

«Nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut som gagns
menneske»

*Ei kvalitativ studie av seksualitetsundervisninga
i samfunnsfaget på ungdomstrinnet*

Sibylla Erikstein



Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk (30 studiepoeng)

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

«Nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut som gagns
menneske»

*Ei kvalitativ studie av seksualitetsundervisninga
i samfunnsfag på ungdomstrinnet*

Masteroppgåve i samfunnsfagsdidattikk
Sibylla Erikstein

© Sibylla Erikstein

2020

«Nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut som gagns menneske»

Ei kvalitativ studie av seksualitetsundervisninga i samfunnsfag på ungdomstrinnet

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

IV

Samandrag

Denne studien undersøker kva utvalte lærarar vektlegg i seksualitetsundervisninga i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Målet er å gje innsikt i lærararane si oppleving og tankar rundt; 1) kva for tema som blir undervist, 2) korleis det blir undervist og 3) kva lærarane synest skal vere føremålet med seksualitetsundervisninga. Dette blir svara på gjennom ei kvalitativ metode med djupneintervju av fem samfunnsfaglærarar, samt observasjon av tre av dei same lærarane si undervisning der seksualitetstematikken har blitt teken opp.

Opgåva støtter seg mellom anna på teoriar som tar opp ulike føremål med undervisninga (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008; Biesta, 2009; 2013), men også teoriar om medborgarskap (mellom anna Westheimer og Kahne, 2004) og intimt medborgarskap som knyt medborgarskap og seksualitet saman (Plummer, 2003). Kumashiro (2002) sine *fire former for antidiskriminerande undervisning* seier noko om både kvifor og korleis ein kan undervise antidiskriminerande. I diskusjonen om korleis ein kan nærme seg seksualitet som tema i undervisninga, blir det nytta teori om narrativ imaginasjon (mellom anna Nussbaum, 2010; Moldrheim, 2014). Funn frå tidlegare forskning på feltet gir grunnlag for å diskutere kva tema som blir trekt fram i undervisninga.

Når det gjeld funn for punkt 1) *kva som blir undervist*, har denne studien identifisert fire kategoriar: *grenseoverskridande åtferd, kjønns- og kultur mangfald og seksuell orientering* som er tydeleg representert. Medan den siste *helsetilnærminga* syner seg i liten grad. Lærarane ytrar val av tema ut frå relevansen til elevane sitt liv. Når det gjeld punkt 2) *korleis lærarane underviser i tematikken* har det blitt identifisere tre hovudarbeidsmetodar: kunnskapsformidling, bruk av narrativ og dialog. Når det gjeld punkt 3) *Kva lærarane synest er føremålet med seksualitetsundervisninga* kan ein på den eine sida kople utsegn frå lærarane til ei individorientert forståing med eit ønskje om at elevane skal lære å ta ansvar og meiste eige liv og i nokon grad normmedvit/normkritikk. På den andre sida kan ein kople utsegn frå lærarane til ei fellesskapsorientert forståing. Det verker som om dei ønskjer at elevane skal bli sosialisert inn i etablert informasjon og kunnskap som hjelper dei å kunne fungere i samfunnet. Likeverd syner seg såleis som ein viktig verdi som lærarane ønskjer å formidle, gjennom ord som respekt, openheit for at ein forskjellig, og at ein ikkje skal krenke andre, spesielt med tanke på seksuell orientering.

Forord

Tenk, nå er fem år på Blindern forbi og ei masteroppgåve er levert inn. Då er det nokon som fortener ein takk. Takk til rettleiar Lise Granlund for god og grundig hjelp med oppgåva. Elles takk til rettleiarar og medstudentar i DEMBRA-prosjektet som har vore til stor støtte, gitt tilbakemeldingar og som eg har fått gode litteraturtips av. Tusen takk til informantane mine, utan dykk hadde ikkje denne oppgåva vore mogleg. Takk for at de gledelig har delt undervisning, opplevingar og tankar i ein travel kvardag. Eg har lært så mykje av dykk.

Elles kjem eg ikkje unna å takke gode medstudentar gjennom alle år. Takk for lunsjar. Takk til «de trofaste», som nettopp er trufaste. Takk for kollokvier og andre meir gøy samankomstar. Takk til «lunsj 11.30.» dykk er uunnverlege i ein studiekvardag, med glede og frustrasjon og alt som kjem med. Takk for at sjølv i koronaens tid, og at masterperioden blei heilt annleis enn vi kunne sjå for oss, klarte vi å forsette med *lunsj 11.30.* digitalt og ein viss form for struktur på ei elles kaotisk tid. Eg gler meg til forsetjinga saman med dykk!

Takk til mamma og pappa, som har støtta heile vegen og som lot meg flytte heim for ein liten periode då masterlesesalen forsvann på eit blunk. Takk for at de heldt ut med ein stressa student, interesserte dykk og las gjennom oppgåva. Og ikkje minst må eg rette ei spesiell takk til søster Ingebjørg som alltid har vore tilgjengelig for korrekturlesing, fagleg støtte, og ikkje minst frustrasjon og stress. Du har gjennom heile studieperioden, og ikkje minst under masteren vore (og er forsett) eit førebilete på den optimale lektorstudent og lærar. Stor takk til søster Elen (og Audun) som får meg til å skjønne at det skal gå bra, roar pulsen ti hakk og stiller opp med mat og omsorg. Elles takk til Gjermund og Guro som alltid stiller opp når nynorsken treng korrekturlesing, det er gull det!

Nå ventar lærarlivet, og det skal nok bli litt fint det også!

Sibylla Erikstein

Blindern, juni 2020.

Innholdsliste:

1. INTRODUKSJON	1
1.1 AKTUALISERING KNYTT TIL SAMFUNNSFAGSUNDERVISNINGA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL	3
1.3 KVA LIGG I OMGREPET SEKSUALITETSUNDERVISNING?	4
1.4 KART FOR VIDARE LESING	5
2. TEORI OG TIDLEGARE FORSKING:	6
2.1. FØREMÅLET MED UNDERVISNINGA	6
2.1.1 <i>Seksualitet og medborgarskap</i>	7
2.1.2 <i>Medborgarskapsundervisning</i>	10
2.2 KORLEIS UNDERVISE I NOKO SOM ER POTENSIELT UBEHAGELEG?	11
2.3 «OSS» OG «DEI ANDRE»	12
2.3.1 <i>Kunnskap, kjensler og kontakt</i>	13
2.3.2 <i>Å kunne setje seg inn i andre sin stad gjennom narrativ</i>	14
2.3.3 <i>Undervisning som arbeider mot andregjering</i>	15
2.4 KVA VEIT VI EIGENTLEG OM SEKSUALITETSUNDERVISNINGA I NØREG?	17
3. METODE	21
3.1 FORSKINGSDESIGN	21
3.2 REKRUTTERING OG UTVAL	22
3.2.1 <i>Utvalet</i>	23
3.3. INNSAMLING AV DATA	24
3.3.1 <i>Djupneintervju</i>	24
3.3.2 <i>Observasjon</i>	26
3.4 ANALYSEPROSESSEN	27
3.3.1 <i>Transkribering</i>	27
3.3.2 <i>Koding</i>	28
3.3.3 <i>Kategorisering og systematisering</i>	29
3.5 FORSKINGA SI TRUVERD:	30
3.5.1 <i>Validitet</i>	30
3.5.2 <i>Overførbarheit</i>	32
3.5.3 <i>Reliabilitet</i>	33
3.5.4 <i>Forskingsetikk</i>	33
4. ANALYSE OG DISKUSJON AV FUNN	36
4.1 KVA AVGJER INNHALDET I SEKSUALITETSUNDERVISNINGA?	36
4.2 «EIN KAN IKKJE BERRE SETJE AV EIN TEMADAG OGSÅ ER EIN FERDIG MED DET»	41
4.3 KVA FOR TEMA BLIR UNDERVIST?	42

4.3.1 Helsetilnærminga.....	44
4.3.2 Seksuell orientering.....	45
4.3.3 Grenseoverskridande åtferd.....	45
4.3.4 Kjønnss – og kulturmangfald.....	46
4.4 KVA ER FØREMÅLET MED UNDERVISNINGA, OG KORLEIS DET BLIR UNDERVIST I TEMATIKKEN	46
4.4.1 «Bli trygg på eiga seksualitet».....	47
4.4.2 Seksuell orientering: Respekt og openheit.....	48
4.4.3 Grenseoverskridande åtferd.....	55
4.4.4 Kjønnss - og kulturmangfald	62
5. AVSLUTNING.....	68
5.1. HOVUDFUNN	68
5.2. VIDARE DISKUSJON AV FUNN OG DIDAKTISKE IMPLIKASJONAR	70
5.2.1. Kva for tema blir undervist?	70
5.2.2 Korleis blir det undervist?	72
5.2.3 Kva er føremålet med undervisninga?	74
5.3 FORSLAG TIL VIDARE FORSKING	76
6. LITTERATURLISTE:.....	77
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE:	83
VEDLEGG 2: GODKJENNING FRÅ NSD	87
VEDLEGG 3: DELER AV MELDINGSTRÅDEN MED NSD	89
VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	90

1. Introduksjon

«Seksualitet er jo naturleg. Alle har seksualitet og det er på mange måtar det minst kontroversielle som finnes fordi det er noko alle har, men difor kanskje også kontroversielt - for nærliggjande» (Aksel)¹

Sitatet ovanfor seier noko om relevansen for å snakke om seksualitet «fordi det er noko alle har», men den seier også noko om det som gjer seksualitet så vanskeleg; den er så nærliggjande. På trass av, og kanskje som ein reaksjon på at seksualitet kan vere vanskeleg å snakke om, vil ein sjå at samfunnet generelt har blitt meir oppteken av å snakke om dette i offentlegheita. Sjølv om seksualitet kan bli sett på som noko personleg anleggjande, kan det likevel ikkje skiljast frå samfunnet elles (Plummer, 2003, s. 68). NRK har til dømes laga seriar som tar opp ungdomsseksualitet, retta mot ungdom. Serien *Skam* gjekk på TV frå år 2015 til 2017. Gjennom fleire sesongar har serien tatt for seg ulik tematikk og problematikk knytt til ungdomstida og seksualitet, som dilemmaa knytt til usikkerheit rundt eiga seksuell orientering og kva ein gjer dersom ein blir utsett for seksuelle overgrep (Andem og Furevold, 2015). Den liknande NRK serien *Lovleg*, som gjekk på TV frå 2018 til 2019, har også røyrd seg innom dilemma i ungdomstida, og tar opp blant anna usikkerheit rundt seksuell orientering og ulike kjønnsuttrykk (Hvattum og Håland, 2018). Tv-seriane tar opp problematikk rundt skam og aksept, og dei viser i høgste grad korleis seksualitet også påverkar ungdommen både på godt og vondt. Med dette lear tematikken seg bort frå den biologiske forståinga av seksualitet, mot ei meir sosialkonstruktivistisk forståing og difor inn mot eit samfunnsfagleg tema (Børhaug, Christophersen og Aarre, 2014, s. 134).

1.1 Aktualisering knytt til samfunnsfagsundervisninga

Seksualitetsundervisninga har hausta mykje kritikk frå ulike hald i media. Undervisninga blir mest av alt kritisert for at han har for låg kvalitet og har vore for naturfagleg. Ifølgje organisasjonen Sex og samfunn er det elevane sjølv som etterspør undervisning som legg meir vekt på dei emosjonelle aspekta (Sex og samfunn, 2019a). Seinast februar 2020 blei det publisert ein artikkel der nokre ungdom uttrykte at Netflix-serien *Sex Education* tar opp tema

¹ Namnet Aksel er eit fiktivt namn sett på ein av informantane i studien.

som seksualitetsundervisninga sjølv ikkje har fokus på. Representant frå Sex og samfunn seier at dette ikkje er overraskande: «Serien set fokus på å lære å kjenne seg sjølv, lære å setje grenser, ta omsyn og respektere kvarandre. Og det er dette ungdom også er mest opptekne av å lære» (Svelstad, 12.02.2020). Det er tydeleg at fleire søker kunnskap. Elevane ønskjer meir og betre undervisning i seksualitet (Sex og samfunn, 2019b), medan lærarane også søker meir kompetanse innanfor tematikken (Stubberud, Aarbakke, Svendsen, Johannesen og Hammeren, 2018, s. 38). Røthing og Svendsen (2009) hevdar såleis at det er mykje som tyder på at fleire lærarar manglar kompetanse til å undervise på måtar som ikkje reproducerer stereotypiske forståingar av seksualitet og kjønn (s. 24).

Til trass for at undervisninga har vore gjenstand for kritikk, vil ikkje det seie at seksualitetsundervisninga ikkje har ein tydeleg plass i læreplanen. I den nåverande læreplanen (K06) blir seksualitet knytt til undervisninga gjennom spesielt to kompetansemål: «gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» og «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Hausten 2020 trer det i kraft ei fornying av læreplanen, der får seksualitet ny og viktig plass gjennom det overordna og tverrfagleg målet «folkehelse og livsmestring»:

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Omgrepet seksualitet blir ikkje eksplisitt nemd i det nye konkrete kompetansemålet, men er likevel tatt vare på gjennom at elevane skal: «Reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 11).

Denne studien har også eit viktig haldepunkt i å sjå på kva lærarane sett som sjølve føremålet med seksualitetsundervisninga. Dei overordna føremåla i samfunnsfaget viser seg mangfaldig og fremjer mellom anna: «forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling», saman med at elevane også skal framstå: «Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

Denne spenninga mellom å slutte seg til grunnleggjande verdiar, saman med å danne elevane til å vere kritiske og reflekterande individ er også formulert i opplæringsloven §1-1 (2008). Ei spenning som vil syne seg viktig å sjå på i denne studien.

Likevel hjelper det ikkje berre at seksualitetsundervisninga har ei tydeleg forankring i læreplanen. Dette seier lite om kvaliteten på undervisninga. Difor treng ein empirisk forskning på feltet. Røthing og Svendsen (2009) har vore sentrale i forskinga på seksualitet i skulen. Dei har utført forskning som ser på ei heilskapeleg forståing av undervisninga på tvers av fag som KRLE, naturfag og samfunnsfag, og i den daglege samhandlinga i skulen (s. 12). Anna forskning har også hatt fokus på ei heilskapelege undervisning, som til dømes Stubberud et.al (2017) som skreiv rapporten *Styrking av seksualitetsundervisninga i skolen*. Støle-Nilsen (2017) forska også på seksualitetsundervisninga i si masteroppgåve, ho peiker på at nokre lærarar slit med å sjå rolla si i den tverrfaglege seksualitetsundervisninga (s.121). Mykje av den tidlegare forskinga har i hovudsak fokus på seksualitetsundervisninga på tvers av fag. På bakgrunn av dette har eg ønskje om å sjå på samfunnsfagsundervisninga meir isolert. Sidan seksualitet i eit samfunnsfagleg aspekt stadig er i endring (Røthing og Svendsen, 2009, s. 25), blir forskning på feltet innan relativt kort tid sett på som gamal. Feltet er difor stadig avhengig av ny forskning, noko som gjev ny relevans for denne studien.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Denne masteroppgåva ser på utvalte lærarar si seksualitetsundervisning i samfunnsfag på ungdomstrinnet. For å få innsikt i dette har eg vore i kontakt med fem ulike lærarar, der eg har intervjuat alle fem og observert nokre seksualitetsundervisningstimar til tre av desse. Den overordna problemstillinga er som følgjer: «*Kva vektlegg eit utval samfunnsfagslærar i seksualitetsundervisninga på ungdomsskulen?*» For å svare på denne har eg formulert tre forskingsspørsmål som er med på å presisere denne, og syne ulike sider av den overordna problemstillinga:

- i. *Kva for tema blir det undervist om i seksualitetsundervisninga?*
- ii. *Kva synest lærarane skal vere føremålet med seksualitetsundervisninga?*
- iii. *Korleis underviser desse lærarane i seksualitet?*

Det er viktig å understreke at oppgåva i seg sjølv ikkje kan gje eit fullstendig bilete på korleis lærarane i den norske skulen underviser i seksualitet, men eg ønskjer likevel å gje eit innblikk

i korleis det *kan* sjå ut. Hovudmålet med denne studien er at han skal kunne ha relevans for praksisfeltet, der den mogleg kan bidra til refleksjon for både studentar som skal bli samfunnsfaglærarar og dei som allereie er samfunnsfaglærarar.

1.3 Kva ligg i omgrepet seksualitetsundervisning?

I oppgåva nyttar eg gjennomgåande omgrepet *seksualitetsundervisning*. For å få ei vidare forståing vil eg difor seie noko om kva eg meiner med seksualitet og seksualitetsundervisning, og kvifor eg ikkje vel å nytte omgrepet *seksualundervisning*.

Ein kan sjå på seksualitet frå to ulike perspektiv: det biologiske og det sosialkonstruktivistiske. Ein kan definere seksualitet som eit komplekst anleggjande som inkluderer begge desse perspektiva:

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

Med eit biologisk perspektiv vil fokuset vere på forplantingslære. Denne studien legg det sosialkonstruktivistiske perspektivet til grunn. Ifølgje dette perspektivet er seksualitet skapt av kulturen og samfunnet ein lev i (Børhaug et.al., 2014, s. 134). Det handlar om forståing og tyding av ulike seksuelle uttrykk, utsegn og at handlingar er kontekstuelte og kulturelt tinga og varierer mellom ulike tider, samt forskjellige geografiske og sosiale kontekster (Røthing og Svendsen, 2009, s. 34).

Seksualundervisning og seksualitetsundervisning sikter ofte til den same undervisninga, samstundes som omgrepet seksualundervisning i større grad ofte kan bli assosiert med ein meir tradisjonell tilnærming knytt til reproduksjon. Træen (1995) skriv at seksualundervisninga tradisjonelt har dreidd seg om forplantnings- og kjønnsjukdommar (s. 10), og i større grad sett på som seksuell praksis heller enn dei sosiale og kulturelle aspekta (Stubberud et.al., 2017, s. 8). Omgrepet seksualitetsundervisning vil difor kunne sikte breiare slik at desse sosiale, politiske og etiske aspekta blir inkludert (jf. Røthing og Svendsen, 2009; Stubberud et.al., 2017; Støle-Nilsen, 2017). For å møte dei meir samfunnsfaglege aspekta,

som ikkje berre handlar om reproduksjon, tar eg difor sikte på å bruke seksualitetsundervisning som omgrep i studien.

1.4 Kart for vidare lesing

Denne masteroppgåva har til saman fem kapittel. I kapittel ein har eg presentert tema og problemstilling. Det andre kapittelet tar opp teoretiske aspekt som ser på føremålet med undervisninga, korleis det kan bli undervist, og eit utval av tidlegare forskning på seksualitetsundervisninga. Kapittel tre omfattar metoden og refleksjonar rundt denne. Alle forskingsprosessar har sine svakheiter og styrker og målet med denne delen er mest mogleg gjennomsiktigheit av prosessen. Kapittel fire omhandlar funn, analyse og diskusjonsdel samla, og her blir både empirien og teorien frå kapittel to løfta saman. Kapittel seks utgjer avslutninga av oppgåva. Her vil eg summere opp studiens funn, og diskutere didaktiske implikasjonar. Heilt til slutt følgjer forslag til vidare forskning.

2. Teori og tidlegare forskning:

I denne delen av oppgåva vil eg presentere ulike teoretiske perspektiv og tidlegare forskning som kan bidra til ein diskusjon av problemstillinga: «*Kva vektlegg eit utval samfunnsfagslærar i seksualitetsundervisninga på ungdomsskulen?*».

For det fyrste vil eg seie noko om kva litteraturen vektlegg når det gjeld føremålet med den generelle undervisninga. Vidare vil eg gå meir spesifikt inn på føremålet med samfunnsfaget gjennom teoriar om medborgarskap og knytte dette til seksualitet. Dernest vil eg skildre teoriar som tek opp korleis det kan undervisast i seksualitetstematikken. Til slutt vil eg gjennom den tidlegare forskinga kunne seie noko om kva innhaldet i undervisninga kan bestå av.

2.1. Føremålet med undervisninga

Fjeldstad og Mikkelsen (2008) skriv om føremålet med samfunnsfagundervisninga, og tar utgangspunkt i ei dannelsesoppfatning som står i spenning mellom to mål. På den eine sida handlar det om ei fellesskapsorientert forståing der målet er å skulle dannast inn i bestemte normer og kulturar og følgje dei spelereglane som er sett. Dette står i ei spenning med ei individorientert forståing der målet er at elevane skal vere sjølvstendige og ta personleg ansvar for eiga liv i kontrast til omgjevnadane forventingar og krav. Ein kan difor seie at det handlar om at elevane skal bli informerte, samstundes som ein skal handsame denne informasjonen spørjande (s. 125). Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen og Aas (2019) viser til noko liknande i det dei omtaler som det *normative dilemmaet*, der elevane blir lært opp til at dei skal vere kritiske til noko, men ikkje til alt (s. 16), som viser til noko av den same spenninga. Ei spenning som ein også vil sjå vidare i fleire av dei andre teoriane.

Kvalifisering, subjektivering og sosialisering

Ein som også er oppteken av føremålet med undervisninga er Biesta (2009; 2013). Han deler undervisninga sin funksjon inn i tre; *kvalifiserande-*, *subjektiverande-* og *sosialiserande*. For det fyrste skal utdanninga vere med på å *kvalifisere elevane*. Dette handlar om å utdanne elevane med kunnskap, dugleik og forståing. Dette kan både vere gjennom ei spesifikk måte som til dømes å førebu elevane til eit spesielt yrke eller teknikk, men det syner seg også viktig

for å utstyre elevane med meir generell kunnskap og dugleik knytt til medborgarskap, livsmestring eller for å fungere i samfunnet generelt (s. 39-40). Det er spesielt den siste dimensjonen med den generelle forståinga av *kvalifisering* som blir gjeldande å sjå på i møte med seksualitetsundervisning i ei samfunnsfagleg kontekst.

Det andre føremålet: *subjektivering* handlar om at elevane skal bli uavhengig av den eksisterande orden, der ein skapar autonome elevar i tenking og handling (Biesta, 2009, s. 40). I seksualitetsundervisninga kan ein med dette perspektivet vere med på å gjere elevane meir kritiske knytt til normene i samfunnet, som til dømes korleis ulike kjønnsroller viser seg i samfunnet, eller kvifor ulike måtar å leve ut sin seksualitet blir framstilt som rett eller gale. Røthing (2016) meiner at eit mål i undervisninga bør vere å unngå å reprodusere førestillingar og normer som kan verke avgrensande. Dersom ein legg vekt på den subjektiverande forståinga vil ein mogleg unngå dette.

Til slutt hevder Biesta (2009) at utdanning aldri er nøytralt, men presenterer alltid ei spesiell måte å sjå verda på. Dette kallar han den *sosialiserande* funksjonen til utdanning. Denne står tydeleg i eit motsetnadsforhold til den subjektiverande forståing, og handlar om korleis ein gjennom utdanning blir sosialisert inn i eksisterande tradisjonar (s. 40). Til dømes skal skulen slutte opp om likestilling mellom kjønna, likeverd og respekt for den einskilde si overtyding (opplæringslova, 2008, §1-1). Også dei haldningane som det ikkje ligg nokre normative føringar i ulike styringsdokument vil skulen kunne vere med å formidle. Til dømes kva som ofte blir sett på som kjernesymbol som seksuell frigjering, individualitet (Gullestad, 2002, s. 32).

Til trass for at undervisninga tar sikte på desse tre føremåla treng ikkje dette vere einstyndande med at elevane blir enten *kvalifiserte*, *subjektiverte* eller *sosialiserte*. Det er heller ikkje slik at desse dimensjonane må bli sett på som heilt uavhengige av kvarandre og at ein berre skal undervise i ein av dei. Biesta (2013) hevder at for å få best effekt må dei arbeide saman (s. 147).

2.1.1 Seksualitet og medborgarskap

Eit viktig føremål i samfunnsfaget er å utdanne elevar som skal kunne leve saman i eit fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Eit sentralt omgrep for å skildre dette

føremålet er *medborgarskap* som handlar om korleis individet er ein del av samfunnet og verda, og inneber såleis ei utforsking om korleis vi lev saman i eit fellesskap (Stray, 2012, s. 21). Ei tradisjonell forståing av medborgarskapet kan forstås som å skulle: «bli anerkjent som tilhøyrande og deltakande i ei gruppe der det er forventa at ein gjer visse ting, oppfyller visse forpliktingar for å til gjengjeld få visse rettigheter» (mi omsetjing ut frå Plummer, 2003, s. 65).

Ved rolla vår som medborgar ligg det visse forventingar til korleis ein skal oppføre seg. Stray (2012, a. 20) meiner at medborgarskapsomgrepet blir regulert i høg grad av samfunnet sine normer og forventingar til korleis ein skal oppføre seg. Lysaker (2018) hevder også at ein i tråd med rolla si som medborgar har ei moralsk forplikting for demokratiet ved ytringsansvaret ein har ovanfor fellesskapet (s. 98). Vidare kan ein seie at det handlar både om ei status og ei rolle, der statusomgrepet er forstått som meir passiv og avgrensa til rettigheter, medan rolleomgrepet har ei handlingsdimensjon (Stray, 2012, s. 20).

Omgrepet medborgarskap får også sin aktualitet knytt til seksualitet, sidan seksualitet ikkje blir til i eit vakuum, men i tråd med rolla vår som medborgar blir også dette styrt av politiske, kulturelle og sosiale forhold (jf. Stray, 2012, s. 20). Røthing og Hellesund (2009) argumenterar for at medborgarar er kjønna, har kroppar og lever ulike seksuelle praksisar og skaper si eiga identitet, som igjen påverkar våre posisjonar og moglegheiter. Difor kan seksualitet også i høgste grad vere aktuell i medborgarskapsomgrepet. Dette vil eg forklare meir inngåande i neste punkt om *intimt medborgarskap*.

Intimt medborgarskap

Plummer (2003) er ein av dei som argumenterer for at det tradisjonelle medborgarskapsomgrepet har hatt ei for snever forståing av juridiske rettigheter og plikter. Han ønskjer ei utviding av omgrepet til å også handle om korleis ein lev sitt privatliv. Difor ønskjer han å inkludere ei dimensjon som han kallar *intimt medborgarskap* (omsett frå *intimate citizenship* s. 68). Intimt medborgarskap refererer til alle dei områda i livet som tilsynelatande er personlege, men som er knytt til - , strukturert av - og regulert gjennom den offentlege sfæren (s. 70). Dette handlar om korleis samfunnet kan vere med på å styre våre seksuelle praksisar og vi igjen kan styre samfunnet gjennom våre seksuelle praksisar. Eit døme på dette er at staten tidlegare har hatt ei stor innverknad på å kontrollere

ekteskapsinngåing mellom individ av same kjønn, men at det i dagens samfunn har skjedd ei endring på dette punktet etter at fleire har kjempa for å få denne rettigheiten. I dag har individet i større grad moglegheita til å sjølv ta eigne subjektive val over eigen kropp, seksualitet og forhold, val som tidlegare har vore avgrensa av det offentlege. Til trass for dette vil ein likevel kunne oppleve at det finst diskusjonar om korleis ein *bør* leve (Plummer, 2003, s. 25 og 34), som til dømes at ein forsett kan sjå ei forventning om å leve i eit monogamt forhold med det motsette kjønn.

Plummer (2003) skriv at to omgrep; *medborgarskap* og *identitet* representerer både skilnader og eining. Medborgarskapet handlar om eit fellesskap og deltaking, medan identitet handlar om kven ein sjølv er og kven ein ikkje er (s. 50), og som ein kan vere uavhengig av det fellesskapet forventar av ein. Her ser ein ei spenning som minner om det ein kan forstå som ei fellesskapsorientert, kontra ei meir individorientert forståing av danning (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 125-127), som vi var inne på tidlegare. Likevel vil både medborgarskap og identitet såleis ha tydeleg likskap med kvarandre, der begge møter ideen om at livet blir levd med visse grenser og har ei viss kontinuitet, koplingar og likskap, og kan operere som viktige gruppemarkører (Plummer, 2003, s. 50). Korleis ein utviklar eiga identitet, både åleine og i samband med fellesskapet, kan ha tyding for korleis ein ser på seg sjølv som intime medborgarar.

Det intime medborgarskapet handlar likevel ikkje berre om eigne rettigheter (Plummer, 2003, s. 144), men i likskap med det tradisjonelle medborgarskapet må ein også sjå på handlingsaspektet. Det tradisjonelle medborgarskapet vektlegg at ein har eit moralsk ansvar ovanfor andre medborgarar (Lysaker, 2018, s. 98; Strømsnes, 2003, s. 15), og ein vil difor kunne seie at ein som intime medborgarar også har ein eit moralsk ansvar til å respektere andre sine intime val som til dømes vel å leve eit samliv med ein av same kjønn. Eit mål i det intime medborgarskapet kan difor seiast at ein ønskjer eit samfunn som følgjer dei demokratiske verdiane som til dømes rettferd, mangfald, sjølvrespekt og toleranse (jf. Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 140). Dette kan skape ei undervisning som legg til rette for at elevane kan bli *gagns menneske*, som kan definerast som elevar som er demokratisk orienterte og myndige medborgarar (Berge og Stray, 2012, s. 11).

2.1.2 Medborgarskapsundervisning

Å utdanne gode medborgarar kan altså sjåast på som eit viktig føremål i samfunnsfagsundervisninga, og sentralt i det demokratiske dannelsingsoppdraget. Berge og Stray (2012) skriv at det er semje i det norske samfunnet om at det er utdanningsinstitusjonens si oppgåve og plikt å leggje til rette for at born og ungdom tileignar seg kompetanse som demokratiske medborgarar (s. 11). Børhaug et.al. (2014) hevder vidare at samfunnsfaget har ei særleg oppgåve i å undervise i dei demokratiske prinsippa og normene (s. 284). På bakgrunn av dette mandatet er det aktuelt å sjå på korleis ein set omgrepet inn i ei pedagogisk kontekst. Sjølv om dette er teori som ikkje vanlegvis er knytt til seksualitet vil ein kunne sjå dette som relevant jamfør Plummer (2003) si inkludering av seksualitet gjennom det intime medborgarskapet.

Westheimer og Kahne (2004, s. 241) argumenterer for, i artikkelen *What kind of citizen? The politics of Educating for Democracy*, at kva for medborgarar ein får har med kva ein har sett som mål for sjølve undervisninga. På bakgrunn av dette har dei delt inn i tre idealtyper som utgjer ulike dimensjoner med medborgarskapet. *Personleg ansvarleg medborgar, deltakande medborgar og rettferdsorientert medborgar* (omsetjing frå Sætra og Stray, 2019).

Dei hevder at kva lærarane vektlegg i undervisninga har tyding for kva for medborgarar ein får. Dersom ein til dømes vektlegg dimensjonane knytt til ei personleg ansvarleg medborgar, er det også det ein får. Vidare følgjer ei skildring av dei ulike typane.

Den fyrste idealtypen; *den personleg ansvarlege medborgaren* blir lært opp til å handle ansvarleg i samfunnet. Dette handlar om at elevane skal bli eit individ som har empati for andre, har integritet og sjølv-disiplin. Med karakterrøysla som utspring lærar elevane å oppføre seg respektfullt mot andre: «to "treat others with respect, ... deal peacefully with anger, ... be considerate of the feelings of others, ... follow the Golden rule... use good manners» (Character Counts! Coalition, 2004 referert til I Westheimer og Kahne, 2004, s. 241). Westheimer og Kahne (2004) hevder at dette kan handle om å arbeide, betale skatt og resirkulere søpla si. Dette er ikkje døme som er direkte relevante for seksualitet, men kan gjerast aktuelt dersom ein omsetjar det til å handle om at ein ønskjer ansvarlege og lovlydige medborgarar som respekterer andre sine intime val og grenser. I den personleg ansvarlege medborgaren spelar kritisk tenking i liten grad ei avgjerande rolle, men det er systemlydigheiten som er i fokus, skriv Ferrer et.al. (2019, s. 17).

Den *deltakande medborgaren* blir skildra som eit aktivt medlem av samfunnets organisering som til dømes hjelper til i organisasjonar friviljug, som hjelper fattige i nød, eller som deltek i fellesskapsorienterte tiltak i nærrområde. Undervisninga vil då kunne dreie seg rundt opplæring i organisasjonar og institusjonar, og korleis ein kan delta (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241-242). Overført til temaa i denne oppgåva kan dette til dømes vere ei deltaking i ei organisasjon som fremjar homofile sine rettigheter, deltaking i ei feministisk organisasjon eller liknande.

Den tredje forma for medborgar er den *rettferdsorienterte medborgaren*, som søker sosial rettferd og som også ønskjer å vere med på å endre desse strukturane. Her vil undervisninga sikte på å hjelpe elevane til å finne rota til problemet. Undervisninga legg til rette for at elevane skal få eit kritisk blikk på dei sosiale-, økonomiske- og politiske strukturane i samfunnet. Overført til denne studien sitt tema kan dette til dømes vere å undersøke kvifor kvinner er underlegne menn, kva som er gjer at homofile har blitt undertrykte eller kva som er årsaken til at nokon forgriper seg seksuelt på andre. Dette gjer ein gjennom å stille spørsmål til etablerte system og strukturar. Ei føresetnad for at elevane skal vere med på å endre strukturane er likevel at ein ikkje berre blir lært opp til kva som er årsaken, men ein må også lære opp elevane til ei forståing om *korleis* ein kan vere med på å endre desse strukturane (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242). Her er den kritiske tenkinga heilt avgjerande og ei viktig føresetnad for deltaking i eit demokratisk samfunn, skriv Ferrer et.al (2019, s. 17).

Det er spesielt den personleg ansvarlege medborgaren og den rettferdsorienterte medborgaren som blir aktuelle i denne oppgåva. Eg har likevel gjort greie for alle tre for å vise heilskapen i argumentasjonen til Westheimer og Kahne (2004). Desse typane kan enten spele saman eller kvar for seg. Det kan likevel vere viktig å ha til grunn at idealtypar berre er ei enklare framstilling av ei kompleks verd og skiljet viser seg ikkje like klårt i røynda. Til trass kan likevel typane midlertid nyttast for å formidle nokre hovudtrekk hevdar Sætra og Stray (2019).

2.2 Korleis undervise i noko som er potensielt ubehageleg?

Seksualitet kan opplevast som meir sensitivt enn mykje anna undervisning fordi det er så personleg (jf. Raundalen & Schultz, 2016, s. 17). Ein kan difor stille seg spørsmål om ein skal

gå inn i, og korleis ein skal gå inn i, noko som potensielt kan opplevast som ubehageleg for fleire av elevane. Til dømes kan dette handle om seksuell orientering som går på identiteten til elevane, eller tema som lærarane kan vere redde for å ta opp i frykt for å *skade* eller re-traumatisere elevar som har opplevd uønska seksuell kontakt (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 37 og 41). Det er heller ikkje alltid at ein kan vite noko om kven som opplev det ubehagelig eller kor det kan treffe.

Likevel er det fleire forskare som fremjer tydinga av å gå inn i det ubehagelege (blant anna Røthing, 2019; Zembylas, 2015; Boler, 1999). *Pedagogy of discomfort* blei fyrst introdusert av Boler (1999) som skildra det som ein eiga undervisningspraksis der elevane blei invitert til å involvere seg i kritiske undersøkingar (Boler, 1999 referert til i Røthing, 2019, s. 42). Zembylas (2015) er med på å vidareutvikle teorien og fremjar tanken om at ein må tørre å gå inn i det ubehagelige i undervisninga fordi det ubehagelege kan vere med på å opne opp for individuelle og sosiale endringar og kan på denne måten bli nytta som ein viktig ressurs (Zembylas, 2015, s. 163). Dei ubehagelege kjenslene kan vere viktig i arbeidet med «å utfordre etablerte oppfatningar, sosiale vaner og normative praksisar, som opprettheld stereotypiar og sosial urettferd, ved å skape opningar for empati og forandring» (Røthing, 2019, s.44). Zembylas (2015) hevder vidare at å skape eit trygt klasserom ikkje er einstyddande med at klasserommet skal vere fritt for stress og ubehag (s. 165).

Til trass for at ubehaget kan vere ein ressurs fremjar likevel Zembylas (2015) at det er nokre spørsmål ein må stille seg, som lærar, av omsyn til elevane sine emosjonar og vere klar over at det kan vere etisk problematisk at ein ønskjer å få fram eit ubehag hos elevane. To viktige spørsmål blir gjeldande: korleis kan ein gjere den etiske valden utøvde på elevane mindre? Er kostnaden av å forårsake ubehag og smerte verdt det pedagogisk, politisk og etisk? (s. 172).

2.3 «Oss» og «dei andre»

Undervisning i seksualitet kan vere prega av ei formeining om kva som er «normal» praksis, og kva som kan bli sett på som ein «unormal» praksis. Til dømes kan seksuelle minoriteter bli andregjort og bli sett på som noko annleis enn majoriteten og difor bli diskriminert på grunnlag av det. I dette skiljet kan det oppstå situasjonar som kan vere ubehagelege og spørsmålet om korleis ein kan arbeide med dette blir gjeldande.

Eit mål i undervisninga kan difor vere å setje ljøs på desse prosessane, samstundes som det også handlar om det etiske ansvaret ein har i å møte *den andre* med respekt (Røthing og Svendsen, 2009, s. 58-59). *Den andre* kan her bli forstått som ein som bryt med det som blir sett på som «normalt» (jf. Røthing og Svendsen, 2009 s. 59). Her kan det oppstå fordommar. Difor vil eg fyrst gå gjennom Allport (1954) sin teori som seier noko om kva som kan vere årsaken til ei fordom og korleis ein kan arbeide med desse fordomma gjennom undervisning, og vil vidare sjå på teoriar som seier noko heilt konkret om korleis ein kan og bør arbeide mot diskriminering av *den andre*.

2.3.1. Kunnskap, kjensler og kontakt

I møte med tema som seksualitet er det nærliggjande å sjå at det finst ulike fordommar i klasserommet knytt til tematikken. Ein kan til dømes ha fordommar mot andre sin seksualitet eller kjønnsuttrykk. Eller at det er nokre seksuelle orienteringar eller kjønn som blir sett på som meir *riktig* og *akseptert* enn andre. For å kunne sei noko om korleis ein skal arbeide *mot* desse fordommane er det viktig å sjå på kva ein fordom eigentleg er. Allport (1954) meiner at fordommar inneheld to essensielle ting. Det må vere ei haldning som er i favør eller disfavør for ein person eller gruppe. I tillegg må ein ha generaliserte oppfatningar som haldningane kan relaterast til. Ein fordom er altså bygd opp av både ei oppfatning og ein haldning (s. 13).

Allport (1954) meiner vidare at det mest effektive med arbeidet mot fordommar er å skape arenaer der folk kan treffast og bli kjent med kvarandre, denne hypotesen blir kalla kontakthypotesen. Gjennom kontakt vil ein i større grad få kunnskap og empati for dei *andre* som kan vere med på endre denne fordomen i ulik grad (s. 261-281). Det er likevel nokre føresetnader for kontakten. Lenz og Moldrheim (2019) har basert seg på Allport (1953/1979) då dei har skildra fire føresetnader og kopla dei meir inn mot skulen:

1. Institusjonell støtte: til dømes støtte frå lærar og/eller skuleleiing
2. Relasjonar som gjeng føre seg på likefot, utan statusskilnader.
3. Kontakten må gå føre seg over tid.
4. Kontakten bør vere prega av at ein arbeider mot eit felles mål, som til dømes gruppeoppgåver i klasserommet.

(Allport, 1953/1979 referert til i Lenz og Moldrheim, 2019, s. 38).

Allport (1954) skriv dernest at kunnskapen i seg sjølv ikkje er nok for å endre fordommar, dersom fordommen kan endrast ved at ein blir framstilt for ny kunnskap er det truleg ikkje ein fordom, men heller ei misoppfatning (s. 9). Undersøkingar frå Pettigrew og Tropp (2008) fann ut at det spesielt er tre punkt som er avgjerande for å endre ei fordom: *kunnskap om den andre, redusering av frykt og auke empati og perspektivtaking*. Alle tre punkt hadde effekt, men forskinga deira meinte likevel at redusering av frykt og auke av empati er dei mest avgjerande komponentane (s. 2).

Ein vil likevel kunne sjå at ein i eit klasserom ikkje alltid har same moglegheita til å opprette denne kontakten mellom ulike menneske dersom alle typar mangfald ikkje naturleg er til stade. På bakgrunn av dette kan det vere aktuelt i ei klasse, der ein manglar direkte kontakt mellom til dømes ulike seksuelle minoriteter, at ein møter fordomane på andre vis som til dømes gjennom narrativ. Dette leier an til neste punkt.

2.3.2. Å kunne setje seg inn i andre sin stad gjennom narrativ

Moldrheim (2014, s. 12) skriv, i likskap med Pettigrew og Tropp (2008), at ein i arbeidet mot fordommar ikkje må gløyme komponentar som gir erfaringar og opplevingar som vender seg til den emosjonelle intelligensen (s. 12). Nussbaum (2010) skriv vidare at menneske ikkje kan relatere seg til den komplekse verda rundt berre ved kunnskap og logikk, og fremjer med det ei narrativ imaginasjon som handlar om å kunne sjå verda gjennom andre sine auge, og forsøke å setje seg i deira sko (s. 95). Bruken av narrativ kan difor vere eit viktig verkemiddel i undervisninga for å lære elevane opp til ei perspektivtaking (Nussbaum, 2010, s. 96; Moldrheim, 2014, s. 12 og 13), og på denne måten hjelpe elevane til å utvikle sin empati (Crocco, 2015, s. 209). Raundalen og Schultz (2016) knyt dette spesifikt opp mot seksuelle overgrep, og meiner at narrativ kan lære elevane å kjenne historier og karakterar som ikkje er dei sjølve, men som dei likevel kan identifisere seg med (s. 27).

Samstundes er det viktig å vere viss i at bruken av narrativ ikkje er utan utfordringar, Crocco (2015) skriv at ei ulempe med å nytte narrativ på denne måten er at stereotypier og misoppfatningar kan bli tatt inn i klasserommet. Det er også fare for ei etnosentrisme der ein tenker at sin eigen kultur og måten denne kulturen gjer noko på er det naturlege (s. 209). Dette handlar blant anna om at narrativ berre viser ei side av ein sak og ikkje det heile bilete, noko vi også vil sjå at Kumashiro (2002) legg vekt på i punktet: *undervisning om den andre*.

2.3.3. Undervisning som arbeider mot andregjering

Kumashiro (2002) har, i likskap med tilnærmingane ovanfor, forsøkt å sei noko om kva som er viktig for at elevane skal kunne endre synet på korleis ein ser på *den andre*, samstundes som han også fokuserer på korleis ein kan arbeide for å endre strukturane som bidrar til diskriminering. Han nyttar terminologien *den andre* gjennomgåande for å snakke om dei som tradisjonelt har blitt marginalisert, og blir ofte definert i forhold til grupper som tradisjonelt har blitt «normalisert» (s. 32). Han har sitt utgangspunkt i «skeiv-teori», og referer til *dei skeive* som nokon som bryt med det som blir sett på som «normalen». Kumashiro (2002) skildrar fire ulike former for undervisning som arbeider mot andregjering og undertrykking med sine fordeler og ulemper, samstundes som han og kjem med normative forslag til korleis ein *bør* undervise (s. 31).

Kumashiro (2002) seier at ein måte å undervise på er å undervise *om den andre*, der ein har fokus på å undervise elevane slik at dei får auka kunnskap om den marginaliserte gruppa. Grunngevinga for å undervise *om den andre* er fordi ein ønskjer å setje ljøs på ulike måtar å vere på og å arbeide mot ei ufullstendig kunnskap om *den andre* (s. 42). Med andre ord får ein ei invitasjon til å setje fokus på minoritetsgruppa, som vil kunne vere med på å gje nyttig kunnskap om ulike grupper erfaring, og kan på denne måten vere ein strategi for å unngå stereotypi og myter knytt til gruppa. Målet er at ein gjennom kunnskap kan skape empati for *den andre*, som igjen kan føre til toleranse og aksept (Røthing og Svendsen, 2009, s. 63).

Ein svakheit med tilnærminga er likevel at lærdom *om den andre* kan vere med på skape dominante narrativ, og målet om ei heilskapeleg kunnskap og få frem alle perspektiv om alle kulturar og identitetar kan vere vanskeleg å nå (Kumashiro, 2002, s. 42), slik også Crocco (2015, s. 209) kritiserte. Dette kan ein illustrere ved å sei at alle homofile ikkje har same tankar og opplevingar av det å vere homofil. Ein anna svakheit er at ein mogleg ikkje klarer å anerkjenne at det er nokon i klassa som er *den andre*. Undervisning blir på denne måten for majoriteten. Han meiner likevel ikkje at ein skal unngå å ha ei tilnærming der dette er i fokus, fordi den også kan vere med på å gje viktig kunnskap, men elevane bør lære at det alltid er meir til ei historie og at ei *stemme* eller ei *undervisningsøkt* ikkje er representativt for ei heil gruppe (Kumashiro, 2002, s. 43).

Kumashiro (2002) si andre tilnærming kallar han undervisning *for den andre*. Målet er å klare å ta omsyn til mangfaldet i klasserommet og sjå at ein er ulike, der ein også kan nytte erfaringa av studentar som er *den andre* (s. 35). Røthing og Svendsen (2009, s. 62) skriv at skulen sitt mål om *tilpassa opplæring* er eit uttrykk for denne *for*-dimensjonen. Dette kan vere gjennom at lærarane ikkje berre gjeng ut frå at alle er heteroseksuelle eller at ingen i si klasse har opplevd uønska seksuell kontakt, men at dei anerkjenner at ein har ulike identitetar og opplevingar. Ei svakheit med tilnærminga er at ein heller ikkje her får det heile bilete. Det vil kunne vere eit spenn mellom kven læraren trur eleven er og kven eleven faktisk er (Kumashiro, 2002, s. 36-37 og 39).

Gjennom desse to fyrste tilnærmingane hevder Røthing og Svendsen (2009), med å basere seg på Kumashiro (2002), at hovudføremålet synest å skape toleranse for dei som blir definert som *den andre* gjennom synleggjering, ufarleggjering og ei normalisering av *den andre*. Likevel er det viktig å vere medviten at det ikkje er gjeven at kunnskap skaper empati (s. 64 og s. 222-223). Intensjonen er god, men det kan også føre til at ein umedviten kan vere med å skape eit større gap mellom minoritet og majoritet. Difor treng ein å sjå på kva som er årsaken til at nokon blir *andregjort*, hevder Kumashiro (2002, s. 45-46).

Kumashiro (2002) si tredje tilnærming har han valt å kalle *undervisning som er kritiske til privilegium og andregjering*. Med det meiner han at undervisninga må leggje til rette for å sjå på korleis visse grupper er favorisert, normalisert og privilegerte, medan andre blir marginaliserte og andregjort, og kva som er årsaken til dette. Kunnskap om understrykking blir ein viktig komponent i undervisninga. Ei slik tilnærming vil til dømes gå frå ei vektlegging av å endre homofobi og individuelle frykter, til å sjå på kvifor samfunnets forventning av heteronormativet er med på å skape understrykking. Eller korleis menn har fått makt til å definere kvinna som noko «annleis». På denne måten vil ein kunne rette fokuset bort frå den som blir undertrykt, til der problemet ligger; dei som undertrykker (s.44-46). Elevane må kunne lære seg at det som blir definert i samfunnet som «normalt» er ei sosial konstruksjon. Dette inneber blant anna at elevane må bli lært opp til å få analytiske og kritiske dugleikar meiner Kumashiro (2002, s. 45 - 46).

Likevel understreker Kumashiro (2002) at det ikkje berre handlar om at samfunnet, som eit fellesskap, er med på å oppretthalde strukturane. Undervisninga må også leggje til rette for at

elevane sjølv klarer å sjå si eiga rolle i møte med undertrykking, og korleis elevane sjølv er med på å oppretthalde strukturane og privilegium til majoriteten (s. 46). Styrken med ei slik tilnærming er at ein søker endring i samfunnet gjennom undervisninga, og kan få elevar til å forstå si eiga rolle i endringsprosessen. Det er derimot ikkje gitt at dette fører til ei endring. Elevane kan ha all kunnskap og dugleik som krevjast, men likevel ikkje velje å gjere desse endringane (Kumashiro, 2002, s. 47-48, s. 53)

Den siste og fjerde tilnærminga til Kumashiro (2002) vel han difor å kalle *undervisning som endrar studentar og samfunn*. For å få til endring argumenterer Kumashiro (2002) for at læraren bør utarbeide eit undervisningsopplegg som er med på utfordre stereotypi og hatytringar som kan skade *andre*, og at ein må sjå på kva som gjer at dei motstår denne endringa. Dette inneber at det må skje ein *avlæring* hos elevane av den allereie etablerte kunnskapen og verdsoppfatninga som dei har (s. 62 og 64).

Ifølgje Røthing og Svendsen (2009) er undervisning *om den andre*, mest vanleg i norsk skule (s. 61). I den neste delen skal vi forsette inn i ei norsk kontekst og sjå på kva tidlegare forskning har funne på feltet.

2.4 Kva veit vi eigentleg om seksualitetsundervisninga i Noreg?

I dette delkapittelet tar eg for meg eit utval av tidlegare forskning på seksualitetsundervisninga i norske klasserom. Desse empiriske bidraga vil kunne vere med å setje mine empiriske funn i ei større kontekst. Bidraga gir også eit grunnlag for å sei noko om kva for tema det har blitt undervist i tidlegare.

Støle Nilsen (2017) har i si masteroppgåve identifisert nokre hovudtendensar i kva for tema som syner seg framstående i seksualitetsundervisninga. Desse knyt ho vidare til ulike føremål. For det fyrste identifiserer ho ei kjønns- og mangfaldstilnærming som inneber ei inkluderande undervisning, med tema innafor seksuell orientering, likestilling, kultur, kjønnsroller, seksuell identitet og kjønnsuttrykk (s. 20). For det andre identifiserer ho ei helsetilnærming som inneber fokuset på det biologiske. Denne undervisninga har fokus på reproduksjon, prevensjon og seksuelt overførbare infeksjonar. Dette er spesielt ei tilnærming som blir knytt til naturfag (Støle-Nilsen, 2017, s. 80). Tredje tilnærminga handlar om eit

kriminalitetsperspektiv, og i denne tilnærminga blir seksuelle overgrep tematisert, saman med opplæring i relevante dugleikar for å førebyggje seksuelle overgrep og kjennskap til kor ein kan varsle dersom ulukka har vore ute (Dalsbø og Dahm, 2015 referert til i Støle Nilsen, 2017, s. 29). Den fjerde og siste tilnærminga kallar ho danningstilnærming, der dei tre føregåande tilnærmingane saman vil kunne bidra til ei heilskapleg danning. Tabellen nedanfor er skissert av Støle-Nilsen og viser til inndelinga av temaa saman med føremålet for undervisninga.

<p>Helsetilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å fremme god helse og forebygge seksuell uhelse, som kjønnssykdommer og uønsket svangerskap <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prevensjon, kjønnssykdommer, svangerskap og fødsel, kroppslige funksjoner, reproduksjon 	<p>Kriminalitetstilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å forebygge kriminelle handlinger knyttet til seksualitet, som trakassering og overgrep <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grensesetting, lover og regler, språkbruk, samtykke, overgrep, voldtekt, krenkelses, trakassering
<p>Kjønn og mangfoldstilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å gi en inkluderende, likestilt og normkritisk seksualundervisning som ivaretar alle former for kjønnsidentitet og seksuell orientering <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seksuell orientering, likestilling, kultur, kjønnsroller, seksuell identitet, ulike kjønnsuttrykk, sex med samme kjønn 	<p>Danningstilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å gi en helhetlig seksualundervisning som setter eleven i stand til å ha et godt og sunt seksualliv <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tematikken fra alle de tre andre tilnærmingene i tillegg til alt som kan anses å være nødvendig for å oppnå formålet

Tabell 1: Funn frå Støle-Nilsen sin forskning (2017, s. 20)

Røthing og Svendsen er to forskarar som har forska heilskapeleg på seksualitetsundervisninga. I boka deira, *Seksualitet i skolen; perspektiver på undervisning*, frå 2009 skriv dei om seksualitetsundervisninga i den norske skulen sett frå ulike fag som naturfag, KRLE og samfunnsfag, samstundes som dei også ser på korleis ein møter tematikken generelt på skulen. Dataa deira baserar seg i nokon grad på kvantitative data frå 2008, men i hovudsak på kvalitative data frå 2003-2007 (s. 26-28). Eit av funna deira tilseier at det er ulike tema som blir prioritert i seksualitetsundervisninga på ungdomsskulen. Dei temaa som fekk høgast score var 1) forelsking, 2) abort, 3) grensesetting i forhold til eigen kropp og seksualitet, 4) sikker sex i heteroseksuelle relasjonar, 5) graviditet og prevensjon. Røthing og Svendsen (2009) skriv vidare at kva for tema som prioriterast indikerer likevel at undervisninga ikkje berre legg opp til det som står i læreplanen, men og i form av kva som

blir opplevd som aktuelt for elevane (s. 16). At det er dei biologiske temaa som har blitt prioritert samsvarer med masteroppgåva til Støle-Nilsen frå 2017 der dette har fått størst plass i seksualitetsundervisninga som heilskap (s. 118), men dersom ein ser samfunnsfagundervisninga meir isolert sett er ikkje helsetilnærminga tilstade (s. 80). Noko som tilseier at dersom ein ser på samfunnsfagundervisninga for seg sjølv ville prioriteringa truleg sjå annleis ut også i Røthing og Svendsen (2009) si forskning. Vidare fann dei også ut at av faga KRLE, samfunnsfag og naturfag var seksualitet minst prioritert i samfunnsfaget (Røthing og Svendsen, 2009, s. 16).

Eit anna hovudfunn frå forskinga til Røthing og Svendsen (2009) var at undervisninga verker *heteronormativ* (s. 41), der heteronormativitet forstås som: «uttrykt antakelse om at alle er heteroseksuelle, og at den naturlige måten å leve på er å leve heteroseksuelt» (Rosenberg 2002 referert i Røthing og Svendsen, 2009, s. 40). På denne måten hevder dei at det kan skje ei *andregjering* i undervisninga, som også gjer at ein underviser i det som noko eget og annleis. Dei skriv:

Det er mye som tyder på at heteroseksualitet ikke snakkes om på samme måte som homoseksualitet. Heteroseksualitet er kontinuerlig til stede, men framstår ikke som et konkret tema som elever blir bedt om å samtale om eller reflektere omkring. (Røthing og Svendsen, 2009, s. 95)

Fokuset på å få elevane til å tolerere og synleggjere at det finst ulik seksuell orientering, hevder Røthing og Svendsen (2009) ikkje er tilstrekkelig for ei antidiskriminerande undervisning. Dei skriv at det kan sjå ut som ei undervisning *om dei andre* syner seg mest vanleg i den skulen (s. 61 og 63), som kan indikere at det normkritiske får mindre plass.

Eit anna funn, ut frå forskning av Røthing og Svendsen (2009; 2011), viser at ein i norske lærebøker framstiller eit skilje mellom den «norske»- og «ikkje-norske» seksualiteten. Den norske seksualiteten blir i større grad framstilt som seksuell frigjerande og liberal, medan til dømes arrangert ekteskap og tvangsekteskap er knytt til «andre kulturar enn den vestlige» og verker konservativ (2009, s. 122; 2011, s. 1955). Det blir også ein måte å gjere eit tydeleg skilje mellom «oss» og «dei andre» (Røthing og Svendsen, 2009, s. 123).

Med tanke på seksuelle overgrep fann Røthing og Svendsen (2009) ut at sjølv om seksuelle overgrep då ikkje blei omtala i nokon kompetansemål, er det likevel ein tematikk som lærarane sjølv vel å ta med i undervisninga spesielt med tanke på grensesetting i forhold til eiga kropp (s. 196). Til trass for dette seier dei likevel at etter deira syn er det ein mangelfull undervisning som ikkje viser det komplekse bilete av overgrep, der ungdom sine relasjonar er meir komplisert enn det som kjem fram i undervisninga. Dei trur dette har samanheng med manglande kunnskap hos lærarane, der dei ikkje veit kor vanleg det er at ungdom voldtek ungdom, eller at dei fleste overgrep skjer heime hos overgriparen av nokon ein kjenner frå før av. Seksuelle overgrep blir også i liten grad sett i samanheng med kjønn og makt (s. 195-200).

I likskap med Røthing og Svendsen (2009) fann Goldschmidt- Gjerløw (2019) også ut i sin doktorgrad: *Children's rights and teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse?* at seksuelle overgrep ikkje blir tilstrekkelig teken opp i undervisninga. Funna tilseier at lærarane er redde for at temaet kan vere med på å rippe opp i vonde opplevingar og på denne måten vere med på å re-traumatisere born som har opplevd eit overgrep og at dei «verste» overgrepa difor ikkje blir tematisert i like stor grad som dei litt «mildare» formane (s. 26). Ho meiner også at det står for lite om dette i lærebøkene, men at undervisninga er prega av klasseromsdiskusjonar spesielt knytt til nyhendeartikler og litteratur (s. 39).

Summert opp kan ein sei at i den tidlegare forskinga blir undervisninga skildra som mangfaldig i *kva* som blir undervist (Støle-Nilsen, 2017; Røthing og Svendsen, 2009), men den syner også at det finst manglande perspektiv i undervisninga. Forskinga hevder til dømes at seksuelle overgrep ikkje tilstrekkelig blir adressert med tanke på det komplekse bilete (Røthing og Svendsen, 2009; Goldschmidt-Gjerløw, 2019), at undervisninga kan vere med på ei *andregjering* og skape tydelig skilje mellom «oss» og «dei», anten i form av ulike kulturar eller i form av seksuell orientering. Det syner seg også at undervisninga har mindre fokus på det normkritisk blikk i undervisninga, enn ei undervisning som fokuserer på toleranse for *den andre* (Røthing og Svendsen, 2009).

² Her er det likevel verdt å merke seg at i revisjon av læreplanen i 2013 blei seksuelle overgrep tatt med inn i undervisninga i form av kompetansemålet «skilje mellom ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

3. Metode

Føremålet med studien er å få innsikt i seksualitetsundervisninga i samfunnsfaget. Studien tek utgangspunkt i problemstillinga: «*Kva vektlegg eit utval samfunnsfagslærarar i seksualitetsundervisninga på ungdomsskulen?*». I dette kapitlet vil eg gjere greie for og grunngje dei metodiske vala eg har tatt. Fyrst vil eg seie noko om forskingsdesignet og val av metode. Dernest vil eg ta for meg utvalsprosedyren og gjennomføring av datainnsamlinga. Vidare vil eg sei noko om korleis desse dataene har blitt koda, kategorisert og analysert. Avslutningsvis vil eg diskutere validiteten, reliabiliteten, samt etiske betraktningar. Føremålet med denne delen av oppgåva er at lesaren får mest mogleg innsikt i prosessen.

3.1 Forskingsdesign

Ifølgje Kleven (2014) er valet av metode basert på kva problemstillinga ønskjer svar på (s. 34). Eg ønskte å gå i djupna av lærarane sin eigen framstilling av erfaringar og meiningar rundt tematikken, samt sjå åtferda til lærarane og korleis undervisninga eigentleg gjeng føre seg (jf. Kleven, 2014, s. 34). Difor såg eg det som hensiktsmessig med ei kvalitativ metode, fordi det kvalitative gir rom for utfyllande informasjon om få einingar (Thagaard, 2013, s. 95).

For å møte kompleksiteten i problemstillinga på best mogleg måte, og sjå ein heilskapen i undervisninga (Larsen, 2017, s. 27) valte eg difor å gjennomføre både intervju og observasjon, dette blir kalla ei metodetriangulering (Creswell og Miller, 2000, s. 126). Det blei gjennomført fem djupneintervju (jf. Tjora, 2017, s.114) med fem samfunnsfaglærarar på ungdomsskulen. Samt at eg observerte noko av seksualitetsundervisninga til tre av lærarane. På denne måten kunne dei to metodane arbeide saman både med tanke på å vege opp svakheitene for kvarandre (Larsen, 2017, s. 30), men også i aller størst grad bli brukt for å gje ein meir allsidig forståing av tematikken (Gønmo, 2016, s. 68; Patton, 1999, s. 1193; Creswell og Miller, 2000, s. 127).

I tillegg intervjuar eg ein representant som er tilsett ved organisasjonen *Rosa kompetanse*, ein organisasjon som blant anna held foredrag for lærarar om korleis ein kan undervise om kjønns- og seksualitetsmangfald. Hans bakgrunn og perspektiv har eg nytta for å tileigne meg ulike perspektiv og kunnskap om feltet som ei form for bakgrunnsinformasjon.

3.2 Rekruttering og utval

Fyrste del av prosjektet handla om å skaffe tilgang til feltet, dette betydde at eg måtte finne ut kva som skulle vere kriteria for å vere med på studien (Dalen, 2011, s. 47). Det blei då tydeleg at eg ønskja informantar som arbeida som samfunnsfaglærarar på ein ungdomsskule, og dei måtte ha erfaring med å undervise i seksualitet. For å tydeleggjere dette bad eg om å helst få observere ein time der dei underviste i gjeldande kompetansemål: «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Kompetansemålet var valt på bakgrunn av at det var dette målet som mest tydeleg tok opp koplinga kjønnsroller og seksualitet på ungdomstrinnet, som var det eg fyrst var interessert i å forske på. Problemstillinga og tematikken har tatt ei vending til å handle om seksualitet meir generelt, men det er likevel eit relevant mål.

På bakgrunn av desse kriteria sendte eg ut e-post til tolv ulike ungdomsskular på ulike stader i landet for rekruttering av informantar. Kven eg sendte e-post til var basert på tips frå andre, og eiga kjennskap til lærarar og skular i ulike deler av landet. Dei var difor basert på kven som var enklast å få tak i, altså eit lageleg utval (Convenience sample) (Patton, 2002, s. 242). Håpet var at ved å ta kontakt med ulike rektorar, avdelingsleiarar, lærarar og øvrige tilsetje kunne desse verke som *portvakter* (Dalen, 2011, s. 31), som kunne gje meg tilgang til ulike informantar som eg sjølv ikkje hadde noko nært og direkte forhold til. Dei fleste skulane svarte ikkje på førespurnaden med ein gong og fekk med det ei ny påminning. Då eg fekk tilgang til lærarane direkte fekk eg forklart prosjektet meir inngående der dei fyrst fekk spørsmål om eg kunne observere ein time dei underviste i tematikken, og gjere intervju i etterkant av dette. Her var det nokre av lærarane som svarte at dei ikkje skulle undervise i seksualitet den hausten eg ønskja å gjere innsamlinga, og var fyrst uaktuelle for studien.

Etter arbeidet med å finne passende utval sat eg att med fem informantar. Der tre av desse var informantar som eg både fekk observere og intervju, medan to av desse fekk eg berre intervju på bakgrunn av at dei ikkje skulle undervise i tematikken då eg ønska å gjere datainnsamlinga. Desse hadde likevel god erfaring med å undervise i seksualitet tidlegare, og var difor aktuelle å berre intervju. Dei hadde med seg tidlegare planer for undervisninga og powerpointar til intervjuet som dei snakka rundt. Det er likevel viktig å vere medviten i at desse intervju ikkje kan erstatte observasjonen eg gjorde med dei andre informantane, og at

eg på bakgrunn av dette kan ha gå glipp av dataa som kunne ha vore interessant for kva lærarane faktisk gjer. Samstundes var dette eit godt alternativ, då tidsaspektet og tilgangen til informantar var ei viktig avgrensing (Everett og Furseth, 2012, s. 129).

Bakgrunnen for at eg ser på det som relevant å synleggjere prosessen med rekruttering av informantar, er at fordi vi kan sjå at mange svara nei til å vere med kan vi sjå eit ujamnt utval fordi informantane har gjennomført ei *sjølvseleksjon* om dei vil vere med på studien eller ei (Grønmo, 2016, s. 116). Tematikkens sensitive karakter kan blant anna vere årsak til at nokre valte å sei nei, og dei som sa ja verka trygge på tematikken eller hadde ei heilt spesiell interesse for feltet (Cohen, Morrison og Bell, 2011, s. 160). Noko fleire av informantane også sjølv uttrykte at dei hadde.

3.2.1 Utvalet

Dei fem informantane eg satt att med hadde arbeid i skulen mellom 6 og 30 år. Eg intervjuar tre kvinner og to menn, medan to av desse kvinnene og ein av mennene blei også observert i ei undervisningstime som tok opp seksualitet. Ingen av informantane arbeida på same skule. Likevel arbeidde fleire av dei på naboskular. Tre av informantane arbeida på mindre «bygdeskular» i nærleiken av kvarandre, medan to informantar arbeida på naboskular i ein storby. Dette gjorde at elevmassa var noko ulik, spesielt med tanke på ein fleirkulturell bakgrunn. «Bygdeskulane» hadde ein eller ingen elevar som var etniske minoritetar. Medan «byskulane» hadde nærare 80-90 % elevar med ein fleirkulturell bakgrunn. Dette uttalte lærarane sjølv, som då den eine informanten sa: «*Det er jo ein skule med eeeh mange bakgrunner, eeh. Og ungdomsskulen har vel rundt 90 % ein fleirkulturell bakgrunn [...] Mange er likevel fødd i Noreg, det er ikkje det det går på*».

Denne tilfeldigheita blei bidrag til at ein kunne samanlikne nokre av funna opp mot kvarandre. Til dømes blei det i større grad undervist i norske lovar og norsk kultur på skulane med eit stort mangfald, medan på «bygdeskulane» hadde dei ikkje same fokus. «Bygdeskulane» var dei derimot meir oppteken av å snakke om homofili fordi dei meinte at elevane opplevde dette som noko fjernt. Det er likevel viktig at ein er medviten i at dette skilje ikkje er grunnlag for ein god generalisering, men at det likevel kan vere med på å seie noko om årsaken til lokale skilnader. Det kan også vere med på seie noko om at mykje også er likt, til trass for skilnadane.

Tabellen nedanfor gir ei oversikt over aspekt ved informantane som er med på å skilje dei frå kvarandre. Tabellen seier også noko kva for metode som blei nytta på dei ulike informantane, samt ei oversikt over kor lenge intervju og observasjonen. Som tabellen syner har også informantane fått fiktive namn:

Informant	Fiktivt namn	År som lærar	Metode	Skule	Varigheit intervju	Varigheit observasjon
Informant 1	Anne	Ca. 20 år	Intervju + observasjon	«bygd»	31 min	1 t 30 min
Informant 2	Aksel	ca.30 år	Intervju	«by»	1 t	Ingen observasjon
Informant 3	Marianne	Ca. 6 år	intervju	«by»	1 t 12 min	Ingen observasjon
Informant 4	Kari	Ca. 10 år	Intervju+ observasjon	«bygd»	51 min	2 t 15 min
Informant 5	Petter	Ca.6-7 år	Intervju + observasjon	«bygd»	55 min + 14 min	45 min + 1 t 30 min

Tabell 2: Informasjon om informantane

3.3. Innsamling av data

I dette delkapittelet vil eg gjere greie for korleis eg gjekk fram i innsamling av dataene gjennom intervju og observasjon.

3.3.1 Djupneintervju

Intervju er ein måte å få tilgang til informantane sine eigne formuleringar og forståingar av kva som er til dømes viktig i seksualitetsundervisninga (jf. Tjora, 2017, s. 53). Eg valte å nytte meg av djupneintervju som var med på å gje utfyllande svar på spørsmåla mine (Larsen, 2017, s. 29). Alle intervju varte ca. ein time utan noko form for tidspress. Dette gjorde at eg fekk gått grundig inn på tematikken med kvar informant. Eg nytta også taleopptak, som gjorde at eg i større grad hadde moglegheita til å vere til stades i intervjusituasjonen, heller enn å bruke tida på å notere.

Eg valte å gjennomføre intervju individuelle og *halvstrukturerte*, der ei intervjuguide ville vere med på å strukturere intervju til ei viss grad (sjå vedlegg 1) (Tjora, 2017, s. 153), men

likevel opna opp for at eg ikkje berre låste meg fast til førehandsdsbestemte spørsmål. Då hadde eg moglegheita til ein fleksibilitet der informantane fekk snakke relativt fritt og eg kunne følgje opp med oppfølgingsspørsmål der eg opplevde det som relevant (Kleven, 2014, s. 38; Larsen, 2017, s. 29). Intervjuguiden var likevel med på å strukturere det slik at det var nokre spørsmål eg kom inn på med alle og gjorde det mogleg med ei samanlikning på tvers av informantane.

Som påpeika var fleksibiliteten i intervjuet spesielt viktig for å kunne byggje vidare på interessante moment i samtala og oppklare moglege misforståingar. Eit døme på dette er utvekslinga mellom meg og den eine informanten, der han fekk moglegheita til å korrigere og utdjupe kva han meinte:

informant: *Ja, det er litt andre krav til det i Noreg enn andre land [...]*

intervjuar: *For da går det mykje på det med lovverk? [...]*

informant: *jaa, men det er ikkje berre på det her med lov. Men det handlar òg om forventingar frå samfunnet [...]*

Som påpeika var også ei anna grunngeving for å ha eit halvstrukturert intervju at det gav rom for at informantane fekk snakke relativt fritt. Det var viktig for meg å setje ljøs på fleire sider ved tematikken. Eg ønskja at det skulle vere deira eiga forståing og ikkje mi forståing som kom til uttrykk. Dette var også årsaka til at eg hadde eit opent spørsmål på slutten av intervjuet: «er det noko du sjølv ønskjer å leggje til?»

Dernest var ei anna viktig grunngeving for halvstrukturerte intervju at eg i større grad fekk kopla saman intervjuet og observasjonen, der eg fekk moglegheita til å spørje i intervjuet om det eg hadde sett under observasjonen. Dette var òg grunnen til at observasjonen blei gjort i forkant av intervjuet og ikkje i ettertid. Ein skal samstundes vere klar over at i og med at intervjuet blei gjort rett i etterkant av observasjonen førte dette til at det var nokre aspekt eg skulle ønskje eg gjekk meir inn på, men som eg ikkje såg før i etterkant.

Vidare følgde intervjuguiden «traktprinsippet», (Dalen, 2011, s. 26-27) som opnar opp med enkle spørsmål som til dømes kva for utdanning dei har, fagkombinasjonen deira og kor mange år dei har arbeidd i skulen. Deretter gjekk fokuset i intervjuet vidare inn på sjølve opplegget, erfaringar, og tankar rundt tematikken. Ved eit slikt oppsett kunne eg forsøke å

lette litt på stemninga frå starten av og bli litt kjent med informanten (Tjora, 2017, s. 147). På denne måten kunne eg opparbeide meg ei viktig tillit som gjorde at dei i større grad ville opne seg. Dette er spesielt viktig i eit tema som kan opplevast som sensitivt å snakke om. Dahl (2012) hevder at ein respons i møte med sensitiv tematikk er at ein ønskjer å opptre mest mogleg *politisk-, moralsk- og sosialt korrekt*. Då kan det vere ekstra viktig med tillit mellom intervjuar og informant, som kan vere med på at informantane tør å seie det dei *faktisk* meiner.

Under det fyrste intervjuet med ein av informantane fungerte ikkje opptakaren, og opptaket av intervjuet blei difor ikkje noko av. Eg noterte ned dei viktigaste momenta etter intervjuet og gjorde eit nytt intervju med han seinare. Det fyrste intervjuet blei difor på mange måtar eit «prøveintervju» (Dalen, 2011, s. 31), der eg fekk moglegheita til å endre formuleringar og tilføre spørsmål som eg såg på som viktig. Til dømes galdt dette å konkretisere spørsmåla mine meir, og endre på noko av rekkefølga.

3.3.2 Observasjon

Observasjonsdataa er med på å gje eit større bilete av *korleis* noko blir gjort i klasserommet. Gjennom observasjon kan andre aspekt ved empirien kome til syne gjennom åtferda til lærarane. På denne måten supplerer observasjonen og intervjuet kvarandre (Grønmo, 2016, s. 68). Observasjonen si styrke, i motsetnad til intervjuet, er at han gjev oss tilgang til sosiale situasjonar som ikkje sjølv er tolka av dei involverte (Tjora, 2017, s. 53).

Eg gjekk inn i observasjonen med rolla som open observatør og tok ikkje del i sjølve undervisninga (Tjora, 2017, s. 59). På denne måten kunne eg få overblikk over situasjonen i klasserommet. Til trass for dette overblikket er det likevel viktig å vere viss i at observasjonen er selektiv (Thagaard, 1998, s. 76), fordi ein ikkje har moglegheit til å få med seg alt. Denne seleksjonen er spesielt gjeldande fordi eg valte å skrive observasjonsnotata for hand og ikkje nytte video- eller lydopptak. Dette gjorde eg av omsyn til det etiske. Eg ønskte ikkje å samle inn data som ikkje var naudsynt om elevane, men dette kan likevel vere med på at eg ikkje fekk med meg alt.

For å likevel prøve å få med meg mest mogleg av det som kunne vere med på å svare på problemstillinga mi valte eg å avgrense einingane mine. Dette i form av at eg berre hadde

fokuset på læreren og ikkje elevane (Fangen, 2011, s. 45). Og at eg, likt som det halvstrukturerte intervjuet, hadde nokre punkt som eg hadde sett meg ut som ekstra viktig å få med seg. Dette var både med fokus på *kva* og *korleis* aspektet med timen:

- Kva for tema blir tatt opp?
- Kva for undervisningsmetodar blir nytta?
- Korleis legg læreren fram tematikken; spesielt med tanke på formulering og språkbruk.
- Korleis stiller læreren spørsmål?

Likevel, i fare for å gå glipp av viktige aspekt, valde eg å ikkje låse meg til desse kategoriane, men likt som i det halvstrukturerte intervjuet kunne eg endre fokus undervegs etter det som var interessant (Kleven, 2014, s. 40).

3.4 Analyseprosessen

Den kvalitative analysen ber større preg av forskersubjektivitet enn den meir matematiske analysen (Tjora, 2017, s. 31; Patton, 1999, s. 1, 1190-119), difor er det viktig at det blir gjort nøye greie for gangen i korleis ein har handtert data: kategorisert, koda og analysert. I denne studien har det blitt gjennomført ei temasenterert analyse (Thagaard, 2013, s. 181), der eg har gått i djupna på kvart tema, og funna blir framstilt på tvers av intervjuet og ikkje ut frå kvar enkelt informant. På denne måten har eg forsøkt å finne samanhengar og mønster i materialet. Denne delen av kapittelet vil vidare ta for seg prosessen med transkribering, koding og kategorisering som leda an til analysen av materialet.

3.3.1 Transkribering

I og med at eg nytta taleopptak til intervjuet var det naudsynt å gjennomføre ei transkribering av materialet. Her er det viktig å vere viss i at det er ingenting som er ei heilt objektiv omsetjing frå munnleg til skriftleg form (Kvale, 1997, referert til i Tjora, 2017, s. 173). På bakgrunn av dette valte eg å gjere transkriberinga mi mest mogleg detaljnær ved å inkludere latter, når informanten leita etter ord, og tydelig nøling (Tjora, 2017, s. 174). Likevel såg eg i etterkant at der det verka irrelevant å ha det med har eg omarbeida nokon av sitata til meir lesarvenlege. All transkribering blei også omsett til nynorsk for å ta vare på informantane sin anonymitet. Informantane hadde ulik dialekt som kunne gjere at dei blei kjent att. Dette kan

ha vore med på å endre noko av tydinga av det dei sa, likevel vurderte eg det som viktigare å ta omsyn til anonymiteten til informantane.

3.3.2 Koding

Transkripsjonen oppfatta eg som både omfattande, kompleks og uoversiktleg. Difor fann eg det naudsynt å forenkla og samanfatte innhaldet i materialet (Grønmo, 2016, s. 266). Både observasjonsdataa og intervjudataa blei koda på same måte. Fyrste steg var å kode materialet gjennom å trekke ut viktige aspekt ved intervjuet og observasjonen.

Eg starta med ei empirinær koding (Tjora, 2017, s. 198), som låg nært informantane sine eigne ord og uttrykk. Dette kunne vere kodar som til dømes; *kunnskap som base, respekt for andre, homofili, relevans for elevane, relasjon til elevane osv.* føremålet ved å fyrst gå inn empirinært er at kodene er opne nok til å kunne oppdage uventa og overraskande fenomen, mønster og samanhengar (Grønmo, 2016, s. 268). Ein kan seie at empirien er eit definerande utgangspunkt for kva som finst av interessante tema, spørsmål og konsept (Glaser, 2002 referert til i Tjora, 2017, s. 18), og eg fekk moglegheit til å gå i djupna på dei enkelte temaa, og samanlikne informasjonen frå dei ulike informantane med kvarandre gjennom kodane (Thagaard, 1998, s. 149). Det er likevel viktig å vere medviten i at også den såkalla empirinære kodinga kan ha blitt umedvittent påverka av litteraturen eg har lese, min bakgrunn og forståingsrammene mine (Fangen, 2004, s.210-224). Ein faktor som kan vere med på å påverke er at eg sjølv er lærarstudent og difor ikkje vil kunne klare å sjå situasjonen heilt utanfrå fordi eg kjem med teoretiske briller, eigne erfaringar, kunnskap og tankar om feltet (jf. Patton, 1999, s. 1198).

Etter fyrste koding valte eg å sjå på materialet med eit meir teoretisk blikk. Forsking blir ofte prega av ei veksling mellom *empirinære* og *teoretiske* fasar, og denne måten å arbeide på blir gjerne omtala som *abduktiv* (Thagaard, 1998, s. 169). Bakgrunnen for å inkludere teorien i større grad var for å setje empirien inn i ein større samanheng med anna teori. Då fekk kodinga andre namn som til dømes: *ubehagets pedagogikk, medborgar, kontaktteori osv.* Denne måten å gå fram og tilbake på i datamaterialet var viktig for å få eit heilskapeleg perspektiv (Thagaard, 1998, s. 129). Kodinga blei også gjort fleire gonger for å sjå om det var aspekt som eg hadde oversett undervegs.

3.3.3 Kategorisering og systematisering

Då materialet var ferdig koda, blei desse kategorisert og gruppert inn i enda færre tema for å gjere materialet meir oversikteleg. Kategorisering er viktig for å skape meir mening og samanheng (Grønmo, 2016, s. 268). Det viktigaste med kategoriane var at dei kunne gje svar på problemstillinga. Difor kategoriserte eg fyrst grovt ved å ta utgangspunkt i forskingsspørsmåla mine. Også her valte eg ein abduktiv tilnærming som veksla mellom empiri og teori (Thagaard, 1998, s. 169, 174 og 178). Under Kva-spørsmålet tok eg fyrst utgangspunkt i mine funn, for så å sjå at mange av desse stemte med Støle-Nilsen (2017) sine fire kategoriar *helsetilnærming*, *kjønns- og mangfaldtilnærming*, *kriminalitetstilnærming* og *danningstilnærming*. I og med at dei avveik på nokon område var det likevel hensiktsmessig å lage nokre nye namn og dele opp kategoriane annleis, kategoriane som blei laga blei då er ein kombinasjon av empirinær og teoridrevet. Korleis vil eg kome nærare inn på i analysa (punkt 4.3.). Dei andre forskingsspørsmåla hadde også denne abduktive tilnærminga. I tabellen nedanfor kan ein sjå eit utdrag frå korleis kategoriseringa kunne sjå ut, og her har eg valt ut ein teoretisk kategori: *fellesskapsorientert forståing* der kodar som til dømes; respekt for andre, personleg ansvarleg medborgar, tilpassing til samfunnet osv. Ein kan sjå at fyrste runde med kategorisering under *kva som blei undervist*, blei med vidare inn i neste runde av kategoriseringa, og slik arbeidde eg vidare inn i materiale.

Forskingsspørsmål 2. (føremålet med undervisninga)		Døme:
Fellesskapsorientering	Grenseoverskridande åtferd	Aksel: «men du fungerer ikkje godt i samfunnet om du driv på og krenker andre, om du misbruker nokon seksuelt».
	Kjønns- og kultur mangfald	Marianne: «og det er jo også sånn på ein måte ein må tilpassast samfunnet ein lev i med lover og regler som gjeld der, men det er veldig sprette haldningar på det»
	Seksuell orientering	Anne: «for sjølv om du ikkje er for homofili skal du vertfall respektere personen eller personane for det»

Tabell 3: Døme på kategoriar.

Ulike delar av utsegna til ein og same informant, kan bli plassert i fleire kategoriar. Ved å dele opp sitata alt for mykje kan ein miste mange viktige aspekt ved konteksten, og det har i tolkingsarbeidet vore viktig å sjå på konteksten rundt utsegna.

3.5 Forskinga si truverd

Omgrepa validitet og reliabilitet blir nytta for å seie noko om kvaliteten i forskninga (Cresswell og Miller, 2000, s. 124). I denne delen vil eg drøfte kva som er med på å styrke kvaliteten i forskninga. Eg vil også reflektere over studien si overføringsverdi.

3.5.1 Validitet

Validitet handlar om vi kan stole på funna våre (Creswell og Miller, 2000; Johnson, 2013, s. 299). For å auke studien si truverd må ein forsøke å eliminere ut moglege feilkjelder i forskninga. Med tanke på denne studien handlar dette spesielt om eg har klart å samle inn informasjonen på ein adekvat måte for å svare på problemstillinga mi, og kva eg gjorde med moglege feilkjelder for å auke studiens truverd.

Svakheiter knytt til validiteten i denne studien handlar i fyrste omgang om problem knytt til at eg ikkje hadde tydeleggjort godt nok føremålet med studien før eg gjennomførte alle intervjua. Som eg gjorde greie for i rekrutteringsprosessen var det fyrst og fremst kjønnsroller og seksualitet eg ønskja å sjå på. Dette gjorde at eg ikkje eksplisitt spurte om å få sjå det andre kompetansemålet som handla om seksualitet: «gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Dette gjorde og at spørsmåla ikkje berre var spissa inn mot forskingsspørsmåla slik dei er no. Difor var det positivt at eg hadde relativt opne spørsmål som såg undervisninga frå fleire sider, og at eg bad dei snakke generelt om seksualitetsundervisninga. Dei snakka også om tidligare erfaring med undervisning, samt om undervisninga var lik korleis seksualitetsundervisninga deira brukar å vere. Dette var med på å sikre ei forståing om lærarane var påverka av føringane mine.

Kontrolleffekten er ein svakheit ved kvalitativt forskning. Her kan intervjuaren sjølv vere med på å påverke resultatet. Dette kan vere i form av at informantane seier det som blitt sett på som *politisk korrekt* for å gjere eit godt inntrykk (Larsen, 2017, s. 29; Tjora, 2017, s. 151). I

eit tema som seksualitet kan ein få fram dei personlege verdiane og haldningane til informantane. I dette temaet kan til dømes haldningar knytt til korleis ein ser på *andre*, og korleis læraren kan diskriminere medviten eller umedviten i klassa kome fram og noko informantane prøver å skjule for å verke mest mogleg politisk korrekt (jf. Dahl, 2012). Difor var det viktig i intervjusituasjonen at eg måtte forsøke å ikkje verke dømande og for kritisk til deira måte å undervise på (Dalen, 2011, s. 27). *Kontrolleffekten* gjeld òg *observasjonen* (Larsen, 2017, s. 29), der eg kunne vere med på å påverke korleis lærarane og elevane oppførte seg. Difor var eg spesielt oppteken av å halde meg i bakgrunnen i klasserommet for at læraran og elevane skulle tenkje minst mogleg over at eg var der, likevel vil ein ikkje med dette klare å eliminere ut kontrolleffekten heilt. Forskaren kan også vere med på å påverke funna i tolkingsarbeidet, ein må vere medviten i at det mellombels aldri er mogleg å få frem alle nyanser hos kvar informant, og framstillinga er prega av min rolle som forskar og av kva eg har valt ut av materialet.

Eitt anna *validitetsproblem*, som gjorde seg spesielt gjeldande for informantene som eg ikkje observerte, var *erindringsproblemet*. Dette handlar om at det kan vere vanskeleg for informanten og hugse tilbake i tid om kva som *eigentleg* skjedde (Grønmo, 2016, s. 173 og 199). Difor var det viktig at informantane viste til konkrete undervisningsopplegg som dei hadde gjennomført tidlegare, og kunne snakke ut ifrå. Eit døme på dette er då den eine informanten viser undervisningsopplegget sitt og ser aspekt ved det som ho hadde gløymt: «*Jo, Skam har eg også brukt her. Eg har faktisk brukt den og*».

Det at eg har nytta lydopptak til intervjudataa styrkar *validiteten* fordi ein vil kunne vise til direkte sitat og sjå gjennom materialet fleire gonger. På denne måten får informanten si «stemme» større plass (Tjora, 2017, s. 237), og kan i større grad skilje mellom eigne tolkingar og informantane sine eigne ord. Intervjuguiden som ligg vedlagt gjev også lesaren eit bilete av kva for spørsmål som blei stilt, og kva for spørsmål som ikkje blei stilt. Dette er med på å gjere studien *gjennomsiktig* for lesaren (jf. Tjora, 2017, s. 248). Likevel vil det at eg ikkje har nytta film - eller lydopptak av observasjonsdataa, gjere at eg ikkje fekk moglegheita til å sjå timen igjen, som er ei stor fordel med bruk av video (Jf. Blikstad-Balas, 2017, s. 513). Dette gjer at funna mine kan vere unøyaktige på nokre punkt. Difor har eg gjennom analysen forsøkt å vere nøye på å skildre kor eg baserer funna på intervjudataa eller/og observasjonsdata.

For å auke studiens validitet ytterlegare var bruken av *triangulering* ein måte å sikre at intervjua og observasjonen gav ulike inngangar til tematikken (Johnson, 2013, s. 299). Desse to metodane er med på å avsløre ulike aspekt av den empiriske realiteten (Patton, 1999, s. 1192). Intervjuet kan seie noko om kva dei seier at dei gjer, og opplevingane og vurderingane deira rundt det. Medan observasjonen kan vise kva dei *faktisk* gjer. Desse kunne i nokre høve verke motstridande, men sjølv om dei var motstridande vil ikkje det seie at *validiteten* treng å bli svekka. Det kan gje ei djupare forståing med fleire ulike sider av ei sak (Patton, 1999, s. 1193; Creswell og Miller, 2000, s. 127).

3.5.2 Overførbarheit

Generalisering er i seg sjølv ikkje eit mål i kvalitativ forskning (Johnson, 2013, s. 305). I denne studien er det eit for lite utval, og på bakgrunn av at eg har valt ut frå ei kriteriebasert utveljing er det difor ikkje mogleg å gjere ei statistisk generalisering (Dalen, 2011, s. 47). Informantane mine vil heller ikkje kunne vise alle variasjonar blant samfunnsfaglærarar. Informantane uttrykte tydeleg at dei ikkje syntes at tematikken var ubehageleg å snakke om, men heller eit spennande tema å fortelje om, slik eg tidlegare var inno i punktet om utval. Saman med at eg berre såg ein time av tre av informantane, som er for lite til å gje eit heilskapeleg bilete av undervisninga. Dette gjer overførbarheiten enda mindre gjeldande.

Likevel vil studien i fyrste omgang sikte på å seie noko om *dette* utvalet og kan på denne måten vere eit godt døme på korleis det kan sjå ut i klasserommet. Eit mål er også at funna kan vere relevante for andre lærarar som underviser i tematikken (Tjora, 2017, s. 79).

Gjennom å etterstrebe å gjere greie for ein tydeleg framgangsmåte og analysemetode i dette kapittelet kan lesaren sjølv vurdere om funna kan overførast til sin eigen praksis, og mogleg innspel om korleis ein kan ta tak i seksualitetsundervisninga.

Utover dette kan ein forsøke å gjere ei teoretisk generalisering, ved å setje forskinga mi saman med tidlegare forskning på feltet (Patton, 1999, s. 1192). Der forskinga mi samantfall eller er motstridande til tidlegare forskning vil dette vere med på å auke den teoretiske generaliseringa (Grønmo, 2016, s. 285). Difor valte eg å inkludere eit eige punkt om tidlegare forskning på feltet i teorikapittelet.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om ein ville fått same resultat om forskinga hadde blitt gjennomført på ny (Nygaard, 2015, s. 111). Om ein anna forskar skulle gjort same studie ville han mest sannsynleg ikkje fått tak i same informantar fordi både skulen og informantane har blitt anonymisert i denne studien. Intervjusituasjonen og observasjonssituasjonen ville vore annleis, og ein forskar ville mogleg påverka studien på ein anna måte. Nygaard (2015) si skildring av reliabilitet passer betre til kvantitativ forskning som ser på det i ein meir statistisk form.

Likevel kan ein forsøke å styrke pålitelegheiten i kvalitativ forskning ved å rapportere grundig kva ein har gjort i datainnsamlinga og analyseprosessen (Patton, 1999, s. 1191). Tjora (2017) argumenterer for at noko av det viktigaste er at ein gjer greie for val av utval, eiga posisjon, og forhold mellom forskar og informant (s. 236- 237). Dette har eg forsøkt å gjere gjennom å gjere greie for utvalet og korleis eg fann fram til dette utvalet, også der eg har peika på problem med kven som er med i studien med tanke på mogleg interesse og motivasjon frå informantane si side (jf. Cohen et.al., 2011). Samt at eg har skildra korleis eg som forskar kan påverke både intervju og observasjonane, eg har også skildra korleis eg har gått fram i kodinga og kategoriseringa.

3.5.4 Forskingsetikk

Før innsamlinga av dataa var det naudsynt å få godkjent forskinga av Norsk senter for forskingsdata (NSD). Prosjektet mitt blei meldt inn i august 2019 og godkjent same månad (sjå vedlegg 2). Då fekk eg godkjenning til å intervjuje lærarar og observere undervisningstimar i kompetansemålet som omhandla kjønnsroller og seksualitet. Allereie før eg gjorde intervju og observasjonane endra problemstillinga seg frå å handle mest berre om kjønnsroller til å omhandle seksualitet også, difor hadde eg meldingskontakt med NSD med spørsmål om dette var noko som måtte meldast inn, noko dei meinte ikkje var naudsynt (sjå vedlegg 3).

Vidare var det viktig å fylgje dei forskningsetiske normene. Befring (2016, s. 31) legg spesielt fokus på informert og fritt samtykke, og konfidensiell og anonym deltaking. Før intervjuet var det viktig at alle deltakarane skreiv under på samtykkeskjema (sjå vedlegg 4), og at dette

samtykket var fritt og informert. Gjennom informasjonsskrivet blei informantane gjort merksame på omfanget til oppgåva, at det var friviljug deltaking og at dei kunne trekke seg når som helst.

For å kunne observere undervisning i klassa måtte eg få godkjenning av avdelingsleiar eller rektor. Vidare blei foreldra informert om når eg kom til å vere i klasserommet, kva for tema eg skulle observere og at det var læraren eg skulle observere og ikkje elevane. Denne informasjonen blei formidla på melding og/eller på eit foreldremøte av læraren. Dette var viktig for at elevane skulle ha ei forståing av kva mi rolle i klasserommet var. Difor introduserte eg meg også for klassa før timen starta for å minne dei på mi rolle og klargjere dersom det var spørsmål. Her la eg spesielt fokus på at eg var der for å observere læraren og undervisninga, og ikkje elevane. Dette var spesielt viktig å vere nøye på fordi tematikken kan bli opplevd som sensitiv og ubehageleg å snakke om. Dei kan sjølv ha hatt negative erfaringar med seksualitet, eller generelt synest det er pinleg eller ubehageleg å snakke om.

Informantane har vidare krav på at dataa blir behandla konfidensielt (Befring, 2016, s. 31). Under intervjuet nytta eg lydopptak. Lydopptaket blei tatt opp via Universitetet i Oslo sin eigen applikasjon, Nettskjema. Denne diktafonen kan garantere at lydopptak ikkje hamnar på avveie ukryptert, og applikasjonen kan også ta opp sensitive data (UiO, 12.juli 2019). Desse opptaka blei sletta rett etter transkribering, og under transkriberinga var eg også nøye med å ikkje ta med informasjon som kunne gjere at ein kunne kjenne att skulen eller lærarane. I sjølve analysen har eg nytta fiktive namn på informantane for å ta vare på anonymiteten deira, eg har heller ikkje nytta namn på by, bygd eller skulen dei arbeidar på. I og med at seksualitet kan bli opplevd som eit sensitivt tema var det viktig at informantane og skulen sin anonymitet blei ekstra vareteke, difor var eg nøye på å ikkje samle inn unødvendig personopplysningar. Det var også viktig at eg la opp spørsmål som gjorde at lærarane sjølv ikkje måtte leggje ut om sensitive opplysningar om ein sjølv eller andre. Eg har også vore oppteken av å ikkje presentere meir informasjon om informantane enn naudsynt, for å bevare anonymiteten deira.

Under observasjonen nytta eg verken filmopptak eller lydopptak av omsyn til elevane som eg tidlegare har nemnt under punktet om observasjon. Dette var spesielt med tanke på sensitiviteten i tematikken, og born har særleg krav på å bli beskytta (Befring, 2016, s. 32). Difor vog dette omsynet til elevane meir enn nøyaktigheita ved film og opptak. I og med at

det var læraren eg ville forske på, ville dette innebere å samle inn mykje data som ikkje var naudsynt for oppgåva. Dette er i samsvar med NSD sine retningslinjer: data som skal samlast inn skal vere adekvate, relevante og naudsynte (sjå vedlegg 2). I notata frå desse timane var eg nøye på å ikkje notere personopplysningar som kunne hindre anonymiteten til informantane, elevane eller klassa.

4. Analyse og diskusjon av funn

I dette kapittelet vil eg presentere funn, analysere dei og diskutere dei i ljøs av relevant teori. Funna baserar seg på intervjudataa frå alle fem informantane, samt observasjonsdata frå tre av mine fem informantar. Den overordna problemstillinga: «Kva vektlegg eit utval samfunnsfaglærarar i seksualitetsundervisninga?» Føremålet med dette kapittelet er å svare på problemstillinga gjennom å analysere og diskutere funn. Dette gjerast via studiens underordna forskingsspørsmål:

- i. *Kva for tema blir det undervist om i seksualitetsundervisninga?*
- ii. *Korleis underviser desse lærarane i seksualitet?*
- iii. *Kva synest lærerane skal vere føremålet med seksualitetsundervisninga?*

Analysen er delt inn i to deler. Del ein (4.1, 4.2 og 4.3) vil fyrst og fremst sjå på kva som avgjer innhaldet, tidspunkt, frekvens og kva for tema som blir teken opp. Denne delen set ei viktig bakgrunn for analysen vidare. Andre del (4.4) tar for seg dei to neste forskingsspørsmåla: *korleis ein underviser* og *kva føremålet* er. Desse to spørsmåla blir analysert saman fordi dei har vist seg i mitt materiale å hengje uløyseleg saman.

4.1 Kva avgjer innhaldet i seksualitetsundervisninga?

Når ein skal undersøke kva som avgjer innhaldet i undervisninga kan ein stad å starte vere å sjå nærmare på kompetansemåla. Kompetansemålet: «Analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet, og skilje mellom ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10) var det eg fyrst og fremst bad om å få sjå på i undervisninga til dei lærarane som eg observerte. Det viste seg likevel i materialet at det andre kompetansemålet som tar opp seksualitet ofte blir kopla saman med dette: «gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Det er desse to kompetansemåla som mest tydeleg tar opp seksualitetsundervisninga i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Petter og Marianne ytrar eksplisitt i intervjuet at dei underviser i element frå desse to kompetansemåla samstundes. Medan dei andre lærarane ytrar ikkje medvitent denne koplinga, men det viser seg både i intervju – og observasjonsdata at dei inkluderer element frå begge måla.

Ei grunngeving for at dei ikkje ytrar ei medviten kopling mellom dei ulike kompetansemåla, kan handle om eit uttrykk for å ikkje følgjer dei konkrete kompetansemåla slavisk. Slik som dette sitatet viser:

Aksel: *For det er litt for å vere ærlig, så er det jo når ein byrjar som lærar så les ein kompetansemålet veldig veldig, etterkvart har ein gjort det så mange gonger at ein veit at, okei, eg vil innom det, så er ein faktisk innom kompetansemålet [...]Nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut av skulen her som gagns menneske, og fungerer i verda så er det mykje viktigare.*

Aksel uttrykkjer i sitatet over at det også er noko anna enn sjølve kompetansemålet som legg føringar for undervisninga; eit ønskje om at elevane skal bli *gagns menneske*. Dette kan tolkast som om han ønskjer demokratisk orienterte og myndige borgarar (jf. Berge og Stray, 2012, s. 11 si definering av omgrepet). Då er det ikkje alle kompetansemål som får same prioritet.

Gjennomgåande, hos alle lærarane, er at tematikken i hovudsak blir til etter kva lærarane sjølv meiner er viktig i akkurat *sin* klasse. Aksel og Marianne starter med at elevane skriv ned på postitlapper kva dei lurar på eller er interessert i å snakke om. At undervisninga er prega av det som er aktuelt for elevane og ikkje berre er styrt av kompetansemålet samsvarer med det Røthing og Svendsen (2009, s. 16) fann i si forskning. På denne måten endrar timen seg mykje frå år til år, og kan vere med på å sei noko om korleis det konkrete kompetansemålet blir utvida. Slik sitatet nedanfor ytrar:

Aksel: *Jaa, det er jo sånn at det her er det temaet som liknar minst på kvarandre frå år til år, fordi det er så personlig, og til korleis rekkefølga blir og eg starter med innspel frå elevane og sånt.*

Liknande tilpassing gjer Anne, men i motsetnad til Aksel og Marianne, er det ikkje elevane sjølv som stiller spørsmål. Anne legg til grunn kva *ho* tenkjer at elevane treng. Ho kan fortelje i intervjuet, at det er nokre tema som er viktigare nå enn før på bakgrunn av ein sak i bygda:

Anne: *har vore litt tendens til det [uønskt seksuell kontakt]. Det var ein voldtektssak her for ei tid sidan.*

På denne måten blir temaet seksuelle overgrep tematisert og spesielt viktig i møte med det Christensen (2015) omtaler som elevanes livsverd (s. 21), på det vis at det handlar om noko elevane sjølv står opp i eller har høyrd om at andre står opp i. På denne måten går ho inn i noko som er *nært* for elevane i nærmiljøet sitt, og ut til seksuelle overgrep som likevel kan kjennast meir fjernt for dei fleste av elevane. Koritzinsky (2006) hevder at ved å gå mellom «det nære» og «det fjerne» kan ein byggje bru mellom desse forståingane, der dette kan skape engasjement hos elevane og deira medkjensle og innleving til andre menneske sjølv om det også kan opplevast fjernt (s. 139).

Temaet seksuell orientering blir også tematisert på bakgrunn av relevans, her knytt til haldningane til elevane. Petter, Kari og Anne som arbeider på «bygdeskulane» hevder at fleire av elevane deira forsett har fordømmar mot homofile, sjølv om det har skjedd ei viss endring i løpet av åra. Anne og Petter legg vekt på, i intervjuet, *kvifor* det er så viktig å ta opp tematikken. Dei meiner at tematikken kan gje viktig kunnskap om *den andre*:

Anne: Eg syntes det blir meir og meir nødvendig å ha kunnskap om det. Vi på bygda er litt meir, vi ser ikkje så ofte vi bare høyrer om det [...] Så vi har kanskje eit litt dårlig forhold til det fordi vi ikkje er vant til det. Kanskje nokon veit eg om er homofile her i område, eg kjenner ikkje til det, men eg trur ikkje at det er så veldig mange, men ein ser det ikkje dagleg.

Petter: Det å da bli påverka så mykje av omverda til å skjønne at det her er ikkje farlig [...] Dersom bestekompisen din hadde vært homofil og du hadde visst det så hadde du fortsatt ikkje hatt nokon fordømmar mot han, det er heilt openbart [...] Eg føler at ofte her oppe er ein litt skåna rett og slett. Det er greitt å informere om at verda er litt annleis utanfor kommunegrensene.

I tråd med Allport (1954, s. 281) sin *kontaktteori*, skildrar lærarane her korleis dei meiner at mangelen på kontakt gjev grobotn for fordømmar, dei uttrykkjer at dette handlar om at det er få i nærmiljøet som opent er homofile. Det kan difor bli sett på av elevane som noko ukjent og fjernt. Petter uttrykkjer at dette kan handle om at dei er meir «skåna på bygda», medan Anne seier at dei har eit dårlig forhold til homofili fordi dei ikkje er «vant» til det. Kari ytrar i intervjuet at bygda er prega av det ho omtaler som «homofrykt». Dette gjer at dei ser på det som enda viktigare å undervise i homofili akkurat i deira område. Her kan ein, i motsetnad til avsnittet over om seksuelle overgrep, seie at undervisninga går frå noko som kan opplevast som «fjernt» for elevane, til eit mål om å gjere det meir «nært» for dei (Jf. Koritzinsky, 2006, s. 139).

Aksel, på ein av «byskulane», ytrar også at det er fleire av elevane som har negative haldningar mot homofili. Han knyt haldninga i nokon grad til kultur og religion, og uttrykkjer eit ønskje i intervjuet om at undervisninga skal ta opp tematikk som er meir «universelt» for elevane i klassa. Ein må difor sjå an elevgruppa, så ein treff flest mogleg:

Aksel: *Eg tenker at det er viktig å ha fokus på dei tinga som er litt universelt for dei. La oss til dømes si seksuelle legningar, der mange av dei elevane heime her får sånn klart fasitsvar med at, som er bygd på kultur og religion. Også kan ein diskutere kor mykje som er kultur og religion og tradisjon, men dei kjem vertfall med sånne klare haldningar om at homofili er feil. Så man må sjå litt på elevgruppa og sånne ting. Det tenkjer eg er viktig.*

Han trekker også inn tematikken då det syner seg heilt spesielt viktig å ta opp, som til dømes om elevane har kome med homonegative uttalar. Då «trumfer» denne undervisninga den undervisninga som eigentleg var på planen, og nokre læringsmål må då vike:

Aksel: *Så det er tema som vi har gjerne i ein bolk litt sånn tett, men vi trekker det fram om det er behov. Det er bare, rett før jul nå så hadde vi ei runde, tidlig haust, vi hadde ikkje planlagt, men da var det litt sånn med forhold til kommentarar i forhold til homofili og sånt, og da er det litt sånn. «Okei, D-dagen bort».*

Det kan tolkast som om den generelle delen i læreplanen syner seg viktigare enn nokre av dei konkrete kompetansemåla, der møter ein mellom anna denne formuleringa: «Oppfostringa skal bygge på det syn at menneske er *likeverdige* og *menneskeverdet ukrenkjeleg*. Ho skal grunnfeste trua på at alle er unike: kvar og ein kan komme vidare i eigen vokster, og individuell eigenart gjer samfunnet rikt og mangfaldig» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3, mi kursivering).

Aksel grunnjev likevel ikkje undervisninga knytt til homofili berre på grunn av negative haldningar i klassa, saman med Marianne ytrar dei at elevane sjølv stiller spørsmål om det å vere homofil. På denne måten blir det difor ei naturleg del av undervisninga. Slik sitatet nedanfor skildrar av eit spørsmål som Marianne hadde fått i ei time:

Marianne: *'Kjenner du nokon som er homofile og sånne ting', og det gjer eg jo, og da blir dei nysgjerrige på den livssituasjon*

Her blir homofili trekt inn på bakgrunn av elevane si undring (jf. Christensen, 2015, s. 21). Dette kan verke positivt for at elevane får ei større føresetnad for å forstå når dei sjølv viser

eit ønskje om å lære. Når lærarane inkluderer elevane si eiga livsverd vil kunnskapen dei opparbeider seg kunne verke mindre abstrakt og lausrevet frå deira eiga liv. Det kan ha ein motiverande effekt for elevane, hevder Christensen (2015, s. 24).

På denne måten arbeider alle lærarane med tematikken ut i frå korleis dei kjenner klassa si og nærmiljøet, og er merksemd på kva for fordommar som treng å bli utfordra eller avlærest i elevgruppa (jf. Samnøy, 2015, s. 118; Kumashiro, 2002, s. 63). Ei utfordring med ei tilnærming som berre koplar inn tematikk som elevane *treng*, er at viktig tematikk kan bli utelatt. Dette kan anten vere fordi elevane ikkje tørr stille spørsmål til læraren eller at læraren ikkje tenkjer at dette er aktuelt for akkurat *desse elevane*, ei aning som ikkje treng ha grobotn i røynda. Marianne understreker i intervjuet at til trass for ulike elevar og elevinnspel er det likevel nokre tema som alltid er med i undervisninga:

Marianne: *Det som er at ein nemnar alltid lovgiving og seksuelle overgrep og sånt. Lovgiving er alltid med. Kjønnssroller er alltid eeh, jaa, det trekker ein inn at ein snakkar litt sånn teorien rundt det.*

Ho seier også ein anna stad i intervjuet at ho ofte underviser i seksualitet etter ho har hatt om «kriminalitet og straff». Dette kan vere med på å understreke at ho ser ei tydeleg samanheng mellom desse to temaa og at ho synest det er viktig å fokusere på ei kriminalitetstilnærming (jf. Støle-Nilsen, 2017, s. 20). Samstundes som det, ut frå sitatet over, kan tolkast som om til trass for at elevane ikkje sjølv har ønskja eller stilt spørsmål om det, eller om ho ser det som spesielt naudsynt for akkurat den elevgruppa, er det likevel nokre aspekt ho tenkjer må med.

På bakgrunn av desse funna kan ein difor seie at det er nokre omsyn som viser seg viktig i utvalet av innhaldet i undervisninga. Summert opp kan ein sei at dette handlar om fire hovudpunkt. For det fyrste handlar det om relevans og nysgjerrigheit gjennom spørsmål frå elevane sin side. For det andre handlar det om at lærarane tenkjer at elevane treng å utfordrast på nokre punkt som til dømes fordomane deira. For det tredje handlar det om at lærarane tenkjer at tematikken må tas opp sjølv om det ikkje er på planen. Den generelle delen i læreplanen trumfer då over det konkrete kompetansemål, og på denne måten blir dette meir førande enn kompetansemålet i seg sjølv. For det fjerde verker det likevel som om det alltid er nokre tema som alltid er med, til trass for dei tre omsyna over.

Likevel skal ein sjå i delkapittel 4.3. at tematikken som blir tatt opp også viser seg å samsvare med kompetansemåla på fleire punkt. Det er ikkje sjølve formuleringa av kompetansemålet som er spesielt viktig, men heller tema skissert i kompetansemåla. Det kan vere at det dei ser på som relevant faktisk inngår i kompetansemålet slik Aksel ytrar: «okei, eg vil innom det, så er ein faktisk innom kompetansemålet». Med unntak av Kari som seier at ho underviser ekstra i kjønnsroller ut frå eiga interesse, er likevel ikkje kjønnsroller grunngeven av nokon av lærarane ut frå relevans eller nysgjerrigheit, men viser seg likevel gjeldande i undervisninga til alle. Det kan difor tenkast at dei er meir styrt av kompetansemåla enn dei gjev uttrykk for, der det viste seg i intervjuet at kjønnsroller var noko dei alltid bruka å inkludere i undervisninga.

4.2 «Ein kan ikkje berre setje av ein temadag også er ein ferdig med det»

Når og kor ofte lærarane gjennomfører seksualitetsundervisninga syner seg gjennomtenkt. Alle lærarane ytrar at dei er opptekne av at dette ikkje er tema ein starter med før relasjonane har sett seg litt. Dette er på bakgrunn av at tematikken kan opplevast som sensitiv. Alle lærarane i utvalet seier at dei bruker å timeplanfeste seksualitetsundervisninga. Fleire av dei nyttar temadagar og temaveker, samstundes som lærarane seier at det er ein tematikk ein møter litt *heile vegen*, og uttrykkjer at dette ikkje er eit tema ein berre blir ferdig med i løpet eit par timar. Ein temadag eller konkrete økter gjev eit godt grunnlag for å «nappe det inn» i ulike samanhengar. Slik sitatet nedanfor ytrar:

Kari: *Ein kan ikkje setje av temadag også er ein ferdig med det, «kryss av då har me reflektert over kjønnsroller og ønska seksuell kontakt» også er ein ferdig med det. Då kan ein vente i tre år med ny ungdomsskulegjeng også kan man ta det på nytt, det er ikkje slik. Etter ein slik temadag er det mykje lettare å nappe det inn berre som små, ja, liten klassesamtale på fem minuttar rundt ein aktuell nyhendesak. Det er mange andre tema ein kan trekke inn trådar til.*

Dette sitatet seier noko om at temaet blitt teken opp ved fleire høve i løpet av året. Til dømes kan det vere at dersom elevane uttaler noko lærarane opplev som viktigare «trumfar» dette den elles planlagde undervisning, slik vi såg i føregåande punkt (4.1.) med døme frå Aksel. Det kan også vere planlagde koplingar, som til dømes om anna undervisning nyttar litteratur som tar opp seksualitet. Fleire av lærarane trekker også fram at aktuelle nyhendesakar legg til rette for diskusjonar om seksualitet, som til dømes då metoo var ein stor del av nyhendebiletet.

Ein kan argumentere for at det er viktig at elevane ser at seksualitet inngår i fleire tema, og er ein stor del av det å vere menneske. Slik også Kumashiro (2002) fremjar at lærarane ikkje bør avgrense undervisninga om *den andre* til ein eller to gonger i året, men at tematikken bør bli inkludert også i andre tema. På denne måten kan ein ta omsyn til elevane si interseksjonalitet og mangfald i klassa, dette kan til dømes vere gjennom å undersøke skeiv seksualitet i etnisk litteratur eller skeiv seksualitet i undervisning om feminisme eller liknande (s.41).

Tematikken syner seg difor relevant i mange samanhengar i undervisninga.

Petter seier på si side i intervjuet at elevane på ungdomstrinnet går gjennom store endringar i løpet av desse åra, og at ein difor bør ha seksualitetsundervisning gjennom alle åra på ungdomsskulen. På bakgrunn av dette har lærarane på skulen hans valt å timeplanfeste tematikken til ei veke ein gong i året:

Petter: *ja, eg tenker at det er veldig viktig å ha ein kontinuitet, og ha det kvart år eigentleg. Fordi det blir alltid endring på det, mykje endrar seg i løpet av eit år».*

Timinga syner seg også viktig hos Marianne som arbeider på ein av «byskulane», som er prega av eit stort kulturelt og religiøst mangfald. Ho uttrykkjer at tidspunktet og klasstrinn er spesielt viktig, og det kan tenkast at ho ser på det som spesielt viktig i hennar elevgruppe:

Marianne: *Nokon grunner til at eg ønskjer å ha det nærare sumaren på niande trinn er at ein også er innom problematikken rundt tvangsekteskap og sånne ting, for då kjem den lange ferien og da er det fint at ein er viss i kva for hjelp ein kan få.*

4.3 Kva for tema blir undervist?

Til trass for at lærarane seier at det handlar om relevans og nysgjerrigheit underviser dei om tilsynelatande mange av dei same tema. Det einaste tydelege skilje er at det berre er «byskulane» som underviste i tvangsekteskap og sosial kontroll, fordi dei såg det som meir relevant for sine elevar. Eg har difor kategorisert tema inn i fire: *helsetilnærming*, *grenseoverskridande åtferd*, *seksuell orientering* og *kjønns- og kulturtilnærming*. Kategoriane har eg kome fram til gjennom ei vekselverknad mellom ei empirinær koding (jf. Tjora, 2017, s.198) frå mitt materiale og ein teorinær koding inspirert av Støle- Nilsen (2017, s. 20) sine kategoriar: *helsetilnærming*, *kjønn- og mangfaldstilnærming*, *kriminalitetstilnærming* og *danningstilnærming* (sjå tabell 1 i kapittel 2.5).

Mine funn har mange av dei sama elementa som Støle-Nilsen (2017, s. 20) sine fire tilnærmingar. I hennar helsetilnærming inngår tematikkar som mellom anna prevensjon, kjønnsjukdommar, kroppslige funksjoner og liknande. I mitt materiale ser ein derimot: onanering, kjønnsjukdommar og «tekniske ting i forhold til mensen». Dette er også tema som ein kan knytte opp mot det biologiske og den seksuelle helsa. Difor har også eg valt å kalle kategorien *helsetilnærming*. At mine data likevel genererer andre tema kan ha med at lærarane som regel snakkar om tematikken ut frå elevane sine eigne spørsmål og relevans, og at eg berre såg på samfunnsfaglærarar og ikkje naturfaglærarar som Støle-Nilsen (2017) sin studie gjer.

I kategorien *grenseoverskridande åtferd* inngår tema som mellom anna seksuelle overgrep, seksuell trakassering, seksualiserte skjellsord, overgrep over internett, psykisk trakassering og tvangsekteskap. Dette kan samanliknast med Støle-Nilsen (2017) si kriminalitetstilnærming som tar opp tematikk som grensetting, lover og regler, språkbruk, samtykke, voldtekt og krenkingar. Medan hennar forståing kan gje assosiasjonar til å handle mest om dei formelle normene ut frå det som er kriminelt, inkluderer kategorien *grenseoverskridande åtferd* i mitt materiale både uformelle og formelle normer.

Når det kjem til kjønn og kultur syner mine funn seg spesielt mangfaldig. Kategorien har eg valt å kalle *kjønns - og kultur mangfald*, med tematikk som kjønnsroller, ulike kjønnsuttrykk og kulturskilnader. Støle-Nilsen (2017) sin kategori kjønn - og mangfaldstilnærming handlar blant anna om likestilling, seksuell orientering, kultur, kjønnsroller, seksuell identitet, ulike kjønnsuttrykk (s. 20). Ho inkluderer her seksuell orientering inn i denne kategorien. Eg har derimot sett på det som hensiktsmessig å skilje seksuell orientering ut som eget punkt fordi den viser seg å ha ein såpass sentral plass i undervisninga i mitt materiale.

Inndelinga mi syner seg likevel på nokre punkt å ikkje vere gjensidig utelukkande. Det kan vere viktig å vere medviten i at tema eg har plassert under *kjønns- og kultur mangfaldstilnærminga* tydeleg kan inngå i både *grenseoverskridande åtferd* - og seksuell orientering. Saman med at ein ved nokre høve også kan sjå at tema frå biologi blir trekt inn i den seksuelle orienteringa, og kan koplast til aspekt i helsetilnærminga. I den vidare analysen vil ein kunne sjå denne koplinga ved nokre høve. Eg har likevel plassert dei der eg ser dei som mest gjeldande.

Tabellen nedanfor viser ei forenkla oversikt over tematikken, samla frå alle mine fem informantar. Nedanfor vil eg gå meir grundig inn på kva som inngår i dei ulike kategoriane.

<p>Helsetilnærming:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Onanering - «Tekniske ting med tanke på Mensesen» - Kjønnssjukdommar 	<p>Grenseoverskridende åtferd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seksuell trakassering - Skjellsord - Seksuelle overgrep - Psykisk og fysisk vald - Overgrep på internett - Sosial kontroll - Tvangsekteskap
<p>Kjønns- og kultur mangfald:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kjønsroller - Kjønsroller er forskjellige mellom kultur og religion - Ulike kjønnsuttrykk - Kulturelle skilnader: omskjering - Kulturskilnader knytt til homofili 	<p>Seksuell orientering:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seksuell orientering (homofili, bifil)

Tabell 4: ei forenkla oversikt over tematikken som lærarane underviser i

4.3.1 Helsetilnærminga

Tilnærminga som får minst plass blant lærarane eg har intervjuet er *helsetilnærminga* som kjenneteikner det biologiske i den seksuelle helsa. Her inngår tema som onanering, kjønnssjukdommar og «tekniske ting med mensesen». Ut frå mi forståing er denne tilnærminga mest inkludert i undervisninga i form av «små drypp» som helst kjem etter at elevane har stilt spørsmål om det, og ikkje prioritert av lærarane utover dette. Difor vel eg å ikkje gå grundigare inn på denne i analysen. At tema som inngår i helsetilnærminga i liten grad blir teken opp i undervisninga står i kontrast til tidlegare forskning på feltet, der desse tema har fått størst plass i seksualitetsundervisning (Røthing og Svendsen, 2009). Anna forskning har likevel vist at dersom ein ser samfunnsfaget meir isolert sett ser ein at lærarane ikkje inkluderrar helsetilnærminga (Støle-Nilsen, 2017, s. 80). Lærarane i utvalet seier også sjølv at dei ser på det biologiske som naturfagslærarane sitt domene.

4.3.2 Seksuell orientering

I hovudsak snakkar lærarane om seksuell orientering som anten heterofili eller homofili som tilsynelatande utelukkar kvarandre. Røthing og Svendsen (2009) seier at seksualitet ofte framstillast som noko stabilt og valbart mellom heterofili og homofili (s. 45). Mine funn tilseier at det mellom anna blir undervist i eigne bolkar som tar opp homofili, medan andre seksuelle orienteringar som til dømes det å vere bifil berre blir definert, som ein kunnskap om kva det er, men ikkje vidare diskutert og tematisert. Heterofili blir ikkje på same måte tematisert for seg sjølv som eit eige tema, og ein kan sei at dette samsvarer med tidlegare forskning (Røthing og Svendsen, 2009, s. 95).

Grunngjevinga for at eg likevel vel å kalle tilnærminga seksuell orientering, og ikkje homofili og heterofili, er fordi omgrepet seksuell orientering siktar breiare, som der lærarane vel å nytte termen «seksuell legning». Grunngjevinga for at eg ikkje nyttar seksuell legning er i samsvar med Røthing og Svendsen (2009) si tanke om at ei seksuell orientering sikter til at ein kontinuerlig *orienterer* seg seksuelt i forhold til nokon eller noko. Dette opnar opp for at dette ikkje er ein kategori som ligg fast (s. 50).

4.3.3 Grenseoverskridande åtfærd

Den grenseoverskridande åtfærd syner seg mangfaldig (sjå tabell 4 ovanfor). Når lærarane i mitt materiale snakkar om uønskt seksuell kontakt refererer dei ofte til å «trå over ei intim grense» og «setje eigen intim grense». Dette er tematikk som kan bli forstått breitt og lærarane underviser blant anna i seksuelle overgrep, seksuell trakassering, seksualiserte skjellsord, overgrep over internett, psykisk trakassering, sosial kontroll og tvangsekteskap. Tematikken inngår difor i stor grad i WHO sin definisjon av seksuelle overgrep:

Enhver seksuell handling, forsøk på å oppnå seksuell handling, uønskede seksuelle kommentarer eller fremstøt, eller handlinger som trafficking, rettet mot en persons seksualitet ved bruk av tvang fra en annen person, uavhengig av den personens relasjon til offeret, i en hvilken som helst setting, inkludert, men ikke begrenset til, hjem og arbeid (WHO, 2002, s. 149, omsett i Aakvaag et al., 2017).

Eg vel likevel å kalle det ei grenseoverskridande åtfærd for å inkludere aspekt som omhandlar brot med både uformelle og formelle normer, samt tematikk som inngår under sosial kontroll som ikkje er inkludert av definisjonen over.

4.3.4 Kjønn – og kulturmangfold

Når lærarane tek opp temaet *kjønn* i undervisninga er dette spesielt knytt til kva som blir forventa av høvesvis menn og kvinner. I sitatet nedanfor blir det uttrykt at kjønnsroller spesielt er inkludert med tanke på eiga motivasjon og interesse:

Kari: *Men akkurat på den kjønnsroller i ulike typar settingar syntes eg på ein måte er snevra unødvendig inn [i kompetansemålet], og difor brukte eg mykje tid på det som ikkje har med seksualitet å gjere i det heile tatt.*

Her forstår Kari kjønnsroller som noko uavhengig av seksualitet. Ho vel difor å nytte tid på det separat, men i seksualitetsundervisninga. Dei andre lærarane bruker også mykje tid på undervisning i kjønnsrollar. I nokon grad blir kjønnsroller også sett i samanheng med seksualitet, noko som kan hengje saman med at det tradisjonelt har vore knytt ulike forventningar til den seksuelle åtferda til dei ulike kjønnsrollane (Børhaug, et.al. 2014, s. 134). Det blir også kopla til den seksualiserte populærkulturen, og korleis denne påverkar. Det er derimot lite undervisning i ulike kjønnsuttrykk, her er det berre Kari som viser til nokre bilete som tar opp denne tematikken og får elevane til å reflektere rundt dette. Petter nemnar så vidt det å vere transkjønna, men ikkje vidare diskusjon om det i den timen eg observerte. Det er difor i hovudsak ei undervisning som tar opp det binære forholdet mellom mann og kvinne.

Kulturskilnadene kjem tydeleg fram ved at lærarane snakkar om «korleis ein gjer det i Noreg» til skilnad frå korleis andre kulturar gjer det. Dette handlar om ulike forventningar til sex, ekteskap, omskjering, kjønnsroller og homofili.

4.4 Kva er føremålet med undervisninga, og korleis det blir undervist i tematikken

Denne andre delen av analysen tar for seg dei to neste forskingsspørsmåla. Desse heng nært saman fordi kva ein vel å setje som føremålet med undervisninga ofte kan vere med på å styre *korleis ein underviser i tematikken: «kva synest lærarane skal vere føremålet med seksualitetsundervisninga?» og «korleis underviser desse lærarane i tematikken?».*

Grovt sett kan ein dele lærarane si framstilling av formålet med undervisningen som i ein spenning mellom to motstridande aspekt. Dette sammenfell i stor grad med framstillinga til

Fjeldstad og Mikkelsen (2008, s. 125). På den eine sida blir det vektlagt aspekt som kan forstås som ei individorientering (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 125). Lærarane syner eit ønskje om å gjere elevane til sjølvstendige og autonome individ (jf. Biesta, 2013, s. 4) som kan ta ansvar for sitt eiga liv (Humbolt i Fjeldstad og Mikkelsen 2008, s 126). I tillegg inneber dette eit ønskje om at elevane skal kunne utvikle ei kritisk refleksjonsevne (Arneberg og Briseid, 2008, s. 18). Det verker også som om lærarane til ein viss grad ønskjer at elevane skal lære seg å reflektere og tenkje kritisk til strukturane i samfunnet (jf. Westheimer og Kahne, 2004, s. 242; Kumashiro, 2002, s. 44). På den andre sida kan ein tolke læreranes framstilling av føremålet med undervisninga som ei fellesskapsorientering (jf. Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 125), der det blir viktig at elevane skal lære seg bestemte kulturelle normer og verdiar, elevane skal lære seg viktig kunnskap, samt bli lært opp i grunnleggjande demokratiske verdiar som til dømes likestilling, likeverd og respekt. Det er likevel viktig å vere medviten i at dette er eit forenkla skilje og det vil ofte vere ei vekselverknad mellom forståingane. Røynda er ikkje like enkel å dele inn. Likevel kan dette vere med på å sei noko om kvifor og korleis tematikken blir vektlagt i undervisninga.

Korleis lærarane skil mellom føremålet med undervisninga varierar mellom ulike tema i undervisninga. Den vidare diskusjonen i kapittelet vil difor handsame spørsmålet i hovudsak innanfor kvar av hovudtemaa seksuell orientering, grenseoverskridande åtferd og kjønns- og kulturtilnærming. Eg vil likevel byrje med eit litt meir generelt utsegn frå Petter.

4.4.1 «Bli trygg på eiga seksualitet»

Petter ytrar tydeleg at «å bli trygg på eiga seksualitet» er eit særskilt viktig føremål og meiner at seksualitet og mental helse heng nært saman:

Intervjuar: kva er hovudføremålet med ei sånn undervisning?

Petter: *gjere dei trygg på eigen seksualitet*

Intervjuar: ja, det er liksom, det som er viktigast?

Petter: *ja, også kan eg forlengje det med å si at livsmestring og sjølvbilete, utvikling av god sjølvkjensle. Og da treng eg ikkje referere til noko forskning heller, for nokon som er usikker på eiga seksualitet som kanskje har ein seksuell legning som dei føler ikkje er akseptert av samfunnet det da er det vanskeleg å ha eit godt sjølvbilete og sjølvkjensle Seksualitet er dritviktig, spesielt i denne alderen her, det går på den sjølvkjensle*

[..]Og eg har vel personlig da alltid det blir prioritet nr. 1. At du skaper elevar med god sjølvkjensle. Prøve så godt du kan da, det er ikkje alltid du får til det sjølvst, men prøver vertfall eit minimum som gjer at dei ikkje har lyst til å ta livet sitt. Det gjennomsyrrer eigentleg det meste for min del, at alt du driv med dreier seg til sjuande og sist om livsmestring [...]seksualitet og mental helse heng litt saman.

Kvifor han ønskjer at dei skal bli sikker på *eigen seksualitet* uttrykkjer han som eit ønskje om at elevane skal utvikle eit godt sjølvbilet, sjølvkjensle og meistre livet. Her uttrykkjer han også at seksualitet er noko som han ser på som spesielt viktig å undervise i. Sjølv om Petter ikkje eksplisitt snakkar om ei identitetsutvikling, vil både sjølvkjensle og sjølvbilet kunne tolkast som dette i samanheng med Plummer (2003) si forståing om at identitet mellom anna handlar om kjenslene ein har for seg sjølv, kven ein er og kven ein ikkje er (s. 50 og 58). Å bli trygg på *eigen seksualitet*, kan vere omfattande, jamfør definisjonen av seksualitet: emosjonelle kjensler, reproduksjon, kjønn og identitet (UNESCO, 2018, s. 17). I dette tilfelle kan det tolkast som eit ønskje om at elevane spesielt skal bli sikker på sin eigen seksuelle orientering gjennom koplinga: *«for nokon som er usikker på eigen seksualitet, som kanskje har ein seksuell legning som dei ikkje føler er akseptert»*.

Her er det likevel viktig å understreke at identitet ikkje berre har eit individfokus, ein kan også bli sosialisert inn i visse forventningar om korleis ein *bør* leve som intime medborgarar og identitet blir også utvikla i eit fellesskap (Plummer, 2003, s. 34 og 50). Likevel slik Petter uttrykkjer: *«har ein legning som dei føler ikkje er akseptert av samfunnet då er det vanskeleg å ha eit godt sjølvbilet og sjølvkjensle»*, kan det tolkast her som at Petter ønskjer at elevane skal lære seg å få eit godt sjølvbilet på trass av desse forventingane, at dei skal bli *trygge* på seksualiteten sin til trass for at dei ikkje føler aksept frå samfunnet. Difor kan dette føremålet koplant til eit ønskje om å bli uavhengig av den eksisterande orden slik subjektiveringsperspektivet til Biesta (2009, s. 40) syner og difor lærast opp til å bli sjølvstendige elevar (jf. Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 129).

4.4.2 Seksuell orientering: Respekt og openheit

Eit hovudfunn, knytt til den seksuelle orienteringa, er at lærarane legg betraktelig vekt på at ein skal respektere og ikkje krenke dei som har ei anna seksuell orientering enn ein sjølv. Alle lærarane nemner dette, medan tre av desse seier at dette er sjølve hovudføremålet med undervisninga.

Aksel er ein av dei og han ytrar i intervjuet at føremålet er at elevane skal lære seg å ikkje *krenke andre*. Han koplar dette inn på eit generelt grunnlag knytt til seksualitet, men også meir spesifikt i koplinga med seksuell legning:

Aksel: *Du kan fungere supergodt i det her samfunnet utan å kunne detaljer om andre verdskrig, men du fungerer ikkje godt her i samfunnet om du driv på og krenker andre, og du ikkje kan vere saman med nokon som har ulike seksuelle legning. Nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut av skulen her som gangs menneske, og fungerer i verda så er det mykje viktigare.*

Han set det å vere *gagns menneske* som det aller viktigaste, der dette kan tolkast som om han ønskjer at elevane skal bli *demokratisk orientert medborgarar* (jf. Definisjonen til Berge og Stray, 2011, s. 119). Det moralske ansvaret ein har som borger verker difor som det viktigaste. Føremålet syner seg å vere at elevane skal lære seg å leve i samfunnet saman med andre som er ulike enn ein sjølv og difor sosialisert (jf. Biesta, 2009, s. 40) inn i ei forståing der det *personlege ansvaret ein har som medborgar* til å respektere kvarandre og vere handsame mot andre sine kjensler står i eit hovudfokus (jf. Westheimer og Kahne, 2004, s. 241). At han uttrykkjer at elevane skal bli *gagns menneske* verker ikkje berre uttrykt som viktig i seksualitetsundervisninga, men også generelt i opplæringa. Som vi var inne på før, med Aksel, kan det verke som om det er noko som «trumfer» over konkrete læringsmål, då representert med den overordna delen av lærarplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015), dette understreker også noko av viktigskapen med undervisninga.

I likskap med Aksel set Anne og Marianne det som hovudføremål at ein skal respektere og vere opne for andre som har ei anna seksuell orientering enn ein sjølv. Anne nemner gjentekne gonger ordet *respekt* som er med på å understreke tydinga. Medan Marianne nemner, ved to ulike høve, at hovudføremålet er *openheit for andre sin seksuelle legning*:

Anne: *Det er jo litt etter kven du spør, for nokon er det naturleg for andre er det ikkje naturleg, få med respekten da det er det eg er oppteken av. For sjølv om du ikkje er for homofili skal du vertfall respektere personen eller personane for det [...]ein kan ikkje tvinge folk til å vere saman, men ein skal ha respekten av og vere hyggelige.*

Marianne: *at ein skal vere open for, open for eeh alle typar seksuelle legningar [...] men det er nok det å vere open for mange eller for at folk er forskjellige.*

For alle lærarane kan ein tolke det som om det inneber eit ønskje om at elevane skal anerkjenne at ein i rolla si som intim medborgar har rett til å bestemme sjølv eiga seksuell praksis (jf. Plummer, 2003, s. 66), difor må andre også ha rett til å bestemme sin seksuelle praksis. Det er også her tydeleg at ein kan kople utsegna til lærarane inn i opplæringsloven der omgrepa «respekt», «openheit for at ein er forskjellige» og «ikkje krenke andre» kan spele inn på føremålet med opplæringa om at elevane skal vise respekt for den einskilde overtyding og likeverd (Opplæringsloven §1-1, 2008).

Det kan vidare verke som om det ikkje er viktigast for lærarane at elevane skal endre eige haldning i møte med tematikken. Ein skal ha rett til å meine det ein vil, så lenge ein ikkje krenker andre, men dei ønskjer likevel at elevane skal tenkje gjennom korleis ein formulerer seg, her representert med tre sitat:

Marianne: *På eit vis så skal ein ha rett til å meine det man vil, men ein skal ikkje krenke eller såre andre, også kan man få lov til å si kva ein vil. Men det er ikkje lov til å sei: 'hater alle homofile', men det er ikkje sakleg.*

Petter: *Eg trur ikkje eg kan sei at det er nokon som, at dei endrar meining. Men det er kanskje ikkje det viktigaste, men at ein kan akseptere at andre har andre meningar.*

Anne: *Det er jo litt etter kven du spør, for nokon er det naturleg for andre er det ikkje naturleg, få med respekten da det er det eg er oppteken av.*

Dette kan koplust til Lysaker (2018) som hevder at ein har eit moralsk ansvar som medborgar for korleis ein ytrar seg (s.98). Ein kan tolke det som om målet med sjølv dialogen ikkje er å kome til eining, men ei meiningspluralisme. Ein skal kunne uttrykkje ulike meningar, men likevel ha respekt for kvarandre i samtala (Mouffe, 2000, s.14)

Arbeide mot elevane si ufullstendige kunnskap

Ein strategi nokre av lærarane har er å møte elevane med naturvitskap. Dette kan tolkast som om lærarane ønskjer at ein skal arbeide mot ei ufullstendig kunnskap om *den andre* (Kumashiro, 2002, s. 42), det kan også vere ein måte å møte dei elevane som er usikre på si eiga seksuelle orientering.

Aksel på ein av «byskulane» understreker i intervjuet at han er oppteken av å formidle til elevane at: «*homofili er ein naturleg ting*». Difor møter han homonegative uttaler frå elevane med naturvitskap. Sitata nedanfor har han sagt ved to ulike høve i intervjuet:

Aksel: *At man også må trekke det vitskapelege perspektivet, la oss eksempel si homofili og sånt. Det er faktisk nok forskning i verda til å sei at det faktisk ikkje er rett det du seier[...]*

La oss til dømes sei seksuelle legningar, der mange av dei elevane heime her får sånn klart fasitsvar med at, som er bygd på kultur og religion, som kan gjere det viktig å trekke inn vitskapen i det, at ein ikkje berre kan tenke jamnt frå eit tradisjonsperspektiv, religiøst perspektiv, la oss til dømes sei homofili og sånt.

I det fyrste sitatet skildrar Aksel korleis han møter homonegative uttaler med forskning, for å sei noko om korleis det eleven har uttalt ikkje stemmer. I det siste sitatet set Aksel vitskapen opp som noko som kan ha motstridande forståingar med det kulturelle og religiøse. På denne måten kan det tolkast som at han ønskjer at elevane skal få ei anna kunnskap enn den dei allereie har med seg heimanfrå, og at det difor kan skje ei avlæring av denne kunnskapen. Kumashiro (2002) hevder at utdanning inneber å lære noko som forstyrrar vårt syn på verda, sjølv om dette kan føre til ei krise hos elevane, men som også truleg kan føre til ei ønska endring (s. 63).

Petter er også oppteken av å kople inn naturvitskapen i undervisninga, der han seier noko om kva han plager å sei i undervisninga, og grunngevinga for at han seier det:

Petter: *Det er noko som er i dyreriket. Så det er ikkje noko vi bare har funne på vi menneske. Det er nok ein del ting her som elevane høyrer utafør skulen som nødvendigvis ikkje stemmer da, vere litt medviten på det [...] og det å tenke litt på at det er ikkje eit val ein har. Det er ein kvalitet som er medfødt.*

I likskap med Aksel uttrykkjer Petter eit ønskje om å avkrefte noko av kunnskapen (jf. Kumashiro, 2002, s. 63) som dei har med seg utanfrå skulen. Gjennom å nytte ei samanlikning med dyreriket ønskjer han å formidle at ein ikkje vel kven ein blir tiltrekt av, det er noko som er medfødt og ikkje valbart. Han seier vidare i intervjuet at han alltid byrjar timen om seksuell orientering med å spørje: «*kan ein velje seksualitet?*». Etter at elevane har fått tenkt seg om, svarer han sjølv:

Petter: *Eg er eit bevis på det, for hadde eg kunne velje så hadde eg sjølv sagt valt å være homofil, det måtte vel være mykje deilegare å budd med og leve saman med ein anna mann. Same interesser, 'skal vi sjå på fotball', 'jaa'. Det måtte vert veldig mykje hyggelegare, men dessverre er eg ikkje fødd sånn, eg er heterofil.*

Med denne historia nyttar han humor for å fram sitt poeng. Han seier sjølv at dette er eit viktig verkemiddel for å få fram poenga sine: «*Når du dussar på litt humor så ufarleggjer du det med ein gong*». Det kan difor tolkast som om han ønskjer å latterleggjere tanken om at dette er noko som ein kan velje sjølv. Denne forståinga kan bli sett i samanheng med det Røthing og Svendsen (2009) fann ut i si forskning om at det verker som om lærarane forsøker å argumentere mot andre sin frykt knytt til homoseksualitet og forsøker å ufarleggjere det heile (s. 222).

Lærarane i utvalet legg på ulik vis opp til bruk av narrativ i undervisninga, og kan også tolkast som ein strategi mot ei ufullstendig kunnskap *om den andre* (Kumashiro, 2002, s. 42). I fyrste kapittel av analysen (punkt 4.1) såg vi at grunnen til at spesielt «bygdeskulane» inkluderte undervisning om homofili var fordi lærarane peika på at det var ein manglande kontakt som førte til at elevane hadde fordommar (jf. Allport, 1954). Gjennom narrativ verker det som om lærarane ønskjer å skape denne kontakten som dei sjølv meiner er manglande. Slik Petter, som arbeider på ein av «bygdeskulane», ytrar etter at eg spurte han om kvifor han fortalde ei historie om ein homofil gut i eit samfunn der dette ikkje er akseptert:

Petter: *Det er litt bare for å dra det litt nærare dei, vi snakkar ikkje berre om eit generelt fenomen, men å sei at dette er menneske som ein kjenner og som ein har ein relasjon til. Eg er meir bevisst på det [nytte forteljing] her enn før [då han arbeide ein anna stad i landet], men det er fordi eg føler at ofte her oppe er man litt skåna rett og slett. Det er greitt å informere om at verda er litt annleis utanfor kommunegrensene.*

Det kan tolkast som om han ønskjer å konkretisere noko som kan kjennast fjernt for elevane, og på denne måten gjere det meir nært. Moldrheim (2014) skriv at forteljingane kan føre til emosjonelle inntrykk og opnar opp for identifikasjon og hjelper elevane til å øvast opp til perspektivtaking (s. 13), samstundes som ein kjem meir «tett» på andre menneske si livsverd (Lenz og Moldrheim, 2019, s. 25). Gjennom at Petter nyttar ordet «relasjon» kan ein tolke det som om han ønskjer å møte det emosjonelle. Siste del av sitatet der han seier: «*det er greitt å informere*» kan tolkast som om han ønskjer å møte det kognitive gjennom kunnskap. Det at elevane er «skåna» gjer at Petter synast dette er ekstra viktig, meir

viktig enn før på andre stadar han har arbeida. Det kan tolkast her som om at han ønskjer å *synleggjere* homofili, i samsvar med Røthing og Svendsen (2009) si forskning der dei meinte at det verka som om synleggjering av homofili var ein vanleg taktikk hos fleire lærarar for å sørge for at homofile ikkje blei diskriminert (s. 223).

Kari uttrykkjer på si side at bruken av skjønnlitteratur i timen skal vere med på å vise: «*ulike verdier og haldningar*». I undervisninga blir difor ulik narrativ nytta; filmar, personlige historier og litteratur. Kari legg opp til lesing av fleire utdrag av skjønnlitterære verk i sin time. I det eine utdraget møter vi eit lesbisk par der ho eine jenta viser ei anna forventning til sex enn ho andre. Anne fortel også ulike historier i timen sin knytt til seksuell orientering, som til dømes ei forteljing om då ho sjølv budde i Oslo, og ho fekk høyre om at det var homofile som møtte kvarandre i skogen på Sognsvann for å ha sex, ho fortel korleis ho reagerte på dette med å synes det var ein litt rar praksis.

«Oss og «dei andre»

Som nemnt er undervisninga kring den seksuelle orienteringa i stor grad prega av at elevane skal lære seg å respektere den *andre*. Dette kan føre til eit paradoks. Intensjon med å bryte ned dette skilje mellom «oss» og «dei andre» kan mogleg vere med på å skape dette skiljet. Eg vil omtale dette som ein utilsikta verknad og utfordring, fordi intensjonen er i høgste grad god. For å forklare dette nærare kan vi kan trekke fram eit døme frå intervjuet med Aksel. Etter ein homonegativ uttale i klassa ytrar Aksel kva tilsvaret hans var:

Aksel: *Det dykk har sagt nå er faktisk ikkje greitt, og også personlig fordi det krenker andre og litt sånn.*

Det at det ikkje er greitt å *krenke* «andre» kan igjen spele på diskursen om at det er *dei med ei anna legning, eller dei som bryt med norma for seksualitet* som er problemet for at det finnes undertrykking (jf. Kumashiro, 2002, s. 37), det kan difor tolkast som om skulen ikkje hadde hatt problem med undertrykking om det ikkje var for «dei andre», hevdar Røthing og Svendsen, (2009, s. 64).

Noko av det same paradokset ser ein gjennom observasjonen av Kari der det verker som at det ikkje er nokre opne homofile i klassa hennar, og at det difor høyrer *dei andre til*. Kari seier til

elevane at det kan vere vanskeleg å vere homofil, og at homofile har større sjanse for å bli mobba. Sitata er teken frå observasjonsdata:

Kari: *Handlar om haldningar i samfunnet. Ikkje vår sak, men at vi kanskje må stå opp for dei*

[...] det er greitt å vere homo, men det er vanskeleg å vere homo, og dykk kan vere dei som gjer det vanskeleg å vere homo.

Ein kan tolke dette som om Kari ønskjer å få elevane til å ha respekt for *den andre*, målet i undervisninga blir difor å gje elevane kunnskap om *dei andre* (jf. Kumashiro, 2002, s. 39), og sei at det er greitt å vere homofil. Dette kan vere med på å fremje positive haldningar til homofili og på denne måten førebyggje diskriminering, meiner Røthing og Svendsen (2009, s. 64). Likevel viser sitatet til at ho ikkje heilt anerkjenner at det kan være nokon som er homofile i hennar elevgruppe: «*vi må stå opp for dei*», og at det er elevane sitt ansvar å respektere *den andre* som kan være det. Her får vi eit tydelig «oss» og «dei» skilje (jf. Røthing og Svendsen, 2009, s. 231).

Hos Anne får også dimensjonen om homofili større plass (jf. Kumashiro, 2002, s. 39), der ho, likt som Kari, underviser som *om* det ikkje er nokon homofile i klassa. Dette kan føre til ei distansering til tematikken for elevar som føler at dei orienterer seg i ei anna seksuell retning enn heterofile. Anne viser likevel til ei dualisme der ho på den eine sida ikkje snakkar som om det er nokon homofile i klassa si, samstundes som ho på den andre sida uttrykkjer i intervjuet at ho tenker at det kan vere nokon i klassa hennar som er homofile:

Anne: *Kanskje nokon veit om er homofile her i område, eg kjenner ikkje til det, men eg trur ikkje at det er så veldig mange.*

[...] eg har tenkt inn i klassa her at det kanskje er nokon som er homofile. Sånn sett er det vanskeleg å snakke om det, fordi ein er litt redd for å tråkke nokon på tærne.

Gjennom observasjonen viser det seg at ho stiller spørsmål i heilklasse som oppmuntrar elevane til å tenke gjennom reaksjonen dersom *nokon andre* er homofile:

Anne: *Korleis hadde dykk reagert om det var nokon som hadde sagt dei var homofile?*

Det kan difor tolkast som ei differanse mellom det Anne seier i timen til elevane der ho møter det kollektivet heterofile vie-et (jf. Røthing og Svendsen, 2009, s. 230), saman med ei forståing i intervjuet om at ho også er redd for å sei noko gale dersom det er nokre som er homofile i klassa. Det kan tenkast at ho ikkje har tenkt gjennom at spørsmåla som ho stiller i klasserommet kan treffe feil. Ei utfordring er likevel at ein då mogleg ikkje klarer å fange opp mangfaldet i klasserommet, og at ein berre klarer å møte majoritetsleven, slik Kumahsiro kritiserer i perspektivet *om den andre* (2002, s. 43).

4.4.3 Grenseoverskridande åtferd

«Å tråkke dei litt på tærne har dei godt av»

Anne ytrar eit spesielt ønskje om at undervisninga skal utvikle elevane sitt handlingsreiskap. I intervjuet fortel ho at hovudføremålet er å få elevane til å fortelje dersom dei har opplevd urett mot seg, dette i form av å «trigge» elevane til å sei ifrå:

Anne: kanskje det kan trigge den personen til å sei det, ikkje i klassa og sånt, men at kanskje terskelen for at ein går til anten læraren, rektor eller sosiallærer eller helsesjokepleier.

Ho ligg på eit vis i etterkant av ei uønska hending, og kan sjås på som ei undervisning *for den andre* (jf. Kumashiro, 2002, s. 35). *Den andre* i denne samanheng kan ein forstå som ein som har opplevd uønska seksuell kontakt, og kan tolkast som eit forsøk på å møte minoriteten i klasserommet. Måten Anne legg opp føremålet med undervisninga på blir då ein form for tilpassa opplæring (jf. Røthing og Svendsen, 2009, s. 63). Det kan tolkast som ho med dette ønskjer at elevane skal kunne ta personleg ansvar for eiga liv slik Humbolt legg vekt på i ei danning (referert til Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 126).

Anne understreker vidare at det er elevane sine emosjonar ho ønskjer å møte for å trigge elevane til å seie ifrå. Dette kjem fram då eg spør om kvifor ho fortel ei personleg historie om då ho sat i juryen i ein voldtektssak for nokre år sidan, og ho svarer då at ho: «*ønskjer å møte elevane sine kjensler*». Dette kan minne om Nussbaum (2010) sin argumentasjon om at menneske ikkje kan relatere seg til den komplekse verda rundt berre kunnskap og logikk, men meiner at det må inn ei anna dimensjon nemlig *narrativ imaginasjon* for å kultivere sympati for andre menneske (s. 95). Det å appellere til desse emosjonelle kjenslene verker ikkje hos Anne som grunngeven ved at det skal vere ein måte å skape sympati for den som har opplevd

uønska seksuell kontakt, dersom ein legg sitatet ovanfor til grunn. Det er heller i form av at ein skal trigge elevane slik at den enkelte elev si reaksjonen skal kunne føre til ei handling for eiga liv. Elevane kan også truleg møte eigne emosjonar i det dei kan identifisere seg med andre som har vore i same situasjon som ein sjølv, hevdar Raundalen og Schultz (2016, s. 27). Anne er her med på å utfordre elevane i det Røthing (2019) omtaler som den *emosjonelle komfortsona*, der ubehaget ikkje skal vere noko som elevane intuitivt skal søke seg bort frå, men som dei heller tørr å gå inn i (s. 42 og 44).

Ei ulempe ved å skulle utfordre elevane si emosjonelle komfortsone (jf. Røthing, 2019, s. 44), er faren for ei re-traumatisering av ei uønskt hending, som Goldschmidt- Gjerløw (2019, s. 37) hevder at fleire lærarar i hennar studie uttrykkjer ei redsel for. På trass av dette kan det likevel tolkast som om alle lærarane i mitt materiale opptekne av at: «*seksuelle overgrep må snakkast om sjølv om det er vanskeleg*». Kari på si side seier at det er verre å skjerme elevane enn å faktisk framprovosera eit ubehag, om det er tabubelagt å snakke om er det enda viktigare å løfte fram. Noko av det same meiner Petter og Aksel:

Petter: *Eg trur det er veldig viktig å ikkje berre skjerme nokon vekk frå, også må du berre fortelje dei om at det her er også meistring for deg. 'Vi legg opp til at dette er ting som du mest sannsynleg må kome bortom i livet i det heile tatt, så det er viktig at det her er meistring. For det kan ikkje bli sånn at kvar gong du høyrer om det eller ser det så går du heilt i metting. Det er livsmeistring for deg og'. [...] At dei for lov å meistre det i trygge rammer.*

Aksel: *Eg prøver jo, eg kan jo sei at eg prøver å vere litt bevisst på kor mykje ein skal tråkke dei på tærne, litt sånn at det gjer litt vondt i tærne er ikkje farlig, men at det er litt greitt at ein kjenner klassa så godt at ein veit litt om det er noko som blir, så ikkje gjer noko, seier noko som blir eit sånn veldig overtramp for nokon. Men å tråkke dei litt på tærne, det har dei godt av. Det burde vert eit mål i læreplanen nesten, hehehehe*

Petter ytrar at ei eksponering av tematikken kan føre til ei livsmeistring for elevane, og at dette er tema som elevane mest sannsynleg vil kome bort i seinare i livet. Aksel er på si side oppteken av at det er nyttig at elevane kjenner på eit visst ubehag, samstundes som ein må Trå varsamt. Her verker det som om dei, i samsvar med spørsmålet til Zembylas (2015), tek omsyn til og vurderer om: «kostnaden av å forårsake ubehag og smerte er verdt det pedagogisk, politisk og etisk» (s. 172). Dei vurderer det difor som verdt det å provosere fram eit visst ubehag hos elevane, og det kan tolkast som om lærarane ønskjer å bruke ubehaget som ein ressurs der ubehaget kan føre til ei meistring (jf. Røthing, 2019, s. 44 og 172).

Likevel er ikkje ubehaget som eleven mogleg kjenner på uttrykt hos lærerane i form av å skulle: «*utfordre etablerte oppfatningar, sosiale vaner, normative praksisar, som opprettheld stereotypiar og sosial urettferd*», som teorien ubehagets pedagogikk har eit hovudfokus på (jf. Røthing, 2019, s. 449). Det verker heller som om dei er oppteken av den individuelle endringa og meistringa til eleven, som er med på å utfordre det Røthing (2019) omtaler som den emosjonelle komfortsone (s. 44). Den kan føre til at elevane klarer å ta ansvar for eiga liv (Humbolt referert til i Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 126).

Også her kan vi tolke det som om lærerane ønskjer ei undervisning som er *for den andre* i samsvar med Kumashiro (2002, s. 35), der den som har opplevd ei grenseoverskridande åtferd blir tatt omsyn til i undervisninga. På denne måten får ein ei form for tilpassa opplæring (Røthing og Svendsen, 2009, s. 63). Dette er likevel ikkje i form av å nytte erfaringane til elevane i klassa. Dette blir gjort anten gjennom narrativ der ein kan identifisere seg med andre enn ein sjølv (Raundalen og Schultz, 2016, s. 27), gjennom kunnskap om seksuelle overgrep eller gjennom dialog. Dette kan verke mindre inngripande på elevane enn å nytte deira egne erfaringar. Samstundes som sitatet nedanfor seier noko om at det er ekstra viktig å trå varsamt når ein går inn i ei diskusjon:

Petter: *Først er det bare sånn felles, og så blir det ein del diskusjon. Men seksuelle overgrep er ein litt meir forsiktig med, der ein mistenker der at det kanskje kan ha skjedd noko.*

Han tar difor omsyn i samsvar med det andre spørsmålet til Zembylas (2015): «korleis kan eg gjere den etiske valden utøvd på elevane mindre?» (s. 172). Dette syner seg også i spørsmåla som blir stilt, som viser seg med ei viss distanse: «*Korleis kan ein støtte ein som har opplevd eit overgrep?*»

Utstyre elevane med kunnskap og bruken av narrativ

Kari er spesielt oppteken av at ein skal gje elevane *kunnskap*, der ein legg fokus på at elevane må bli «opplyste» om kva som kan teiknast som eit seksuelt overgrep i det heile. I intervjuet seier ho:

Kari: *Det er skulen si oppgåve å løfte elevane opp til eit minimum av kunnskap og omgrep og. Det er jo, skulen si oppgåve å forhindre seksuelle overgrep, og viss du leve i ein forneking heime der, der far har sagt at det far gjer med deg på kvelden er greitt og det skal du ikkje snakke med nokon om og, og om ingen då hentar opp temaet*

og faktisk set ord på at det ikkje er greitt så vi du jo kunne gå tvers gjennom livet ditt og bli ein vaksen før du skjønner kva som har vore feil, så det det er ein jobb å gjere der, for å på ein måte sikre eit minimum.

Ho meiner at kunnskapen er viktig i møtet med å hindre overgrep, men også i etterkant av ei uønskt hending. Dette kan tolkast som om at ho ønskjer at kunnskapen skal hjelpe elevane til å bli *kvalifiserte* (Biesta, 2013, s. 147), til å kunne skilje mellom kva som er rett og gale i møte med overgrep. Målet om å gje elevane kunnskap kjem spesielt til uttrykk i observasjonen då Kari definerer kor grensa går mellom uønska seksuell kontakt, og ei ønskt seksuell kontakt. At kunnskapen er spesielt viktig komponent i undervisninga understreker ho også ved eit anna høve: «*om du ikkje har kunnskap kjem du ingen veg*».

Likevel verker det ikkje som denne *kvalifiseringa* berre er i form av å gje elevane kunnskap. I timen til Kari kjem det òg til syne at det er eit tydeleg fokus på at dei skal få øve på dugleiken knytt til vurdering og refleksjon (Biesta, 2013, s. 4). Dette ser ein spesielt under observasjonen av timen, der ho har formulert nokre påstandar til elevane og ber dei reflektere og vurdere kva som er uønska seksuell åtferd, ønska seksuell kontakt eller seksuell trakassering. Nokon av påstandande som Kari har formulert lyder slik: «*ein mann sender bilete av penis sin til ei dame*», «*mann og kone har sex på soverommet*» og «*rive klede av kjærasten*». Elevane skal gjennom dialog i grupper fyrst og så i heilklasse kome fram til noko saman og plassere dei under eit av dei tre omgrepa over. På denne måten kan ein seie at noko av føremålet er at elevane skal bli danna til sjølvstendige og kritiske individ med tanke på å kunne vurdere kva som er greitt seksuelt og kva som blir sett på som grenseoverskridande (jf. Fjeldstad og Mikkelsen, 2008). Samstundes som det også verker, ut frå observasjonen, som det ligg til grunn ei forventning til kva det endelege svaret for oppgåva skal vere: «*at det berre er samtykke som kvalifiserer til å ha seksuell kontakt*», og det kan difor tolkast som om Kari ønskjer elevane inn i ei bestemd retning. At elevane skal inn i ei bestemt retning ser ein også i dei liknande spørsmåla til Aksel:

Aksel: «*Er det greitt at eg daskar [kvinnelig namn på kollega] på rumpa? Og er det greitt at eg daskar kona mi på rumpa?*»

Det kan her tenkast at ønskje hans er at elevane skal einast om det «*riktige*» svaret. Noko som også er sentralt i Habermas sin skildring av dialogdemokratiet. Tanken er at ein saman gjennom dialogen skal kome fram til det «*betre argumentet*». Komponentane får då større

legitimitet, fordi partane saman har kome fram til noko felles (Habermas, 1995 referert til i Solhaug, 2006, s. 240).

I Marianne og Aksel sitt tilfelle er dei spesielt opptekne av at elevane skal få kunnskap om kva ein skal gjere dersom nokon tråkker over *din intime grense*:

***Marianne:** Og at dei også har kunnskapen for kor dei skal vende seg for å få hjelp. Eller kva gjør man om ein har opplevd ein voldtekt, eller kva gjør man når man blir tvungen til noko. Så eg har alltid med desse hjelpenummera.*

***Aksel:** [...]snakke litt om viss man blir utsatt for det [grenseoverskridande åtferd]. Kva gjer ein, kva finnes det av hjelpetelefoner, kan man gå til læraren din, kan man gå til helsesykepleier, kan man. Jaa.*

Her tar desse det eit skritt vidare frå Kari sitt fokus om å *opplyse* elevane om kva det er å gå over ei grense og vidare inn i ei hjelp om kva dei gjer om ulukka allereie har skjedd, eller om ulukka kjem til å skje. Det kan difor verke som om dei ønskjer å vise til rettighetane elevane har som *intime medborgarar* (jf. Plummer, 2003, s. 63). Dette handlar spesielt om å utstyre elevane med blant anna *hjelpetelefonnummer* som dei kan ringe dersom dei har opplevd til dømes seksuelle overgrep av noko slag, eller har vore offer for sosial kontroll og tvangsekteskap. Aksel set seg også i ei stilling saman med helsesøster der han kan vere til hjelp. På denne måten ønskjer dei at kunnskapen elevane får i undervisninga skal vere til *nytte* for elevane (jf. Børhaug, 2005, s. 173).

Undervisning i hjelpenummer nemnast berre av lærarane som arbeider på «byskulane», og blir også knytt til tvangsekteskap som det viste seg berre blei undervist om i deira timer. Det kan tolkast som om lærarane her tenkjer at hjelpenumra er av større relevans for deira elevgruppe. Men årsaken utover dette gir dei ikkje uttrykk for.

«Korleis kan eg vite at det er greitt å kysse nokon eller ta på nokon?»

I mitt materiale er det, som vist, eit stort fokus på korleis elevane skal få hjelp dersom *dei sjølv* opplev grenseoverskridande åtferd *mot seg*. Det er likevel to av lærarane som ytrar at noko av føremålet med undervisninga er at elevane skal lære seg å ikkje tråkke over andre sin intime grense:

Aksel: [...] *du fungerer ikkje godt her i samfunnet om du driv på og krenkar andre, om du misbruker nokon seksuelt.*

Her legg Aksel eit tydelig trykk på *du-et*, der det kan tolkast som han synest at det er heilt essensielt at ein legg vekt på at elevane ikkje skal gjere urett mot andre. Han legg også trykk på at ein ikkje fungerer i samfunnet dersom ein misbruker nokon. Både Aksel og Marianne nemnar vidare i intervjuet at *kva det er å trække over ei grense* er noko elevane sjølv søker kunnskap om, her representert ved eit sitat av Aksel:

Aksel: *Eg har også fått spørsmål i forhold til korleis kan eg vite at det er greitt å kysse nokon ta på, kva for signal skal ein skjønne at guten eller jenta seier at det er ok? [...] Guter som er klønete og litt det pratar vi om.*

Det kan tolkast som om han her er oppteken av at elevane skal få kulturelt definert kunnskap som til dømes kva for signal som tilseier at ein kan kysse nokon, og difor respektere andre sin intime grense, som ein plikt ein har i rolla si som intime medborgarar (jf. Plummer, 2003). Fellesskapets normer og verdiar legg såleis føringar for korleis ein skal opptre som danna i fellesskapet (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 126) og opptre som *personlig ansvarlige medborgarar* (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241). Her kan ein sjå det som om Aksel og Marianne ønskjer ei undervisning som fokuserer på å førebyggje grenseoverskridande atferd.

Bruken av film og litteratur syner seg også mykje nytta i undervisninga om seksuelle overgrep. Kari nyttar dette ved fleire høve. Fyrst og fremst les ho eit utdrag frå ei skjønnlitterær bok der vi møtar overgriparen sin synsvinkel. Då eg spurte kva som var bakgrunnen for dette svaret ho:

Kari: *Festvaldtekstsituasjonen, der det er ein overhengande fare at ein kan hamna i ein sånn situasjon, Det interessante er at ein følger guten sin synsvinkel da, for ein vil i mange situasjonar høyre den skamfulle kvinna stå frem, dei færreste tilfella at overgriparen er den som har synsvinkelen da, så det å fylgje tankane hans og korleis han tolka signala hennes og eit kvart fråvær av signal var ein beskjed om å køyre på. Og eg trur det er ein tankegang som har ført til mange festvaldtekter då.*

Ho uttrykkjer eit ønske om at elevane på denne måten skal få moglegheita til å følgje tankane til overgriparen. Dette står i ei kontrast til punktet over: «trække dei litt på tærne har dei godt av», der Anne fortalte ei historie frå offeret sin side. Kari ønskjer her å vise ei anna synsvinkel enn den ein vanlegvis får. Dette kan føre til at elevane klarer å setje seg inn i ein

anna sin stad og forstå kva for tankar som kan føre til eit overgrep (jf. Nussbaum, 2010, s. 96; Moldrheim, 2014, s.13).

I timen til både Aksel og Kari viser begge ei om lag 3 minuttar lang film frå Youtube: «Consent as simple as tea» (Emmeline May; Blue Seat Studio, 2015, 2:50). Føremålet med filmen syner seg å vere at det berre er eit heilt tydelig *ja* som kvalifiserer til at ein kan ha sex med andre. Narrativ legg opp til at elevane kan identifisere seg med situasjonen som dei kanskje har blitt sett i eller kan bli sett i der denne kan kjennast nært og identifiserbar, hevdar Raundalen og Schultz (2016, s. 27). Kari uttrykker denne nærleiken ved å sei at føremålet med å nytte film i timen er: «*eg trur dei såg den røynda veldig nært då*», som er med på å understreke Raundalen og Schultz (2016) sitt poeng.

«Eit samfunn der sånn type åtferd ikkje blir akseptert»

Petter ytrar eit ønskje om å formidle at ein må ha eit samfunn der seksuelle overgrep ikkje blir akseptert. Han seier i intervjuet:

Petter: *medborgarskap, det er meir den samfunnsmessig, vertfall når det går på overgrep da, og ha eit samfunn der sånn type åtferd ikkje blir akseptert. kva gjer vi for å unngå slik type åtferd. Kva er det som forårsakar slik type åtferd?*

Sånn eg ser det kan første del av sitatet ein tolkast ut frå to komponentar. Ein kan tolke dette som om han ønskjer at elevane skal vere kritiske og arbeide aktivt i samfunnet for at sånn type åtferd *ikkje blir akseptert*, og tenkje kritisk rundt kva som er med på å true ei slik forståing (jf. Ferrer et.al. 2019, s. 14), elevane skal difor subjektivierast (jf. Biesta, 2009, s. 40), altså bli autonome og uavhengig av den eksisterande normen, som rettferdsorienterte medborgarar (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242). Det kan også tolkast som om det er nokre verdiar og normer som han ønskjer at elevane skal bli danna inn i og blir knytt til det fellesskapsorienterte forståinga (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 127). Elevane si rolle som medborgarar og korleis dei stiller seg til andre medborgarar blir difor avgjerande (Strømsnes, 2003, s. 15).

Siste delen av sitatet knyt han opp mot to ulike spørsmål: «*Kva gjer vi for å unngå slik type åtferd?*», «*Kva er det som forårsakar slik type åtferd?*». Her er vi inne på ein systemkritikk (Ferrer et.al. 2019, s. 17). Kva gjer «vi» kan her verke som han sikter til det kollektivet «vi-

et» som samfunn. Kva gjer vi som samfunn for at seksuelle overgrep ikkje skal skje. Spørsmål kan tolkast som om han ønskjer å utdanne elevane til å stille spørsmål ved status quo, og søke sosial rettferd slik den rettferdsorienterte medborgaren sikter til (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242).

4.4.4 Kjønn - og kultur mangfald

Kjønnsroller og uønskt seksuell kontakt

Eit sentralt funn er at dei fleste lærarane understreker at dei ønskjer å formidle at «gutane i klassa også kan ha bli utsett for overgrep» (Marianne, Anne, Kari og Petter). I observasjonsdataa ser ein at Anne understreker dette ved å sei høgt til elevane: «gutar kan òg bli voldtatt». Dette byggjer inn i føregåande funn om grenseoverskridande åtferd, men det viktigaste her er likevel tydinga av forventingane til ulike kjønn knytt til seksuelle overgrep.

For Petter sin skuld ønskjer han på den eine sida å nytte statistikk i timen over kor mange som opplev ulik overgrep, han seier at føremålet er at elevane vil kunne sjå forhalda meir «svart-på-kvit». På den andre sida er han likevel tydeleg på at det er viktig korleis ein formidlar statistikken, og kva for informasjon ein vel å formidle:

***Petter:** [...]for ein skal være jækla forsiktig med det man seier som lærar. Så det ikkje blir ein sjølvoppyllende profeti, for viss man seier for eksempel da, at det er bare kvinner som blir voldtatt at det er ta fram statistikk da, det er 98, 8% av kvinner som blir voldtatt, men det betyr at det faktisk er offer som er menn, så viss du lærar bort det i klasserommet da også er det ein gut som meiner som har blitt voldtatt eller blir det, trur du det auker sannsynet for at han kjem til å si det da? Så det er ein del informasjon og statistikk og sånne ting som ein kanskje ikkje treng å sei.*

Intervjuar: Du held nokon ting tilbake? Fordi du er redd for at det skal bli ein sjølvoppyllende profeti?

***Petter:** Ja, eg trur det blir litt skambelagt. Det er mykje meir skambelagt å være den dere unike da, trur eg. På denne typen ting, enn viss du er da «ein av alle», så det eg prøver å fokusere på at åtferda som du skal framvise i det du opplever uønskt seksuell åtferd, den skal være lik både gutar og jenter skal sei ifrå.*

Dette utdraget frå samtala er interessant på fleire måtar. Her snakkar han blant anna om ein sjølvoppyllende profeti der det kan tolkast som om han tenker at statistikken vil ha tyding for om gutane seier ifrå dersom dei sjølv opplev uønskt seksuell åtferd. At han ønskjer å utelate noko informasjon viser seg også i undervisninga der kjønnskilnadane ikkje er tydeleg

kommunisert. Under observasjonen kjem dette fram der han seier til klassa: «*det er også gutar som kan bli voldtatt*». Det kan vidare tolkast som om han er redd for ei reprodusering i form av å sosialisera inn i allereie bestemte mønster, som kan hindra deira autonomi og subjektivering bort frå desse mønstra (jf. Biesta, 2009, s. 39 - 40). Informasjonen kan vere med på å oppretthalde kjønnsrollemønstra som litt enkelt skissert: «*menn som voldtektsmenn og kvinner som voldtektsoffer*». Det kan verke som om han ikkje ønskjer at dette blir styrande for elevane og påverke deira handlingsreiskap. Dernest kan det tolkast som om Petter er redd for at dersom elevane opplev at dei bryt med det «normale» og ikkje lev opp til forventingane i samfunnet knytt til kjønnsroller vil dette vere med på å påføre elevane skam: «*det er mykje meir skambelagt å vere den unike då, trur eg*».

Summert kan ein sei at det er to ulike omsyn. På den eine sida er det viktig at elevane får denne informasjon og statistikk som Petter understreker ved at han viser eit bilete «svart på kvitt» om korleis ting er. Røthing og Svendsen (2009) argumenterer for at ein bør vise til faktisk informasjon og omfang for å kunne identifisere situasjonar der det «*kan gå gale*» (s. 202). Samstundes som det blir understreka av alle fire lærarane at dei ønskjer at alle skal tørre å sei i frå, og kan tolkast som dei ønskjer å formidle at det ikkje skal vere skambelagt å vike frå eit kjønnsrollemønster, og difor meiner Petter at ein bør vere litt medviten på kva for informasjon ein formidlar.

«Det er forsett ikkje likestilling i Noreg. Kvifor ikkje?»

Eit anna funn, knytt til kjønnsstilmærkinga, er at det verker som om fleire av lærarane ønskjer at elevane skal reflektere rundt kvifor og korleis det er ulike forventingar til kvinner og menn. Dette føremålet kjem ikkje spesielt tydeleg fram i intervjuet då eg spør konkret kva som er føremålet med undervisninga, det kan difor tolkast som dei ikkje set dette opp som det viktigaste. Likevel, gjennom spørsmåla dei stiller i undervisningsopplegget deira, eller andre stader i intervjuet der eg spør meir konkret, syner det seg som om dette er noko lærarane trass alt bruker ein del tid på.

I undervisninga til Petter stiller han spørsmål som skal få elevane til å reflektere over forholda mellom forventningane til kvinner og menn. Dette kjem fram av observasjonen av ei gruppesamtale: «*Kva er skilnaden på forventningar til kvinner og menn? 'Det er forsett ikkje likestilling i Noreg. Kvifor ikkje det?'*» Han inviterer her elevane til å tenkje gjennom *korleis*

kjønnsrollene er ulike, samstundes som dei blir invitert til å tenkje gjennom *kvifor* det forsett ikkje er likestilling i Noreg. På denne måten kan elevane opparbeide deira normmedvit og normkritiske blikk (jf. Røthing, 2016). Petter ytrar vidare i intervjuet, der eg spør om årsaken til dette, at eit viktig føremål med kjønnsrolleundervisninga er at elevane skal bli medviten si eiga rolle for korleis dei sjølv er med på å oppretthalde og påverke strukturane:

Petter: *Det går jo også litt på eit medvit om at dei er med på å påverke kjønnsrollene.*

Det kan sjåast på som eit ønskje, frå Petter si side, om å utfordre elevanes livsverd og at dei sjølv ser korleis dei påverkar strukturane. Kumashiro (2002) hevdar at det er viktig at elevane ser si eiga rolle i møte med undertrykking (s. 46). Dette kan tolkast som om han på denne måten ønskjer å bidra til at elevane sjølv synleggjer og problematiserer eigne privilegia og tatt for gitt-heit (jf. Røthing og Svendsen, 2009, s. 70).

I intervjuet med Marianne, der ho skildrar kva for type spørsmål ho stiller i klassa, kan vi i likskap med spørsmåla til Petter, sjå at elevane blir invitert til å sjå på kva som er årsaken til at noko er som det er:

Marianne: *kvifor trur de det er slik at det er ulike forventningar til kvinner og menn? [...] 'kvifor trur du at mamma aldri bytter dekk på bilen?' eller ein prøver å få dei til å reflektere litt over kvifor det er sånn.*

Elevane får moglegheit til å tenke kritisk rundt *kvifor* noko er som det er, og finne rota til kvifor kvinner og menn blir handsame ulikt, i samsvar med *den rettferdsorienterte medborgaren* (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242), og på denne måten kunne sjå på maktstrukturane (Kumashiro, 2002, s. 46).

Her er det likevel viktig å vere medviten om at det ikkje verker som om lærarane ønskjer at elevane skal vere kritiske til alt. Dei legg til dømes ikkje opp til spørsmål som ber elevane diskutere *om* samfunnet skal byggje på verdiar som likestilling. Det er makthøva som tilslører verdiane ein ønskjer at dei skal vere kritiske til. Elevane møter då på eit normativt dilemma: ein skal lære seg å vere kritisk til noko, men ikkje alt (Ferrer et.al, 2019, s. 14). Difor spelar denne delen også på ei fellesskapsorientert danning inn i verdien likestilling (jf. Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 125).

Kari ønskjer på si side at elevane skal reflektere rundt samanhengen mellom kjønnsroller og seksualitet. Dette syner seg i den eine oppgåva som ho stiller i heilklasse, der ho viser fire bilete av menn i ulik setting med overskrifta: «*kven skal ut? Kva for bilete syntes de passar best til å skildre mannleg seksualitet?*». Eit bilete er av to menn som kysser, eit er av ein mann og dame som kysser, det tredje bilete viser ein mann i bar overkropp og det siste bilete viser ein mann med ein blom i handa. Det kan dermed tolkast som om ho ønskjer at elevane skal øve opp sin refleksjonsevne og bli medviten på normene i samfunnet (Røthing, 2016), og på denne måten kunne utfordre dei *etablerte stereotypiane* og at elevane skal bli kritiske og autonome *subjekt* (Biesta, 2009, s. 40). Spørsmåla som Kari stiller her vil kunne invitere elevane til å reflektere rundt og diskutere korleis nokre grupper blir favorisert, normalisert og privilegerte. Elevane blir vidare beden om å ta ei stilling til kva som gjer at ein tenker at noko bryt med det som blir sett på som «normalt» (jf. Kumashiro, 2002, s. 44 og 47- 48).

Dette normmedvitne (jf. Røthing, 2016) viser seg også seinare i observasjonen av timen til Kari, men denne gongen skal dei tenkje gjennom korleis dei sjølv blir påverka av den seksualiserte populærkulturen. I undervisninga blir dette sett i samanheng med ei kjønnsrolleforventing, der ho spør nokre av jentene gjennom dialog i heilklassesamtale:

Kari: *Korleis blir din kjønnsrolle påverke av den seksualiserte populærkulturen?, Føler de eit press? Blir dykk påverka?, Trur du at du hadde gjort det [fikse utsjåande] om ikkje samfunnet hadde styrt?»*

Desse spørsmåla kan tolkast som eit ønskje om at spørsmåla skal føre til ei *subjektivering* der elevane lærer seg å bli kritiske og sjølvstendige frå den eksisterande orden og normen (Biesta, 2009, s. 40), som ein også såg var gjeldande i oppgåva over. Det verker likevel som om det viktigaste er at det skal skje ei endring hos elevane om eit medvit om korleis dei sjølv blir påverka, og det verker ikkje som ho legg eit særleg trykk på å skulle endre heile samfunnet, slik den rettferdsorienterte medborgaren legg opp til (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242). Sjølv om dette også kan bli ein effekt av spørsmåla som ho stiller.

Kulturskilnader: «Bur ein i Noreg så bur ein i Noreg»

Alle lærarane er opptekne av at det er viktig at elevane lærar seg å følgje dei norske lovane og normene i samfunnet som til dømes likestilling mellom kjønna og valfridom når det kjem til kven ein vel å vere saman med. Det kan verke som om målet er at elevane skal sosialiseras

(Biesta, 2013, s. 4) inn fellesskapets normer og verdiar. Sjølv om alle lærarane uttrykkjer at dei tenker at dette er viktig i ulik grad viser det seg likevel i særleg grad gjeldande blant lærarane frå «byskulane», der Aksel og Marianne arbeider. Dette kan ha med det store mangfaldet av kulturar og religionar, noko som gjev grunnlag for at lærarane tenkjer at det er viktig å formidle kva som er forventa av ein i det norske samfunnet. Marianne seier i intervjuet:

Marianne: *Ein kan møte haldninga om at det er greitt i Noreg men det er ikkje greitt i forhold til religionen, og sånn er det her. Og det er jo også sånn på ein måte på ein tilpassast samfunnet ein lev i med lover og regler som gjelder der, men det er veldig sprette haldningar på det [...] og akseptere det samfunnet ein sjølv lev i da sånn ein har ein samtale om det.*

Dette sitatet kjem etter at eg har spurt om ein ofte ser meningsmotstand i klasserommet, eller meiningar som tydeleg går i mot hennar meiningar. Det kan difor tolkast som om ho meiner at i nokre situasjonar er det viktig å sei til elevane at dei må tilpasse seg samfunnet og *akseptere* det samfunnet ein lev i. Denne aksepten av samfunnet speler på Biesta (2009) sitt mål om at elevane skal *sosialiserast* inn i ein eksisterande orden og etablerte tradisjonar (s. 40). Dette er truleg eit ønskje om at elevane skal bli *personleg ansvarlege medborgarar* (Westheimer og Kahne, 2004, s.241) som til trass for å vere ueinige i *lova* føyer seg til han og utfører ei systemlydigheit (Ferrer et.al. 2019, s. 17). Eit ønskje om aksept for det samfunnet ein lev i kan også sjåast som ei fellesskapsorientert danning (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 127).

I likskap med Marianne er også Aksel oppteken av å fremje at det er nokre lover og normer ein må følgje i samfunnet, her spesielt knytt til kjønnsroller:

Aksel: *[...]Viss det ikkje er ulovleg i alle land kan du ikkje bli dømt, men i Noreg ville ein jo. Viss du hadde sagt at kvinner skal vere på kjøkkenet heile livet og eg går ut så hadde du blitt dømt for fridomsrøving så det er jo, sånne perspektiv kan man jo trekke inn når ein snakkar om kjønnsroller. Ja, det er litt andre krav til det i Noreg enn andre land, men bur man i Noreg så bur ein i Noreg.*

Intervjuar: *For da går det mykje på det lovverket, kva er lov og kva er ikkje lov?*

Aksel: *jaa, men det er ikkje bare på det her med lov. Men det handlar òg om forventingar i samfunnet, eg tenker at ein ting er det som det står skrevet om i lovverket. Men nå er dei uskrivne lovene i samfunnet, og om ein bur i samfunnet. Ja. Du skal få lov å vere ein minoritet, men du skal jo bidra i eit samfunn. Da er det nokon uskrivne regler og, og pratar litt om det.*

I denne uttala er det verdt å fremje at Aksel ikkje berre knyt dette til *lovverket* i eit samfunn, men målet er også at dei skal sosialisert inn i dei uskrivne normene. Han verker oppteken av at alle må vere med å *bidra i samfunnet*. På denne måten kan det å *bidra* tolkast som at ein bidreg ved å akseptere og ikkje yte motstand til normene. Ut i frå dette sitatet kan ein ikkje sei konkret kva han meiner når han snakkar om «forventningar i samfunnet». Ein kan likevel anta nokon forventningar med tanke på kva som ofte blir omtala som norsk: kva «vi» står for, i motsetnad til kva «dei» står for. Desse antakingane er også basera på kva han vektlegg elles i intervjuet som viktig å formidle til sine elevar som valfridom og likestilling. Det kan tolkast som om han ønskjer at elevane skal sosialisera inn i verdiar som ofte blir sett på som norske kjernesymbol. I følge Gullestad (2002) er dette verdiar som likestilling, seksuell frigjering og individualitet (s. 32). Måten Marianne og Aksel snakkar om den norske seksualiteten kan koplata til det Røthing og Svendsen (2009:2011) fann i si forskning om at lærebøkene viste eit tydeleg skilje mellom den «norske» og «ikkje-norske» seksualiteten (2009, s. 122; 2011, s. 1955).

Denne sosialiseringa inn i etablerte normer står i kontrast til punktet over: «*det er forsett ikkje likestilling i Noreg. Kvifor ikkje?*», der elevane blir beden om å vere kritiske til strukturane som former kjønnsrollane. Her er vi igjen inne på det normative dilemma: ein skal vere kritiske, men ikkje kritiske til alt (Ferrer, 2019, s. 16). Det kan tolkast som om lærarane legg opp til ei selektiv kritisk tenking, slik Børhaug (2014) hevder at ein kan sjå ein tendens til i nokre lærebøker, der det syner seg som om det er lite rom for kritisk blick på det han omtaler som kjernepolitikken (s.431).

5. Avslutning

Denne studien har undersøkt seksualitetsundervisninga til fem utvalte samfunnsfaglærarar på ungdomsskulen. Det har blitt gjennomført fem intervju, der eg også har observert undervisninga til tre av dei same lærarane. Dette har gitt grunnlag for mine empiriske funn og desse har igjen blitt analysert i ljøs av relevant teori. I dette siste kapittelet vil eg summere studiens hovudfunn, for så å diskutere nokre av funna saman med didaktiske implikasjonar. Avslutningsvis vil eg kome med forslag til vidare forskning.

5.1. Hovudfunn

Studiens overordna problemstilling har vore «*kva vektlegg eit utval samfunnsfaglærarar i seksualitetsundervisninga?*» Denne har eg valt å presisere med tre forskingsspørsmål, som fremjar tre ulike sider ved problemstillinga:

- I. *Kva for tema blir det undervist om i seksualitetsundervisninga?*
- II. *Korleis underviser desse lærarane i seksualitet?*
- III. *Kva synest lærarane skal vere føremålet med seksualitetsundervisninga?*

Eg vil her ta for meg hovudaspekta. Med tanke på *kva som blir undervist* syner det seg som relevansen til elevane er det viktigaste for lærarane i møte med tematikken. Kva elevane sjølv har spørsmål om, eller det lærarane tenker at elevane treng utfordrast på. Likevel kan ein identifisere tre hovudtendensar ut frå materialet mitt og lærarane i utvalet er innom mange av dei same temaa: *kjønns- og kulturtilnærming, seksuell orientering og grenseoverskridande åtferd*. Nokre av tema kan også plasserast under ei *helsetilnærming*, sjølv om denne tilnærminga ikkje er like sentral som dei tre andre.

For det andre er eit sentralt funn i *korleis det blir undervist* at lærarane i utvalet nyttar ulike undervisningsmetodar og at desse undervisningsmetodane har ei tett kopling til føremålet. Dei verker som om dei ønskjer å gje elevane ulik kunnskap om tematikken, men også tydeleg bruke narrativ slik at elevane kan forsøke å setje seg inn i andre sin stad (jf. Nussbaum, 2010, s. 95), og gjere undervisninga meir konkret og nært for elevane. Dialog er mykje nytta både i form av ei heilklasse og gruppebasert, der lærarane stiller ulike spørsmål eller påstandar som

elevane kan samtale rundt. Det kan tolkast som om i nokon tilfelle er målet å kome til eining, men ved nokre høve er sjølve målet å dele ulike meiningar.

Eit tredje funn er at *føremåla* lærarane skildrar kan ein tolke inn i spenninga mellom ei individorientert og ei fellesskapsorientert forståing av danning (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 125). Lærarane ytrar på den eine sida eit ønskje om at elevane skal lære seg å ta sjølvstendige val knytt til seksualitet, som til dømes å meistre dersom ein har opplevd grenseoverskridande åtferd. Her kan undervisninga karakteriserast som det Kumashiro (2002) kallar for undervisning *for den andre* (s. 35). Den andre i denne samanheng er ein som har opplevd grenseoverskridande åtferd, og difor er ei minoritet i klassa. Dei ytrar også eit ønskje om å utvikle elevane sin dugleik til å reflektere rundt ulike aspekt av seksualitet, dette gjeld spesielt inn mot kjønnsrolleundervisninga og i hovudsak som eit ønskje om å utstyre elevane med eit normmedvit. Undervisninga syner seg også blant nokre av informantane av å vere i nokon grad eit ønskje om at elevane skal finne rota til ulikskapen, og kan tolkast som eit ønskje om *rettferdsorienterte medborgarar* (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242). Dette synar seg tydelegast når dei snakkar om kjønnsroller, men i mindre grad i den grenseoverskridande åtferda og under den seksuelle orienteringa. I undervisninga som tar opp ulik seksuell orientering ser vi at det er lite fokus på ein systemkritikk, der lærarane ikkje fokuserer på ei undervisning som ser på årsaken til undertrykking, og kva ein kan gjere med det (jf. Ferrer et.al, 2019, s. 17; Kumashiro, 2002, s. 45).

På den andre sida verker det for lærarane essensielt å utstyre elevane med viktig kunnskap som gjer at dei kan orientere seg i samfunnet, forstå koder og handle i tråd med desse. Det verker særskilt viktig at elevane skal lære seg dei grunnleggjande verdiane og kulturen som er forventa av dei i samfunnet, spesielt knytt til grenseoverskridande åtferd og seksuell orientering. I møte med seksuell orientering blir ord som respekt for andre, openheit for at ein er forskjellige og at ein ikkje skal krenke andre nytta. Dette kan vere eit uttrykk for viktige demokratiske verdier som likeverd og respekt for einskilde overtyding, som også er nedfelt i opplæringsloven §1-1 (2008). Dette kan tolkast som eit uttrykk for eit ønskje om at elevane skal bli *personleg ansvarlege medborgarar* (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241). Undervisninga her er også prega av å vere *om den andre* (Kumashiro, 2002, s. 39), som samsvarer med tidlegare forskning av Røthing og Svendsen (2009, s. 61). Det norske lovverket

og forventningane i samfunnet verker såleis spesielt viktig å formidle blant lærarane på «byskulane» som er prega av eit stor kulturelt og religiøst mangfald.

Sitatet til Aksel: «*nokon læringsmål drit eg i så lenge dei går ut som gagns menneske*», kan difor omfamne nokre av essensen i funna mine. Der relevansen til kva elevane treng står i ei særstilling, samstundes som det handlar om å få elevar som fungerer ute i samfunnet både som kritiske og sjølvstendige elevar, altså myndige elevar. Samt demokratisk orienterte medborgarar (jf. Berge og Stray, 2012, s. 11), som følgjer normer og verdiar i samfunnet, og er handsame mot andre menneske sine intime val med respekt (jf. Plummer, 2003).

5.2. Vidare diskusjon av funn og didaktiske implikasjonar

I denne delen av avslutninga vil eg trekkje fram nokre aspekt eg tenkjer det kan vere interessant å gå meir i djupna på og som kan gje grunnlag for å adressere nokre didaktiske implikasjonar. Som vi såg innleiingsvis, i det fyrste kapitlet, har seksualitetsundervisninga hausta kritikk, både når det gjeld innhald og tilnærmingar, og noko både elevar og lærarar har ønskja meir kunnskap om (Sex og samfunn, 2019a; Stubberud et.al, 2018, s. 38). Difor vil moglege implikasjonar kunne vere nyttige for samfunnsfagslærarar og lærarstudentar i samfunnsfag, eller andre som skal undervise i seksualitetstematikken. I eit slikt tema vil det alltid vere ulike omsyn å ta og ein kan kome opp i dilemma der desse omsyna er motstridande. Difor vil denne delen rette blikket mot korleis ein i ljøs av teori kan gjere lærarane meir medviten i desse dilemma, og kome med forslag til korleis ein kan undervise.

5.2.1. Kva for tema blir undervist?

Som tidlegare vist er eit av hovudfunna at lærarane heller er styrt av andre aspekt enn sjølve læreplanen. Dei grunnjev tematikken ut frå relevans, nysgjerrighet og situasjonar då det syner seg spesielt relevant. På denne måten har dei fokus på elevanes livsverd (Christensen, 2015, s. 21). Dei har difor eit fokus på at seksualitet er viktig for elevane her og nå. Dette er i samsvar med slik Røthing og Svendsen (2009) argumenterer for at undervisning ikkje berre bør handle om vaksenlivet (s. 25). Utfordringa er likevel at dersom læreplanen ikkje er felles styrande kan dette føre til at undervisninga vil avvike frå lærar til lærar, og viktig tematikk kan bli utelatt dersom ein ikkje ser relevansen. Difor er det positivt at nokre av lærarane også gjev uttrykk for at det er noko tematikk som alltid er med.

Trass i at lærarane ikkje i hovudsak er styrt av læreplanen viser likevel mine funn at lærarane underviser i mykje av dei same tema, kategorisert i fire: *grenseoverskridande åtferd, kjønns - og kultur mangfaldstilnærming, seksuell orientering og helsetilnærming*. Når det gjeld grenseoverskridande åtferd fann den tidlegare forskinga ut at seksuelle overgrep er tematisert, men ikkje tilstrekkelig (Røthing og Svendsen, 2009; Goldschmidt- Gjerløw, 2019). I denne studien ser vi derimot at tematikken får ei tydeleg plass hos alle lærarane. Her kan det likevel vere viktig å vere medviten om at etter forskinga til Røthing og Svendsen frå 2009, blei seksuelle overgrep inkludert i kompetansemålet gjennom å skulle: «forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). På eit punkt kan ein likevel sei at også lærarane vektlegg samsvarer med Røthing og Svendsen (2009, s. 195) og Goldshmidt-Gjerløw (2019, s. 41) ved at dei har lite fokus på asymmetriske makthøve også knytt til kjønn. Ei implikasjon vil difor vere at ein i større grad klarar å inkludere undervisning som tar opp desse maktstrukturane og asymmetriske forhold.

I materialet syner det seg også ei dikotomisering der kategoriane verker gjensidig utelukkande. Dette gjeld både med tanke på homofili og heterofili, samt kjønnsrollane mann og kvinne. Kumashiro (2002) meiner at måten å snakke om seksualitet som noko anten/eller handlar om eit ønskje om å stabilisere eller normalisere ein person sin seksuelle identitet (s. 4), eller her også stabilisering av kjønn. Dette kan vere eit døme på at undervisninga i stor grad er prega av det som blir sett på som mest «normalt» og at ein er oppteken av å snakke om det som er mest relevant for elevane. Dette kan koplast til Aksel der han uttrykker eit generelt ønskje om å snakke om det som er meir «universelt» for elevane. Med tanke på seksuell orientering kan ein finne fleire fellestrekk i mitt materiale med Røthing og Svendsen (2009) si forskning, til trass for at deira forskning er over ti år gamal. Spesielt er dette med tanke på å skilje ut homofili som eit eige tema (s. 95). Mogleg kunne dette sett annleis ut med ei anna elevgruppe der lærarane ikkje opplev det som like relevant på bakgrunn av elevane sine fordommar, det er likevel interessant å sjå at deira forskning også i dag syner seg relevant i mitt materiale. Ut frå denne dikotomiseringa og det å skilje ut homofili som noko anna kan ei implikasjon vere at ein i undervisninga klarer å inkludere eit større mangfald av identitetar, med tanke på kompleksiteten av kjønn og seksuell orientering. Røthing og Svendsen (2009) hevdar at dette kan bidra til at elevane kan sjå på seg sjølv som ein del av eit mangfaldig fellesskap heller enn å bli aggressive og forvirra i møte med nokon som ikkje følgjer forventa samanheng (s. 48).

5.2.2 Korleis blir det undervist?

Gjennomgåande har eg diskutert arbeidsmetodane til lærarane i materialet i samanheng med føremålet i undervisninga. Her vil eg likevel trekke fram og diskutere tre av hovudmetodane kvar for seg, samstundes som eg heller ikkje her kan kome unna å trekkje inn føremålet.

Møte det kognitive og emosjonelle hos elevane

Lærarane uttrykkjer eit ønskje om å utstyre elevane med kunnskap. Dette møter dei på fleire ulike måtar: ved å vise til definisjonar av ulike omgrep knytt til seksualitet, lærarane snakkar generelt om tematikken i klasserommet og lærarane viser til statistikk og naturvitskap. Kari uttrykkjer såleis at kunnskapen verker som ei grunnmur: «*utan kunnskap kjem du ingen veg*». Det kognitive handlar om ei evne til å sjå kompleksiteten, at ein ser at saker har fleire sider, meiner Lenz og Moldrheim (2019, s. 45).

Ei anna del av undervisninga sikter også til å møte både det kognitive og det emosjonelle hos elevane i form av narrativ. Dette gjeld tema som går på seksuell orientering i hovudsak, men også inn på grenseoverskridande åtferd. Under tema *seksuell orientering* blir narrativ spesielt nytta av lærarane på «bygdeskulane» som uttrykkjer eksplisitt at dei ønskjer å gjere undervisninga meir *konkret* og *nært* for elevane fordi elevane ikkje «såg» dette så ofte. At dei bruker narrativ på denne måten er ein stor fordel for å gjere det meir «tett» på elevane, der dei får moglegheit til perspektivtaking og identifikasjon (jf. Lenz og Moldrheim, 2019, s. 24).

I og med at kunnskap ikkje er nok til å ein kan endre ei fordom i følgje Allport (1954, s. 9), og det emosjonelle viser seg som det mest avgjerande ifølgje Pettigrew og Tropp (2008, s. 2) vil det vere ein fordel at lærarane bruker historier på ulik vis, slik som lærarane i utvalet gjer. På denne måten kan ein likevel klare å skape ei kontakt mellom minoritet og majoritet, til trass for at denne kontakten ikkje finst tydeleg i klasserommet gjennom kontakt ansikt til ansikt.

Likevel er ikkje bruken av narrativ utan utfordringar, ofte er ikkje slike narrativ tilstrekkelig. Ein kan tenkje at dersom ein «har forstått» novella, har ein «forstått» heile gruppa, men mogleg har ein berre fått høyre ei stemme og ei side (Kumashiro, 2002, s. 43). Ein står også i fare for at fordommar og stereotypi blir reproduisert i det ein tar dei med inn i klasserommet (Crocco, 2015, s. 209), der til dømes stereotypien om at homofili er noko «unormalt» kan bli tydeliggjort gjennom ei slik historie. Historia som Anne fortel om ei praksis der homofile har

sex i skogen på Sognsvann kan vere eit døme på dette. Denne historia skulle vere med på å gje eit bilete av røynda. Ei forståing om at homofili er stigmatisert. Tanken bak å fortelje historia er god, likevel møter vi på ei utfordring der homofili kan bli sett på av elevane som noko annleis og rart fordi læraren fortel om ei praksis som skil seg frå majoriteten sine praksisar. Det kan vere med på å skape eit bilete på at dette er *normalen* for alle som kjenner på ein tiltrekking til det same kjønnet. På denne måten kan dei allereie antekne oppfatninga elevane har om homofile gje grobotn til fordommar.

Ei anna utfordring med bruken av narrativ er at kontakten mellom minoritet og majoritet ikkje alltid er god nok. Allport (1954) argumenterer for at det er berre den typen kontakt som leder menneske til å gjere ting saman som fører til ei endra haldning (s. 281). Om Allport har rett i dette vil ikkje narrativ vere tilstrekkelig, likevel kan det tenkast at det er betre enn ingenting? Ein didaktisk implikasjon vil likevel kunne vere at ein nyttar narrativ med omhu, og ei fordel vil kunne vere å kombinere bruken av narrativ med andre metodar som til dømes dialog, ein metode som alle lærarane i utvalet mitt nyttar.

Dialog

Den tredje hovudarbeidsmetoden identifisert er at elevane arbeider i form av det eg vel å omtale som dialog. Plummer (2003) meiner at ein god intim medborgar ikkje nyttar monolog, men kommuniserer med andre medborgarar gjennom dialog (s. 87). Eg har valt å bruke ordet *dialog* og ikkje *diskusjon* fordi eg meiner at dialogen i denne studien ikkje berre handlar om å setje ulike forståingar opp mot kvarandre, men også ei samtale rundt ulike synspunkt. Bruken av dialog verker spesielt nytta i kjønns- og kulturmangfaldstilnærminga, men også i nokon grad både i den grenseoverskridande åtferda og seksuell orienteringa.

Det syner seg som om dialogen går føre seg i ei veksling mellom heilklasse og mindre grupper. Lærarane styrer dialogane ved å ha tydelege spørsmål som elevane skal snakke om, samstundes som lærarane også tar aktiv plass i gruppene med det dei sjølv omtalar som hjelpespørsmål. Som til dømes Petter sitt spørsmål frå observasjonsdataa:

Petter: *Er det greitt at eg daskar [kvinnelig namn på kollega] på rumpa? Og er det greitt at eg daskar kona mi på rumpa`?».*

Her kan det sjå ut som lærarane vil at dialogen skal gå inn i ei bestemt retning om noko dei kan einast om. Som kan tyde på at elevane saman skal kunne einast om det beste argumentet, slik som i dialogdemokratiet (Habermas, 1995 referert til i Solhaug, 2006, s. 240).

På den andre sida er eit anna mål at ein skal utveksle ulike synspunkt, men ein treng ikkje bli einige. Døme her er Marianne sitt utsegn i intervjuet:

Marianne: *På eit vis så skal ein ha rett til å meine det man vil, men ein skal ikkje krenke eller såre andre, også kan ein få lov til å si kva ein vil. Som «eg hatar homofile» det er ikkje sakeleg.*

Mouffe (2000) er ein av dei som understreker tydinga av dette og fremjar at målet med diskusjonen kan vere ei meningspluralisme. Likevel ligg det til grunn at ein må ha nokon felles regler for diskusjonen og anerkjenne kvarandre som legitime motstandarar (s. 48), slik Marianne også uttrykkjer i sitatet over. Iversen (2014) hevder at vi menneske har evna til å setje oss inn i andre sin stad og forstå deira meningar sjølv om vi er ueinige (s. 14), der kan dialog vere ein god inngang.

5.2.3 Kva er føremålet med undervisninga?

Vi har sett at den individorienterte og fellesskapsorienterte danninga syner seg representert gjennom ytringane til lærarane med tanke på føremålet. Det er også tydeleg at ein ikkje kan dele inn skiljet heilt, men funna tilseier at det vekslast heile vegen mellom desse to føremåla. Det er likevel den fellesskapsorienterte forståinga som viser seg å stå i ei særstilling. Dette samsvarer med Fjeldstad og Mikkelsen (2008) sin forståing om kva som får størst plass i undervisninga. Her vil eg difor trekke fram eit meir manglande aspekt ved funna, og det handlar om i den grad ein kan styrke den individorienterte forståinga.

Då eg spurte lærarane om føremålet med undervisninga kom ikkje ønskje om at elevane skal reflektere og tenkje kritisk rundt ulike aspekt med seksualitet tydeleg fram. Det kan difor tolkast som om dette ikkje er det fyrste lærarane tenkjer på når dei planlegg undervisninga. Likevel viser nokre til denne forståinga gjennom spørsmåla dei seier dei stiller til elevane, andre stader i intervjuet der vi kjem inn på det, og dialogen eg får sjå i klasserommet.

Dette er spesielt tydeleg når lærarane snakkar om kjønnsrollar, og spørsmåla syner seg i fyrste omgang å handle om eit normmedvit (Røthing, 2016), og i andre omgang som eit mål om rettferdsorienterte medborgarar (jf. Westheimer og Kahne, 2004, s. 242). At det er under kjønnsrolletematikken at dette kjem til uttrykk kan forklarast med at kjønnsroller i form av skilje mellom menn og kvinner truleg kan opplevast som noko meir universelt og mindre sensitivt for elevane. Noko ein kan kople saman med Petter sitt utsegn: «*Først er det bare sånn felles, og så blir det ein del diskusjon. Men seksuelle overgrep er ein litt meir forsiktig med*». Både seksuell orientering og grenseoverskridande åtferd kan kjennast meir inngrepande på deira liv. Den kritiske tenkinga knytt til skilnaden mellom menn og kvinner står truleg i ei sterkare tradisjon, og kan bli opplevd som mindre kontroversielt. Ut frå mitt materiale er det likevel vanskeleg å konkludere rundt dette, der lærarane ikkje fekk tydeleg spørsmål om årsak i intervjuet.

Eg vil likevel argumentere for at det kan vere hensiktsmessig å i større grad inkludere det kritiske blikket på kvifor det er undertrykking også i dei andre tema knytt til seksualitet. Sjølv om det kan verke ubehageleg kan det også vere ei viktig ressurs i møte med undertrykking (jf. Røthing, 2019; Zembylas, 2015), som til dømes knytt til seksuell orientering. Undervisninga her er, i utvalet, prega av eit tydeleg respektperspektiv. Ved å berre ha fokus på respekt *for dei andre* klarer mogleg ikkje lærarane å få elevane til å vende blikket bort frå dei som allereie er andregjort, og vende blikket mot majoriteten som andregjer, slik Kumashiro (2002, s. 47- 48) hevdar at ein bør gjere. Eit normmedvit og normkritisk perspektiv er også perspektiv som med fordel kunne ha vore styrka i den grenseoverskridande åtferda, av same grunnlag som seksuell orientering, der det kan vere nyttig å sjå på årsaken til at nokon utførar seksuelle overgrep og korleis ein kan arbeide mot ei slik undertrykking.

Under kulturskilander er det også eit tydeleg funn at lærarane er spesielt opptekne av å formidle dei grunnleggjande verdiane om korleis «det norske samfunnet» ser på seksualitet. Eg vil likevel argumentere for at det kan vere nyttig å opne opp for eit kritisk blikk også her. Å leggje opp til kritisk tenking vil ikkje vere einstyndande med at elevane motseier seg verdiar som ofte blir sett på som norske kjernesymbol (Gullestad, 2002, s. 32), men ein vil også kunne få elevar som blir sjølvstendige og tar ei aktiv stilling til noko i samfunnet (jf. Biesta, 2009, s. 40 subjektiverande funksjon). Det å tilpassast kan også vere ei subjektiv aksept og erkjenning av at det ikkje kunne vore annleis (Børhaug, 2005, s. 174). Det kviler då ei

forventing om at lærarane gjev rom for denne utforskinga i undervisninga si. Elevane skal kunne lære seg å tenkje kritisk også rundt tema som til dømes likestilling og likeverd, tema som alle rommar dilemma og vegval, skriv Ferrer et.al (2019, s. 14 og 17).

Likevel er det viktig å presisere at ein som lærar også har eit ansvar for å lære elevane opp i visse normer og verdiar (jf. Opplæringsloven §1-1, 2008; Børhaug, 2005, s. 173). Eg vil argumentere for, i tråd med både opplæringsloven og føremålet med samfunnsfaget, at det er viktig å lære elevane å ha «respekt for andre sin overtyding» og «likeverd». Under seksuell orientering såg vi at undervisninga i stor grad er prega av eit respekt for *den andre* – perspektiv, som igjen kan føre til eit paradoks og eit skilje mellom «oss» og «dei andre». Samstundes skal ein ikkje berre kritisere aspektet. Det handlar kanskje meir om korleis ein klarer å formulere seg slik at ein klarer å inkludere minoriteten i større grad, heller enn å unngå eit slikt perspektiv. Samstundes som ein kan tene med å supplere med Kumashiro (2002) sitt perspektiv som ser på prosessane som andregjer (s. 45). Ei viktig implikasjon vil difor kunne vere at ein i større grad klarer å kombinere denne spenninga mellom aksept og kritikk i alle tema i seksualitetsundervisninga, og ikkje berre i nokre av tema som mitt materiale kan syne ein tendens til.

5.3 Forslag til vidare forskning

Vidare vil eg kort gjere greie for forslag til ny forskning. For det fyrste har denne studien fokusert på lærarane sitt perspektiv, likevel har Biesta (2013, s. 147) hevda at det ikkje er ein klar samanheng mellom input og output, difor kunne det ha vore interessant å gjere ei forskning som såg på kva elevane synest dei fekk ut av undervisninga og eventuelt kva dei ønskte å få ut av undervisninga. Denne oppgåva har også sikta breidt med fleire forskingsspørsmål, dette var for å skape ei heilskap. Det kunne likevel vore interessant å fokusert på eit av desse forskingsspørsmåla og gått meir i djupna på dei kvar for seg. Til slutt vil fagfornyninga, som trer i kraft hausten 2020, vere interessant forskning for å kunne sjå korleis eit nytt kompetansemål endrar eller held undervisninga stabil. Denne studien har sett at kompetansemålet er i mindre grad styrande og det vil vere spanande om nytt mål vil generere nye funn.

6. Litteraturliste:

- Andem, J. (manus og regi) & Furevold, M.(produsent). (2015). *SKAM* . Henta frå:
<https://tv.nrk.no/serie/skam>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (1.utg). Boston, Massachusetts: The beacon Press.
- Arneberg, P og Briseid, L.G. (2008). Danning i vår tid – mer enn kunnskap -introduksjon, i P. Arneberg og L. G. Briseid (red.) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (ss.15-31). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Berge, K. L. og Stray, J.H (2012). Demokratisk medborgerskap – hva handler boka om?. I K.L. Berge og J. H. Stray (red.) *Demokratisk medborgerskap I skolen* (s. 9-11). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education, I *Edcational assessment evaluation and accountability* 21 (1). Henta frå:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11092-008-9064-9.pdf>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publisher
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Boler, Megan (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap?, i K. Børhaug; , A. B Fenner og L. Aase *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*, (s. 171-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. Christophersen J. & Aarre, T (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didattikk* (3.utg.). Oslo: Samlaget
- Børhaug, K (2014). *Selective critical thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian Social studies*. Volume: 12 issue: 3, page(s): 431-444
DOI: <https://doi.org/10.2304%2Fpfi.2014.12.3.431>
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfunnsfag? I T. S.Christensen (red.). *Fagdidattikk i samfunnsfag* (ss.9-42), Frederiksborg: Bogforlaget Frydenlund.

- Crocco, M. S. (2015). Using literature to Teach About Others: the vase of Shabanu. I W. C.Parker (red.) *Social Studies today: research and practice* (2.utg., s. 209-217). New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7.utg.). London: Routledge
- Creswell, J. D. & Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry. Theory Into Practice*, 39(3), (ss.124-130.)
URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dahl, S. L. (2012). *Sensitive tema og hårsåre informanter som metodologiske utfordringer i kvalitativ forskning* i sosiologisk tidsskrift 01/2012 (volum 20). Henta frå: <https://www.idunn.no/st/2012/01/art11>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Emmeline May and Blue Seat Studios (12.05.2015). *consent as simple as tea*. [videoklipp]
Henta frå: <https://www.youtube.com/watch?v=oQbei5JGiT8>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. Everett & I. Furseth, *Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E. Wetlesen, A. & Aas, P.A. (2019). kapittel 1: Kva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & Wetlesen A. (red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk. i P. Arneberg og L. G. Briseid (red.) *Fag og Danning – mellom individ og fellesskap* (ss.124-141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goldschmidt – Gjerløw, B. (2019). Childrens' rights teachers' responsibilities: Reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse. I *Human Rights Education Review* (HRER) 2 (1) DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hvattum, H.H. (Produsent) og Kjersti Wøien Håland (2018). *Lovleg*. Henta frå URL: <https://tv.nrk.no/serie/lovleg>

- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (kapittel 11) I B. R. Johnson & L Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage: Los Angeles
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg., s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer Activism and antioppressive pedagogy*. London og New York: Routledgefalmer
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del –Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Koritizinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz, C & Moldrheim, S. (2019). “Nulltoleranse”- fra lydighet til myndiggjøring: hvordan møte krenkene atferd og fordomsfulle uttrykk I skolen. I DEMBRAM 2, (ss.34-50) Henta frå: https://dembra.no/no/wpcontent/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Lysaker, O. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I H. Syse (red.). *Norge etter 22.juli, forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s.85-107) Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP
- Moldrheim S. (2014). Kløkt og fordom: om holdningsendring i klasserommet. I *FLEKS-scandinavia Journal of intercultural Theory and practice*. Vol 1 No 1. DOI: <https://doi.org/10.7577/fleks.841>
- Mouffe, C. (2000). *The democratic Paradox*. London: Verso
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nygaard, L. P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. I L. P. Nygaard (red.). *Writing for scholars: a practical guide to making sense and being heard* (2.utg) (s.99-120). Los Angeles: Sage

- Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-201906-21-60) Henta frå URL: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-0717-61>
- Patton, M. Q. (1999). *Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis*. *Health Services Research*, 34(5) (ss. 1189-1208) henta frå: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pettigrew, T. F. og Tropp, L. T. (2008). How does intergroup contact prejudice? Meta-analytic tests if three medicators. I *European journal of social psychology*. Volume 28, I 6. Doi: <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship: private decisions and Public Dialouges*. USA: University of washington Press.
- Raundalen, M., & Schultz, J.H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. & Svendsen, S.H.B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: 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, 1953-1973, DOI: [10.1080/01419870.2011.560275](https://doi.org/10.1080/01419870.2011.560275)
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. I *Bedre skole*, 28 (3).s. 33-37. URL: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. DOI: <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å & Hellesund, T (2009). Kjære leser. I *tidsskrift for kjønnsforskning* 04/2009. Henta frå: <https://www.idunn.no/tfk/2009/04>
- Samnøy, Å. (2015). Bilete av «dei andre» I ei globalisert verd. I K. Berge, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (ss. 103-120) Bergen: Fagbokforlaget
- Sex og samfunn (2019a). *Undervisningsopplegg om grenser og seksualitet*. Henta frå: <https://www.sexogsamfunn.no/2019/undervisningsopplegg-om-grenser-og-seksualitet/> (lasta ned: 03.07.19).

- Sex og samfunn (2019b). *Seksualitetsundervisning i skolen: en kartlegging blant elever i 10.klassetrinn og 1 vgs*. Henta frå: <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-180817.pdf> (Lasta ned: 03.08.19)
- Stray, Janicke Heldal (2012). Demokratipedagogikk. I K.L Berge & J. H. Stray (red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 17- 30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt: medborgerskap, demokrati, deltakelse*. Oslo: Gyldendal akademiske
- 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). Henta frå: http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Støle-Nilsen, M. (2017). Seksuell danning: En studie av seksualundervisning i skolen (Masteroppgave). Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen. Henta frå: http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Solhaug, T (2006). Strategisk læring i samfunnsfag, i A. Turnmo og E. Elstad (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. (s. 227-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger?. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19-32. DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Svelstad, O. E. (2020, 12.Februar). *Netflix-serie om sex: - Ting vi burde ha lært på skolen*. NRK. Henta frå: https://www.nrk.no/kultur/norsk-ungdom_-vil-ha-netflix-serien-_sex-education_-som-undervising-1.14869405
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Træen, B. (1995). *Ungdom og seksualitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*.(3.utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.

- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. Henta frå URL:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770/PDF/260770eng.pdf.mul_ti
- Universitet i Oslo [UiO] (12.juli.2019). *Ta opp lyd med røde data*. Henta frå:
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tips-triks/fortroligedata-diktafon.html> (Lasta ned: 03.07.19).
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Henta frå:
<http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan samfunnsfag*. Henta frå:
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Zembylas, M. (2015). Pedagogy of discomfort, and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education in *Ethics and Education* 10:2, (s.163-174) DOI: [10.1080/17449642.2015.1039274](https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274)
- Aakvaag, H. F, Thoresen, S. & Øverlien, C. (2017). Vold og overgrep mot barn - definisjoner og typologisering. I C. Øverlien, M. Hauge, & J. H. Schultz (red.), *Barn, vold og traumer - møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 265-280). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: intervjuguide:

Bakgrunn:

1. Kva for utdanning har du?
 - a. Kvifor valte du å bli samfunnsfagslærer?
2. Kor mange år har du arbeida i skulen?
3. Kva for fag underviser du?
4. Kan du fortelle litt om skulen og elevsamansetninga.

Klassa di nå (viktig at ein svarer generelt, for å ikkje bryte teieplikta)

5. Korleis vil du skildre klassa di i år? (til dømes med ulike adjektiv)
 - a. Opplev du denne klassa annleis enn tidligare klasser?
6. Korleis er dynamikken i klassa? Nokon som er tydlige leiarar
7. Korleis skil gutter og jenter seg frå kvarandre i klasserommet. Nokon døme?
 - a. Gutane?
 - b. Jentene?
8. Ser du noko spesiell skilnad på korleis gutar og jenter er i klasserommet i klassa di i år?
9. Korleis opplev du klassemiljøet?
11. Bruker elevane ofte seksualiserte skjellsord i timen eller skulegården?

Spørsmål rundt kompetansemålet:

1. Kva tenker du om læreplanmåla knytt til kjønnsroller og seksualitet
2. Kva for kompetansemål set du saman når det er snakk om seksualitetsundervisninga?
3. Kva tenker du om fagfornyninga knytt til denne tematikken?

Spørsmål rundt planlegging av undervisningsopplegget:

1. Var planlegginga av denne timen lik som andre timer du planlegg? Eller gjer du andre vurderinger i denne samanheng?

2. Syntes du det er ubehagelig å undervise i tematikken?
3. Er det viktig å undervise i seksualitet? Kvifor? Kvifor ikkje?
3. Kva for trinn underviser du om dette på og når? Kvifor?
4. Er undervisninga om temaet samla? Eller er det slik at du underviser litt om det her og der?
5. Er det mykje samarbeid mellom lærarane i planlegging av timane?
 - var det samarbeid om denne timen?
6. Opplev du at det er mykje opp til den enkelte læraren kva som vert undervist og korleis
7. Kva var du oppteken av når du planla undervisninga?
8. Inkluderer du helsesøster eller andre i undervisninga

Ressurser:

9. Korleis førebur du deg og tilegner deg sjølv kunnskap på feltet?
10. Kva for ressurser har brukt i timen?
 - a. Lærebok.
 - b. Filmer/bøker
 - c. Internett ressurser?
 - d. Anna?

Undervisninga:

11. kan du vise planen for timen?
 - a. Kvifor er desse tema inkludert?
 - b. Er det andre tema som du også pleier å inkludere?
12. Var denne timen lik slik du pleier å undervise i tematikken?
13. Noko du nyttar spesielt mykje tid på?
 - kvifor det?
14. Er det nokon spesielle utfordringar du se på av tema du har nemnt du underviser i?
(forutsetter at informanten seier at han nyttar tid på dette i undervisninga):
Til dømes:

- knytt til undervisning om kjønnsroller
- knytt til undervisning om seksualitet
- knytt til undervisning om seksuelle overgrep
- Knytt til Kulturelle skilnader

15. Er elevane meir/ mindre/det same deltakande i denne undervisninga enn ellers.

- På kva måte?
- Jentane?
- Gutane?

16. Kva syntes du sjølv fungerte godt i denne undervisninga?

17. Kva syntes du fungerte dårlig i undervisninga?

Tema:

1. Ser du på tematikken som kontroversiell? Er et diskusjonar i klasserommet knytt til temaet?
2. Kva er det som er kontroversielt for deg?
3. Har du noko konkret døme på at nokon har kome med ekstreme utalele eller haldningar knytt til seksualitetstematikken?

Føremål:

13. Kva ser du på som hovudformålet med undervisninga?
 - Kva ønskjer du at elevane skal sitje att med?
14. Korleis arbeider du konkret med dette?
15. Korleis opplev du moglegheiten til å påverke elevanes haldningar generelt, men og i tilknytning til tematikken?
16. Korleis kan ein arbeide konkret med å endre haldningar? Generelt, men óg knytt til denne tematikken?

Mangfald:

17. Er det eit tema som du tenker er spesielt utfordrende med tanke på mangfoldet i klasserommet.

- a. Kjønn
- b. Etnisitet
- c. Religion.

18. Kva er viktig å tenkje på i denne samanheng?

Meiningsmangfald:

19. Syntes du det er vanskeleg å fortelle egne meiningar i klasserommet?

20. ser du tydeleg ulike verdigrunnlag i klasserommet knytt til tematikken?

Korleis møter ein dette?

21. Korleis løyser du det om du er ueinig med elevane dine?

Vurderingspraksis:

22. Korleis vert ein vurderingssituasjon av dette temaet?

Har du noko du ønskjer å tilføye?

Vedlegg 2: godkjenning frå NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Læraren sin behandling av kjønnsroller i samfunnsfagsundervisninga

Referansenummer

870001

Registrert

26.08.2019 av Sibylla Erikstein - sibyllae@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Granlund,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sibylla Erikstein,

Prosjektperiode

30.08.2019 - 10.06.2020

Status

26.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

26.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det dermed ikke skal stilles spørsmål relatert til taushetsbelagte opplysninger under datainnsamlingen.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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/eller 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!

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

Vedlegg 3: deler av meldingstråden med NSD

S

Sibylla Erikstein

04.10.2019 13:16

Hei! eg har gjort nokon endringer i prosjektet mitt. For det første er eg mest interessert i å sjå på korleis tematikken kjønnsroller og seksualitet blir undervist i samfunnsfaget. Er dette nødvendig å melde inn når eg tidligere har fått godkjent at eg skal sjå på læreren sitt hensyn til ulike kjønnsroller i undervisninga? Og problemstillinga vinkler seg inn til å handle om: ""Korleis underviser læraren om / og for kjønn i samfunnsfagsundervisninga». Og overskrift for prosjektet er endra til: "«undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfagundervisninga».-

Og for det andre har eg tenkt å observere i klasserommet. Og da har eg tidligere sagt at eg berre skal observere læreren. Det er det eg primært fortsatt skal gjere, men ønsker også å bruke nokon av elevytringene i sammenheng med læreren om dette er relevant for å få ein samanheng. Kan eg då søke om å kunne innhente muntlig samtykke frå elevene om dette? Eg ynskjer ikkje innhente skriftleg samtykke i og med at dette kan vere meir problematisk for da har eg plutselig tilgang til underskrifta deira. om du skjønner spørsmålet mitt?

vh. Sibylla Erikstein

M

Mathilde Steinsvåg Hansen

07.10.2019 12:31

Hei,
dersom du skal registrere opplysninger som muliggjør at elevene blir identifisert under observasjonen, så må du få skriftlig samtykke. Men dersom du kun skal notere ned noen generelle utsagn som blir sagt (og som ikke er identifiserende) er det tilstrekkelig med muntlig samtykke (uten lydopptak). Hører fra deg om hvilke typer utsagn som ønskes.

I relasjon til vinkling av problemstilling vil ikke dette påvirke din opprinnelige vurdering fra NSD.

Vennlig hilsen,
Mathilde

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i mitt forskingsprosjekt?

«Undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfagundervisninga»

Dette er eit spørsmål til deg, om du har lyst til å delta i eit forskningsprosjekt kor føremålet er å undersøke seksualitetsundervisninga i samfunnsfag, på ungdomsskulen. Dette er eit skriv som gjev informasjon om måla for prosjektet og kva ei deltaking vil innebære for deg.

Føremål:

Føremålet i denne masteroppgåva er å sei noko om korleis lærarar underviser i temaet om kjønnsroller og seksualitet i undervisninga. Eit av spørsmåla vil vere korleis læraren er handsame med tematikk knytt til seksualitet i klasserommet, kva dei set som føremålet, og korleis dei planlegg undervisninga og eventuelt vurderar elevane i etterkant.

Eg ønskjer blant anna, om det er mogleg, å observere ein time som tar opp tematikken. Dette kan blant anna vere om ein skal undervise i kompetansemålet «Analysere kjønnsroller i skildringer av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep», eller ta opp tematikken i andre settingar.

Problemstillinga som oppgåva tek utgangspunkt i:

«Korleis underviser utvalte lærare i kjønn – og seksualitet i samfunnsfaget, på ungdomsskulen»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgåva er skrive ved Universitetet i Oslo, *institutt for lærerutdanning- og skoleforskning (ILS)*.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalet er strategisk utvalt, med tanke på kven som kan sei noko om problemstillinga. I dette tilfellet vil dette vere ein samfunnsfaglærare på ungdomsskulen. Det er fire lærare eller fleire som skal vere med i forskninga, med ei fordeling av begge kjønn.

Kva inneber det for deg å delta?

Å vere med i denne forskninga vil innebere observasjon av læraren i ein time (eller fleire, om mogleg). Observasjonen vil innebere at eg sit i klasserommet under timen og noterer, og vil vere knytt til tematikken seksualitet.

Intervjudelen vil ta mellom 30 min og ein times tid. Intervjuet vil bli samla inn elektronisk ved lydopptak med eit egna utstyr lånt og godkjent av UIO, og vil bli lagra kryptert ein stad berre studenten og rettleiar har tilgang til.

Spørsmåla i intervjuet vil handle om din undervisningspraksis med tanke på kjønn og seksualitet. Dette vil si at du vil få spørsmål om sjølv undervisninga, føremålet med undervisninga, men óg korleis planlegginga av undervisninga er, samt din vurderingspraksis knytt til temaet

(Alternativt kan også berre intervjuet forekomme, om ikkje observasjon er mogleg).

Det er friviljug å delta

Det er friviljug å delta i prosjektet. Dersom du vel delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å oppgje årsak. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvenser for deg dersom du vel å ikkje delta eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningane vil berre bli nytta til formåla som er fortald deg i dette skrivet. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dei som vil ha tilgang til å sjå dataene er eg i samråd med rettleiar. Namn og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med ein kode som lagrast adskilt frå øvrige data, og kryptert.

Det vil ikkje vere mogleg å gjenkjenne deltakeren eller skulen deltakeren arbeider på i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast juni 2020. Opptak og lagring av personopplysningar vil då slettast frå databasen.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar berre opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *institutt for lærer – og skoleforskning* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, har dei vurdert at behandlingen av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finne ut meir?

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

- *Uio - institutt for lærer – og skoleforskning (ILS)* ved student *Sibylla Erikstein*,
- Rettleiar: Lise Granlund,
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@ils.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Student: Sibylla Erikstein

Rettleiar: Lise Granlund

Samtykkeerklæring

Jeg har moteken og forstått informasjon om prosjektet «*undervisning om kjønn og seksualitet i samfunnsfagsundervisninga*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Intervju*
- å delta i *observasjon* (viss mogleg)

Eg samtykker til at mine opplysingar blir handsame fram til prosjektet er avslutta i Juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

