disse opplysningene til å bli behandlet som data.

Opplysningene dere gir meg vil ikke kunne føre til at dere blir gjenkjent. Det er kun deres synspunkter som vil bli gjengitt i oppgaven når den blir publisert, og ikke personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni, i påvente av sensur. Personopplysningene blir anonymisert, slik at hvis noen ønsker å bruke dataene jeg henter inn i andre forskningsprosjekt vil de ikke kunne identifisere hvem som har sagt hva.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Universitetet i Oslo 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:

- Kristin Beate Vasbø (k.b.vasbo@ils.uio.no) eller Eivind Cartfjord Bech (eiv.bech@gmail.com).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Personvernombudet ved UiO – personvernombudet@uio.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (Seksualitet og samfunnsfag i ungdomsskolen), 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.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Vedlegg 5: Samtykkeskjema for deltakelse i observasjonsstudie

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaget kan bidra i tverrfaglig seksualundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaget kan bidra til en helhetlig seksualundervisning. Jeg vil benytte meg av observasjon og intervju med lærer og elever. Forskningsprosjektet utgjør en del av min masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

Jeg ønsker å finne ut hva elever og lærere mener om samfunnsfaglige tema knyttet til kropp og seksualitet, og hvordan man kan jobbe med disse i undervisningen. Jeg ønsker å undersøke hvilke tanker elevene gjør seg om hva som er relevant kunnskap for seksualundervisningen, og hvordan denne kan bidra til elevenes livsmestring og identitetsutvikling.

Observasjonsdataene vil i utgangspunktet bli brukt for å få et bilde av hvordan undervisningen foregår, og for å supplere intervjudataene i masteroppgavens analysedel.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Alle elevene i klassen din blir bedt om å delta. Foreldrene dine er velkomne til å ta kontakt for å få mer informasjon om prosjektet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet mitt innebærer dette at jeg kan bruke observasjoner fra undervisningen som data i masteroppgaven min.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil ikke dele observasjonsdataene med andre enn mine masterveiledere ved Universitetet i Oslo. Jeg vil ikke snakke om observasjonene med lærerne deres, og observasjonsdataene består av observasjoner fra undervisningen, samt tanker jeg gjør meg i observasjon av undervisningstimene. Disse notatene er utelukkende ment som forskningsdata, og vil ikke få konsekvenser for deres forhold til meg, lærerne deres eller ha innvirkning på deres videre skolegang. Det vil for eksempel ikke ha noe å si for deres karakterer.

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.

- Kun jeg og veilederne mine vil ha tilgang til observasjonsnotatene mine.
- Jeg noterer ikke navn, grupper eller klokkeslett, og ved bruk av observasjoner fra timen i masteroppgaven min i form av, for eksempel direkte sitat fra elever, vil jeg anonymisere disse sitatene ved å omtale den aktuelle eleven som «en elev» eller ved bruk av et tilfeldig navn.
- Observasjonsdataene vil bli samlet inn, transkribert og behandlet av meg.
- Ingen personopplysninger vil bli samlet inn i observasjonsnotatene.

Alle observasjonsdataene vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne dere i masteroppgaven min.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.19. Observasjonsdataene som har blitt samlet inn vil ved slettes fra databasen når sensur for oppgaven er publisert.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Eivind Cartfjord Bech (eiv.bech@gmail.com).
- Personvernombudet ved UiO – personvernombudet@uio.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Seksualitet og samfunnsfag på ungdomsskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at informasjon som fremkommer av observasjonen av undervisningstimene kan behandles som data i forskningsprosjektet

Observasjoner av undervisningen jeg deltar i behandles frem til prosjektets slutt (01.06.19), og vil bli oppbevart til oppgaven er sensurert.

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

8.6 Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Psykisk helse og seksualitet i ungdomsskolen

Referansenummer

520650

Registrert

09.10.2018 av Eivind Cartfjord Bech - eivindcb@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Beate Vasbø, k.b.vasbo@ils.uio.no, tlf: 98682598

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eivind Cartfjord Bech, eiv.bech@gmail.com, tlf: 40338705

Prosjektperiode

07.01.2019 - 01.06.2019

Status

08.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

08.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 08.01.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og seksuelle forhold og alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2019.

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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

8.7 Vedlegg 8: Guide for problembasert læring i #Kjærleik

1. Overblikk

Skaff deg oversikt over hvordan artikkelen er bygd opp og hvor lang den er. Hvilke tekstressurser (f.eks. tabeller) brukes, og hva forteller de?

2. Nærlesing

Åpne artikkelen i [annoteringsverktøy]. Les gjennom artikkelen individuelt og marker viktige nøkkelord / tekstelementer. Hva er nye fagord her?

3. Læringsamtale

Hva handler artikkelen om? Hva er de viktigste funnene eller påstandene? Hva betyr fagordene? Finn ut!

4. Oppsummering

Skriv forklaring på tre viktige nøkkelord. Ta så utgangspunkt i hva dere mener er det viktigste artikkelen formidler og skriv et sammendrag

5. Temaer og påstander

Hvilke temaer eller påstander kan dere finne med utgangspunkt i artikkelen? Formuler med utgangspunkt i dette 2-3 påstander dere finner interessante/aktuelle/viktige. Bli så enige om en av påstandene som dere vil utforske videre.

6. Drøfting

Dere skal drøfte påstanden dere har valgt. Det innebærer at dere må formulere og finne argumenter for påstanden og argumentere mot den. Dette må underbygges med fakta og kunnskap. Dette og de neste trinnene går inn i hverandre

7. Kildesøk

Finn kilder til påstanden dere har valgt (minimum en kilde per elev på gruppa. Arbeid med disse som i punkt 1-5 over

8. Kunnskapsdeling

Ta utgangspunkt i sammendraget ditt og del med hverandre etter tur hva de nye kildene sier. Hva har dere funnet ut som kan underbygge de ulike argumentene?

9. Konklusjon

Hvordan vil dere vekte de ulike argumentene? Kan dere trekke en konklusjon: Er påstanden riktig eller gal, eller delvis? Hvorfor det?

10. Presentere og engasjere

Dere skal lage et kort undervisningsopplegg basert på påstanden dere har valgt. Til slutt skal dere presentere hva dere selv på gruppa kom frem til.