

Undervisning om grensesetting i samfunnsfag

*En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfaglæreres forståelser av begrepet grensesetting,
deres formål med undervisningen og hvordan de underviser tematikken*

Stine Bjørsom Stensager



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk (30 studiepoeng)

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2021

Undervisning om grensesetting i samfunnsfag

*En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfaglæreres forståelser av begrepet grensesetting,
deres formål med undervisningen og hvordan de underviser tematikken*

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Stine Bjørsom Stensager

© Stine Bjørsom Stensager

2021

Undervisning om grensesetting i samfunnsfag

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i begrepet grensesetting og hvordan det blir undervist på ungdomsskolen. Oppgavens formål er å undersøke forskningsdeltakernes forståelser av begrepet grensesetting, deres formål med undervisningen og hvordan de underviser om tematikken, samt hvilke utfordringer lærere kan stå ovenfor når det kommer til undervisning om sensitive tema som grensesetting. Datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven er kvalitative semi-strukturerte intervjuer av fire ungdomsskolelærere med erfaring fra undervisning om grensesetting.

Oppgaven har en samfunnsfagdidaktisk forankring, og bygger på teorier om blant annet formålet med undervisningen sett i lys av Biesta (2008, 2009) og Fjeldstad og Mikkelsen (2008). Videre bygger den på ulike medborgerskapsteorier som Plummers teori om intimt medborgerskap (2003) og Westheimer og Kahnes (2004) tre dimensjoner av medborgerskapsbegrepet. I diskusjonen om hvordan tematikken blir undervist sees den i lys av teorier om blant annet narrativ, klasseromsdiskusjon og dialog, kritisk tenkning og kunnskap (Nussbaum, 2010; Mouffe 2000; Moldrheim 2014). Til slutt tar oppgaven opp noen utfordringer med undervisning om grensesetting, som blant annet viktigheten av en god lærer-elev relasjon, vurderingen av undervisning om grensesetting og skolens rolle gjennom undervisning om sensitive tema.

Oppgavens funn indikerer at forskningsdeltakerne har en bred forståelse av begrepet grensesetting. Følgende tre aspekter skiller seg spesielt ut: seksuell grensesetting, digital grensesetting og muntlig verbal grensesetting. Formålet med undervisningen blir knyttet til et ønske om å gjøre elevene trygge på sin egen kropp, informere om selvbestemmelse, samt ønsket om å tette kunnskapshull og lære elevene opp i kritisk tenkning. Videre viser oppgaven at undervisningen av tematikken skjer gjennom bruk av blant annet: narrativ, dialog og kunnskapsbasert undervisning.

Forord

Etter fem år som student ved Universitetet i Oslo markerer denne oppgaven avslutning på en epoke og starten på en ny. Det har vært en lang, men lærerik prosess å komme til veis ende med dette prosjektet. Jeg stolt og takknemlig.

Årene på Blindern har gått både fort og sakte på samme tid, og har bestått av både oppturer og nedturer. Jeg er takknemlig for at jeg har hatt gode venner å være sammen med gjennom hele studietiden, det hadde ikke vært det samme uten dere.

Videre ønsker jeg å takke personene som har stått sentralt ved min side gjennom hele studiet og ikke minst masterprosjektet. Jeg ønsker først å takke både familie, venner og kjæreste for god mental støtte gjennom denne skriveprosessen. En ekstra stor takk til mamma og pappa som alltid har støttet meg og heiet på meg, uansett hva. Jeg vil også rette en spesiell takk til min flinke og kunnskapsrike veileder, Åse Røthing, takk for nøye gjennomgang av oppgaven og kloke innspill. Til slutt vil jeg også rette en takk til forskningsdeltakerne som stilte opp til tross for en hektisk periode grunnet Korona-pandemien, oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Nå venter lektorjobben, det blir spennende og utfordrende på nye måter!

Blindern, juni 2021

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1. <i>Aktualisering og problemstilling</i>	1
1.2. <i>Korona-pandemien</i>	2
1.3. <i>Begrepsavklaringer</i>	2
1.3.1. <i>Undervisning om seksualitet</i>	2
1.3.2. <i>Grensesetting</i>	3
1.4. <i>Oppgavens oppbygning</i>	4
2. Kontekst	5
2.1. <i>Unge nye utfordringer rundt grenser og gråsoner</i>	5
2.2. <i>Læreplanens utvikling: undervisning om seksualitet og grensesetting i skolen</i>	6
2.3. <i>Samfunnsfagets formål knyttet til seksualitet</i>	8
2.3.1. <i>Vurdering i samfunnsfag</i>	10
3. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	11
3.1. <i>Tidligere forskning</i>	11
3.2. <i>Det demokratiske verdigrunnlaget</i>	13
3.2.1. <i>Kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende tilnærminger til undervisning</i>	13
3.2.2. <i>Medborgerskapsundervisning</i>	14
3.2.3. <i>Intimt medborgerskap</i>	15
3.2.4. <i>Klasseromsdiskusjon og demokratisk deliberasjon</i>	15
3.3. <i>Metoder og perspektiver innenfor samfunnsfaglige disipliner</i>	17
3.3.1. <i>Kritisk tenking</i>	17
3.3.2. <i>Det normkritiske perspektivet</i>	18
3.3.3. <i>Ubehagets pedagogikk</i>	19
3.3.4. <i>Narrativ som virkemiddel i undervisningen</i>	19
3.4. <i>Aktuelle strukturer og prosesser</i>	20
3.4.4. <i>Identitetsteori</i>	20
3.4.5. <i>Empati og perspektivtakning</i>	21
3.4.6. <i>Lærer-elev-relasjon</i>	22
4. Metode	24
4.1. <i>Kvalitativ metode</i>	24
4.1.2. <i>Fenomenologi</i>	25
4.2. <i>Det kvalitative intervjuet</i>	27
4.3. <i>Utvalg</i>	27
4.4. <i>Intervjuguide</i>	29
4.4.1. <i>Pilotintervju</i>	30
4.4.2. <i>Gjennomføring av lærerintervjuet</i>	31
4.5. <i>Etablering av data</i>	32
4.6. <i>Analyse</i>	33
4.5.2. <i>Koding og kategorisering</i>	34
4.6. <i>Forskningsetiske overveielser</i>	34
4.6.2. <i>Reliabilitet</i>	36
4.6.3. <i>Validitet</i>	37

4.6.4.	Forskerrollen	38
4.6.5.	Overførbarhet	38
5.	Analyse og diskusjon	39
5.1.	<i>Forståelser av begrepet grensesetting</i>	<i>39</i>
5.2.	<i>Formålet med undervisning om grensesetting.....</i>	<i>41</i>
5.2.1.	Trygghet, selvbestemmelse og bevisstgjøring.....	42
5.2.3.	Tetting av kunnskapskull og holdningsskapende arbeid	45
5.3.	<i>Hvordan blir det undervist?</i>	<i>47</i>
5.3.1.	Bruk av narrativ i undervisningen	47
5.3.2.	Empatitrening, ubehag og perspektiv-taking	49
5.3.3.	Å utvikle kritisk tenkning.....	50
5.3.4.	Dialog.....	52
5.3.5.	Oppsummering.....	55
5.4.	<i>Praktiske utfordringer med undervisning om grensesetting.....</i>	<i>55</i>
5.4.1.	Lærer-elev relasjonen	55
5.4.3.	Sensitive tema	57
5.4.2.	Skolen som aktør for undervisning om grensesetting	59
6.	Avslutning.....	63
6.1.	<i>Hovedfunn</i>	<i>63</i>
6.1.2.	Hvordan temaet blir undervist	65
6.2.	<i>Videre diskusjon og didaktiske implikasjoner.....</i>	<i>66</i>
6.3.	<i>Forslag til videre forskning.....</i>	<i>68</i>
7.	Litteraturliste.....	69
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	75
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	77
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	80

1. Introduksjon

1.1. Aktualisering og problemstilling

Alle mennesker har et forhold til seksualitet på tvers av alder, kjønn, seksuell orientering og kultur. Det er en sentral og viktig del av livet, samtidig som er det et tema som kan være ubehagelig og flaut å snakke om. I den norske skolen har undervisning om seksualitet lenge hatt en sentral plass og har vært i stadig endring i tråd med samfunnsutviklingen. Fra å ha størst fokus på forplantningslære har seksualundervisning i dag blitt et tema som omhandler både de sosiale, politiske og etiske delene av samfunnet vi lever i (Røthing, 2004; Røthing 2020). Selv om seksualitet lenge har vært et tema som har tilhørt den private sfæren ser vi i dag at flere tv -kanaler og sosiale medier har brakt temaet ut i det offentlige. Serier som SKAM, Innafor, Lovleg, Delete Me er alle eksempler på serier som handler om ungdommers seksualitet på et eller annet vis, og som tar for seg grensesetting som tematikk. Samtidig har podkaster blitt en populær plattform hvor flere norske og utenlandske kjente profiler tar for seg temaer som kropp, seksualitet og følelser. Porno er blitt mer tilgjengelig og Snapchat har fått en ny funksjon kalt «Only Fans» hvor man kan dele intime bilder mot penger. Samfunnet har blitt mer åpent for å snakke om temaer som før kun var ment for det private rom, både på godt og vondt. I det siste har det også vært mye fokus rundt pornokulturens mørke side.

Nyere forskning viser at 42 prosent av ungdom i alderen 13 til 18 år har sett porno på nett, hvor andelen er betydelig høyere hos gutter enn jenter, nærmere bestemt 65 mot 22 prosent samtidig som den er økende med alder for begge kjønn (Medietilsynet, 2018, s. 3). Videre viser også forskning at nordmenn i stor grad konsumerer mer porno sammenlignet med andre europeiske land (s. 3). Noe som også er urovekkende er at voldelig pornografi har blitt mer utbredt og normalisert. Tallene indikerer at svært mange har blitt eksponert for porno før de selv har debutert seksuelt med en partner, og kan derfor ha stor innvirkning på dagens ungdom og deres seksualitet, identitet, grenser og forhold til egen kropp (Medietilsynet, 2016, s. 47). Samtidig kan det ha innvirkning på hvordan ungdom selv opptrer seksuelt. I tillegg har flere ungdom stått frem i media hvor de blant annet uttrykker hvor normalt verbal trakassering i skolegården har blitt (Oen, 2021) og bekymringer rundt normaliseringen av porno (Udnes, Torstveit, Lindgren, 2021). På bakgrunn av dette var jeg nysgjerrig på hvordan lærere stiller seg til undervisning om grensesetting på ungdomsskolen. Jeg ønsker derfor å undersøke

følgende problemstilling: *Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere begrepet grensesetting, hva mener de er formålet med undervisningen og hvordan underviser de tematikken?* Problemstillingen er tredelt og ønsker å svare på tre ulike spørsmål ved undervisning om grensesetting.

1.2. Korona-pandemien

Koronapandemien 2020-2021 har hatt en viss innvirkning på arbeidet med denne oppgaven, og jeg har derfor måtte tilpasse den i henhold til de ulike tiltakende og smittevernreglene som ble innført. Pandemien gjorde at ingen masterstudenter fikk tilgang til faste leseplasser på Universitetet, noe som medførte at hverdagen bestod av de samme fire veggene hvor alle de daglige gjøremålene ble gjort. Det var svært vanskelig å skille skole fra privatliv noe som til tider gikk ut over både konsentrasjon og prestasjon. Det er ikke til å stikke under en stol at det har vært svært krevende både for psyken og samvittigheten å komme seg gjennom dette prosjektet. Jeg hadde også et par forskningsdeltakere som trakk seg grunnet for mye arbeid med rødt nivå i Oslo-skolene. Dette gjorde at jeg måtte rekruttere i flere omganger, og fikk ikke like mange forskningsdeltakere som jeg hadde ønsket, men mener fortsatt at oppgaven gir et innblikk i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår begrepet grensesetting og hvordan de underviser om det.

I januar 2021 kom den tredje bølgen til Norge, noe som førte til at Oslo ble stengt ned på nytt. Alle biblioteker, lesesaler og butikker stengte ned. Dette gjorde at det ble forsinkelser i bøkene jeg hadde bestilt og jeg fikk ikke tak i alle bøkene jeg trengte før i midten av februar. Planen jeg hadde lagt for masteren ble derfor noe forskjøvet.

I følgende avsnitt vil jeg ta for meg viktige begreper i denne oppgaven.

1.3. Begrepsavklaringer

1.3.1. Undervisning om seksualitet

Det har i nyere tid vært et skifte av betegnelsen for seksualundervisning. Betegnelsen seksualundervisning gir vanligvis assosiasjoner til forplantningslære (som det opprinnelig het) og undervisning som hører til i naturfag. Begrepet «undervisning om seksualitet» gir begrepet en breiere forstand og rommer mer enn bare det biologiske aspektet av seksualitet. I de siste

føringene fra Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet anbefaler de at man skal bruke betegnelsen "undervisning om seksualitet og kjønn", ettersom seksualitet og kjønn henger tett sammen. Verdens helseorganisasjon (WHO) betegner undervisning om seksualitet på følgende vis:

Seksualitetsundervisning defineres av WHO Europa som en livslang prosess hvor individet tilegner seg informasjon og danner egne holdninger og verdier. Seksualitetsundervisning etter denne standarden omfatter temaer som seksuell utvikling, seksuell og reproduktiv helse, relasjoner mellom mennesker, følelser, intimitet, kroppsbilde og kjønnsroller. Det vektlegges at undervisningen skal respektere menneskerettigheter og mangfold, tilpasses barn og unges alder, kunnskapsbehov og kulturbakgrunn, oppmuntre til kritisk tenkning og kommunisere en positiv livsløpstilnærming til seksualitet. Undervisningen skal være fundert i vitenskapelig informasjon og bør diskutere konsekvenser av at menneskerettigheter/seksuelle rettigheter krenkes (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s.18).

1.3.2. Grensesetting

Uttrykket grensesetting kan enten vise til foreldres oppdragelse, en lærers klasseledelse eller å sette egne grenser for seg selv. Viktigheten av å kunne sette grenser for seg selv er en sentral oppgave man som menneske har gjennom hele livet. I ungdomsårene er den kanskje spesielt viktig fordi man opplever nye situasjoner man aldri har sett seg selv i, som for eksempel fester, gruppepress og seksuell debut. I denne oppgaven er det evnen til å sette grenser for seg selv jeg ønsker å fokusere på og videre undersøke. Jeg har valgt å kategorisere denne type grensesetting i tre ulike kategorier: «digital grensesetting», «seksuell grensesetting» og «verbal seksuell grensesetting».

Seksualitet er en naturlig del av menneskers liv, både på godt og vondt. Den kan gi både nytelse og glede, men kan også skape usikkerhet. Når man snakker om grensesetting snakker man vanligvis om retten til selvbestemt seksualitet. Sex og samfunn har definert det på følgende måte:

Man bestemmer selv:

- med hvem man vil ha seksuelle opplevelser
- om og når man vil være seksuelt aktiv

- hvorfor man vil ha seksuelle opplevelser
- hvordan man vil uttrykke og praktisere sitt seksuelle potensial
- og gjennom dette huske at selvbestemt seksualitet er en rettighet alle har, og dermed respektere både egne og andres grenser (Sex og samfunn, 2016).

Selv om mange kanskje er klar over at man selv skal kunne bestemme over egen kropp kan det allikevel være vanskelig å vite hvor man skal sette grensen for seg selv, spesielt om man er i en situasjon man ikke har reflektert over i forkant. I tillegg kan en havne i en situasjon man i ettertid skulle vært foruten.

1.4. Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven vil belyse hvilke forståelser et utvalg lærere har om begrepet grensesetting og hvilke didaktiske grep de tar i bruk i undervisningen. Oppgaven vil være et bidrag som kan gi et innblikk i hvordan undervisning om grensesetting gjennomføres. Den består av seks kapitler inkludert introduksjonskapittelet. I kapittel to vil jeg vise oppgavens relevans ved å plassere den inn i en samfunnsfagdidaktisk og samfunnsmessig kontekst. Deretter vil jeg presentere tidligere forskning og gjøre rede for det teoretiske rammeverket oppgaven bygger på. I kapittel fire belyser jeg hvordan jeg etablerte dataene og hvordan de ble analysert for å besvare forskningsspørsmålet. I kapittel fem vil jeg analysere og diskutere mine funn i lys av relevant teori og forskning. Til slutt vil jeg gi en oppsummering av forskningsfunnene, samt komme meg forslag til videre forskning på feltet.

2. Kontekst

2.1. Unges nye utfordringer rundt grenser og gråsoner

Nåtidens unge står i en ny og uforutsigbar tid i et individualistisk samfunn hvor kropp og seksualitet står i fokus. Dette kan føre til at noen ungdommer kan komme i ubehagelige situasjoner hvor det oppstår gråsoner som kan være vanskelig å komme seg ut av i en tid hvor både kropp, identitet og seksualitet forandrer seg (Roien, Simovska og Graugaard, 2018, s. 209). Seksualitet er på sitt mest flytende i dagens samfunn hvor seksuelle relasjoner ikke lenger er bunden til ekteskap eller skam på samme måte som det var før. På den andre siden kan det lettere oppstå situasjoner som kan være vanskelige å tolke, noe som kan føre til problemer. Slike situasjoner viser hvor viktig det er at unge og voksne klarer å håndtere de seksuelle spillereglene og grensesettingen. En dansk undersøkelse av ungdom mellom 15-24 år viser at unge har et stort behov for å diskutere og få klarhet i disse gråsonene ved å ha kunnskap om når og hvordan de skal trekke grenser (Nielsen, Sørensen, Osmec, 2010). Studien viser også at internett har skapt større muligheter for å inngå i sosiale og erotiske forhold og eksponering av seg selv. Dette bringer igjen andre problemer på banen om hvor man skal trekke grensen.

Videre ser man at en stor del av hverdagen til barn og unge inneholder skjermaktivitet, både på skolen og hjemme. Det har skjedd en rask utvikling av bruken av sosiale medier, og man har i dag mye teknologi og fristelser kun et tastetrykk unna. Utviklingen har skjedd så raskt at man har ikke rukket å lage ordentlige rammer og gode rutiner på når det vi skal være online, og når vi skal være offline. Dette kan føre til at det er vanskelig å sette grenser for når det passer å være på sosiale medier og når det ikke passer, samtidig som det kan være vanskelig å sette grenser for hva man skal dele og hva man ikke burde dele, spesielt i en sårbar ungdomstid (Sælebakke, 2018, s.79). Behovet for nettvett øker i takt med den voldsomme bruken. Det finnes enda ikke tilstrekkelig forskning på hva sosiale medier faktisk gjør med oss. Dagens samfunnsforhold og barn og unges hverdag er en viktig årsak til at det er viktig å fokusere på undervisning om grensesetting.

2.2. Læreplanens utvikling: undervisning om seksualitet og grensesetting i skolen

God helse skapes i samspill med andre mennesker. Skolen er en arena hvor unge møtes, og den er en viktig bidragsyter i arbeidet med å sette seksualitet og seksuell helse på dagsorden. I Norge har vi en lang tradisjon med undervisning om seksualitet, men den har endret seg gjennom årene fra å gå fra en familieorientert tilnærming til å fokusere mer på samfunnsfagets overordnede syn på seksualitet og mangfold (Børhaug, 2014, Christophersen og Arre, 2003; Røthing, 2004). Det har også vært et skifte fra den tradisjonelle seksualundervisningen som i all hovedsak dreide seg om forplantning, til å handle mer om den sosiale og emosjonelle delen av seksualitet. Grensesetting kom inn i den reviderte læreplanen i 2013. Siden dette har undervisningen i skolen rettet fokus mot at elevene skal ha kunnskap om grenser og respekt, samt evnen til å reflektere over andres grenser. Helse- og omsorgsdepartementet skriver blant annet i sin strategi for seksuell helse (2017-2022): «Riktig kunnskap om seksualitet og seksuell helse fører til at ungdom debuterer senere, er flinkere til å bruke kondom og prevensjon og utvikler et positivt forhold til egen seksualitet og intimitet» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s.15). Dette viser at undervisning kan bidra til at ungdom får et mer bevisst forhold til egen seksualitet, som igjen kan begrense de negative effektene ved intimitet og seksualitet. For at undervisning om seksualitet skal ha en helsefremmende og forebyggende effekt på elevene er det nødvendig at de får denne type undervisning før de havner i en situasjon hvor denne type kunnskap må tas i bruk (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s.16). Derunder kommer viktigheten av at elever lærer å sette grenser for seg selv på flere ulike plan. Gjennom læreplanen og de nye overordnede målene i Fagfornyelsen er det skolens ansvar å gjennomføre denne type undervisning.

Motivet for undervisning om sex og seksualitet var at ungdommene skulle få kunnskap om temaet. I Norge var undervisning om seksualitet betegnet og knyttet til «forplantningslære» helt frem til 1974 (Røthing, 2021 s. 9). Samtidig ble prevensjon nevnt for første gang i læreplanen M74, men det skulle ikke bli gitt noen praktisk veiledning for bruk av det i grunnskolen. Det var ikke før i 1987 at enkelte elever med særskilt behov skulle kunne få opplæring i bruk av prevensjon. Det gikk deretter ti år før det var eksplisitt gitt uttrykk i læreplanen, L97, at alle elever skulle få undervisning om prevensjon (Røthing, 2021, s.9).

I 2013 kom det en viktig endring i læreplanen, LK13, da ble temaene grensesetting, vold og respekt for andres og egen kropp omtalt for første gang. Kompetansemålet i samfunnsfag etter 10.trinn presenterte for første gang «seksuelle overgrep» på læreplanen: «analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). En interessant endring som kom med den nye læreplanen i 2020, LK20, var at grensesetting som tema ble fjernet fra naturfaget, og finnes nå kun i samfunnsfaget og som nytt overordnet mål innenfor «Folkehelse og livsmestring». Slik settes det et tydelig skille mellom hva de ulike fagene skal formidle (Røthing, 2021, s.9).

Et tema som er videreført og får stor oppmerksomhet i LK20 er grensesetting og overgrep. Kompetansemål fra læreplan i samfunnsfag sier blant annet at elevene skal kunne følgende etter endt 10. klasse: «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 uønskete hendingar» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.11). Samtidig skal de også lære å tenke kritisk og handle etisk. Den nye overordnede delen «Folkehelse og Livsmestring» har også et kompetansemål som legger fokus på blant annet det å kunne sette egne grenser og respektere andres:

Aktuelle område innanfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevanar, seksualitet og kjønn, rusmiddel, mediebruk, og forbruk og personleg økonomi. Verdival og betydninga av meining i livet, mellommenneskelege relasjonar, å kunne setje grenser og respektere andre sine, og å kunne handtere tankar, kjensler og relasjonar høyrer òg heime under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.13).

Skolens mål gjennom det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er dermed at eleven skal evne å sette grenser og respektere andres, håndtere tanker og følelser, skape mellommenneskelige relasjoner og ta gode verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at ingen undervisning foregår i et kulturelt vakuum, og undervisning og seksualitet og grensesetting er kanskje skolens mest kontekstfølsomme fag.

I dag er undervisning om seksualitet en del av den obligatoriske læreplanen i grunnskolen og videregående skole i Norge, under både den samfunnsfaglige delen av læreplanen og den

overordna delen «Folkehelse og Livsmestring». En kan med dette se at undervisningen om seksualitet ikke lenger kun er begrenset til å kommunisere farer og risiko ved sex, men at den i dag er mer rettet mot trivsel og den kritiske dannelsen av elever på deres egne premisser og i samspill med andre (Røthing, 2021; Roien, Simovska og Graugaard, 2018). På den andre siden er det viktig å bemerke at hensikt ikke er det samme som handling. Det kan være mange faktorer som gjør at undervisningen i dag ikke er optimal. Dette kan være på grunn av at læreplanen mangler føringer på hvordan disse temaene skal gi elevene relevant kunnskap i undervisningen, samt hvordan lærerne skal ivareta elever som har blitt utsatt for ulike seksuelle overgrep. Røthing argumenterer for at lærere trenger konkret kompetanse på dette område for at undervisningen ikke kun skal bli overfladisk informasjon om grenseoverskridende atferd (Røthing, 2021, s. 18).

Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i læreplanen fra 2013, LK13 fordi utvalget jeg intervjuet ikke enda har erfaring med den nye læreplanen, LK20.

2.3. Samfunnsfagets formål knyttet til seksualitet

Fjeldstad og Mikkelsen (2008) skriver at formålet med samfunnsfagundervisningen tar utgangspunkt i to sider av dannelsingsoppfatningen. På den ene siden er målet å skulle danne elever i bestemte kulturer og normer hvor de må forholde seg til de ulike spillereglene samfunnet lager. På den andre siden ønsker man at elevene skal ha en individorientert forståelse hvor de er selvstendige og evner å ta egne valg (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s.128). Læreplanen sier at elevene gjennom opplæring skal kunne:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. (Fra Formål, Utdanningsdirektoratet, 2013).

Samt:

Som reflekterande og handlande individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve, og både påverke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk

individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til. Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon. (Fra Formål, Utdanningsdirektoratet, 2013).

Formålet i samfunnsfaget er som sagt et sammensatt spørsmål hvor man ofte ser en spenning mellom to poler. Elevene skal på den ene siden læres opp til at de skal kunne tenke kritisk og utforme egne individuelle meninger, men samtidig skal de bli sosialisert inn i et samfunn med satte normer og regler. Biesta og Børhaug (2009; 2005) har hver sin tolkning av hva målet med samfunnsfaget er. Biesta skiller mellom tre utdanningsfunksjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2009). Det kan se ut til at man i de senere årene har blitt mer interessert i det brede spørsmålet om skoleforbedring i stedet for kun spørsmålet om effektivitet, til tross for dette har skolens effektivitet og forbedring spilt en viktig rolle i at utdanningsresultater skal og kan måles (Biesta, 2009). Samtidig står dagens lærere i et arbeid der de skal forberede framtidige medborgere for et pluralistisk samfunn, hvor elever skal møte eventuelle verdikonflikter som kan oppstå mellom gammelt og nytt, kjent og ukjent (Grannas og Lundquist, 2015). Når det kommer til beslutningstaking om retningen for utdanning, vil man ifølge Biesta alltid ha en interesse i verdivurderinger, altså vurderinger om hva som er pedagogisk ønskelig. Det blir derfor skolen, og lærerens ansvar å gi elevene den undervisningen som forbereder dem på å bli gode medborgere, med evne til å tenke kritisk og se ting fra ulike perspektiver.

I følge Børhaug (2005) er målet med samfunnsfaget å bidra til at elever skal kunne delta i samfunnet og at de skal kunne delta for å *forandre*. Man jobber derfor mot at elevene skal ha kritiske tilnærminger til ulike aspekter i samfunnet, og gjennom egen refleksjon lære å tilpasse seg dem (Børhaug 2005). Børhaug refererer til læreplanen fra 1997 om at elevene skal opplæres til å tenke fritt, kritisk, tolerant og fra ulike perspektiver (Børhaug 2005). Det kreves også at elevene diskuterer sosiale problemer og konflikter i samfunnet. Det som gjaldt for læreplanen i 1997 kan fortsatt sees på som relevant for elevene og læreplanen LK13 og LK20. I følge Børhaug (2005) er den enkleste måten å oppmuntre til kritisk tenking å legge til rette for at elevene kan diskutere og uttale sine synspunkter, altså gjennom god dialog.

2.3.1. Vurdering i samfunnsfag

Vurdering er sentralt i alle fag i skolen. I samfunnsfag derimot kan det være abstrakte og til tider utfordrende temaer å vurdere. Vurdering blir av Smith definert på følgende vis: «Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte» (Smith, 2009, s.124). Vurdering er essensielt i alle fag, men hvordan vurdere noe man ikke kan sette to streker under svaret? For å vurdere samfunnsfag er det viktig å kjenne til vurderingsordningene og ha innsikt i de faglige og utdanningspolitiske argumenter fra debatter om vurderingsformål og vurderingskriterier. Koritzinsky (2014) deler kompetanse inn i tre ulike inndelinger: kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Kunnskapskravene går ut på at elevene tilegner seg faktakunnskap og viten om enkeltfenomener, som for eksempel tall og lover. De skal også tilegne seg kunnskaper om sammenhenger og årsaker til hva som ligger bak ulike hendelser. Ferdighetskravene går ut på at eleven skal kunne anvende begreper på en korrekt måte, samt kunne ta i bruk skjemaer, metoder og teorier. I tillegg til at de skal lære seg både metodiske og sosiale ferdigheter. Holdningskravene går ut på å forstå holdningsdannelse og hvilken betydning holdninger har for andre mennesker. En skal også lære seg evnen og viljen til å uttrykke og begrunne egne holdninger, samt kunne møte andre med respekt og forståelse (Koritzinsky, 2014, s. 262). Den siste kompetansen vil være den som dekker kunnskapen elevene skal tilegne seg gjennom undervisning om seksualitet med vekt på grensesetting. Elevene skal lære om hvilke holdninger de ønsker å formidle til andre, samt at de skal lære å respektere andres, noe som er svært viktig når det kommer til egen og andres grensesetting. Utdanningsdirektoratets vurderingsforskrift sier blant annet at: «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (§ 3-3, 2008). Som vil si at i alle fag som vurderes skal vurderingen bidra til læring.

3. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere tidligere forskning og det teoretiske rammeverket benyttet for å analysere mine data, i arbeidet for å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår begrepet grensesetting og hvordan de underviser om tematikken. Jeg vil starte med å presentere ulik forskning som har blitt gjort på temaet i norsk kontekst, deretter vil jeg presentere det demokratiske verdigrunnlaget, etterfulgt av samfunnsfaglige strukturer og prosesser.

3.1. Tidligere forskning

Kantar TNS fikk i 2016 og 2017 i oppdrag fra Sex og Samfunn å gjennomføre to karlegginger av seksualitetsundervisningen i den norske skole, en blant både lærere og en blant elever på 10.trinn og 1. VGS. Forskningen viste at både lærere og elever er positive til å styrke undervisningen om seksualitet. Resultatene fra undersøkelsen viser blant annet at hele 8 av 10 elever mener at undervisning om seksualitet er viktig for deres selvbilde og selvfølelse når det kommer til egen kropp (Hind, 2017, s.7). Hele 7 av 10 ønsker mer undervisning om seksualitet i skolen og nesten 5 av 10 oppga at det var temaer de savnet i undervisning om seksualitet (samme). Temaene elevene trakk frem som de mente de savnet var; sex og sex generelt knyttet til ulike problemstillinger, voldtekt, overgrep, kjønnsidentitet, debut og abort (Hind, 2017, s.10). Resultatene viser at elevene ønsker at undervisningen om seksualitet øker, samt at den også gjerne styrkes.

I undersøkelsen gjort av samme forskere i 2016 blant kontaktlærere i grunnskolen oppga lærerne at styrking av temaet vil bli godt tatt i mot i skolen. Videre kom det frem at 7 av 10 mener at undervisning om seksualitet er like viktig som andre obligatoriske emner (Hind, 2016, s.4). Den viser samtidig at kun 13 prosent av lærerne oppga at de hadde hatt undervisning om seksualitet i løpet av utdanningen sin (2016, s.4). Flere lærerstudenter har samtidig oppgitt at de ikke får tilstrekkelig kompetanse om hvordan undervise i seksualitet, noe som fører til at det er stor forskjell på hvordan undervisning om seksualitet i den norske skolen blir gjennomført (Støle-Nilsen, 2017; Røthing, 2009, 2017). I undersøkelsen til Kantar TNS kom det også fram at 7 av 10 mente at det var viktig at lærere faktisk hadde lyst til å undervise i temaet om seksualitet og samtidig viste resultatene at «lærerne mente at god undervisning om seksualitet var viktig for å bygge et godt miljø i klasserommet og på

skolen» (Hind, 2016, s.4). Alt i alt viser det seg at et flertall av landets kontaktlærere er positive til å styrke fokuset på undervisning om seksualitet i skolen (Hind, 2016, s. 5). Et interessant funn var at «4 av 10 har delt klassen inn etter kjønn i hele eller deler av undervisning om seksualitet, færrest i mindre skoler og blant kontaktlærere i Midt- og Nord-Norge» (Hind, 2016, s.8).

Det meste av forskningen rundt undervisning om seksualitet i den norske skolen er gjort av Åse Røthing (2007; 2008). I boken fra 2009, *Seksualitet i skolen; perspektiver på undervisning* fra 2009, skrevet sammen med Stine H. B. Svendsen, diskuterer de hvordan det ble undervist om seksualisert i de forskjellige fagene i skolen. Ett av deres hovedfunn var at temaene i undervisningen på ungdomstrinnet er svært varierende og at mye av undervisningen ble lagt opp etter hva elevene synes var aktuelt, og ikke ble bare lagt opp etter læreplanens føringer. Grensesetting i forhold til egen kropp og seksualitet var ett av topp tre temaer som lærerne prioriterte i undervisningen (Røthing og Svendsen, 2009, s.16). Det er imidlertid verdt å bemerke at boken er skrevet for over ti år siden, og det har trolig skjedd endringer rundt hvordan undervisning i dag praktiseres på skolene siden boken ble publisert, og ikke minst ettersom det har skjedd store endringer i læreplanens føringer for undervisning om seksualitet.

Røthing og Svendsen (2009) andre hovedfunn var at undervisningen om seksualitet virket hetronormativ. Deres definisjon på hetronormativitet beskriver de som følgende: «en uttrykt antakelse om at alle er heteroseksuelle, og at den naturlige måten å leve på er å leve heteroseksuelt» (Røthing og Svendsen, 2009, s.40). Dette synet kan føre til en fremmedgjøring i undervisningen, som igjen kan føre til at det snakkes ulikt rundt heteroseksualitet og homoseksualitet. Heteroseksualitet fremstår som den «normale» seksualiteten, og elevene blir ikke bedt om å reflektere rundt hva de innebærer å være heteroseksuell på samme måte som en kanskje ville bedt om en refleksjon rundt homoseksualitet. (s. 95). En slik undervisning kan føre til at normkritikken blir nedprioritert og at det blir et stort skille mellom *oss* og *de andre*.

Goldschmidt- Gjerløw (2019) har skrevet en artikkel som indikerer noen av det samme funnene gjort av Røthing og Svendsen (2009). *Children's rights and teachers' responsibilities: Reproductin or transforming the cultural taboo on child sexual abuse?* viser

at det er fravær eller ikke tilstrekkelig undervisning om seksuelle overgrep. Resultatet viser at lærerne er ukomfortable med å ta opp en tematikk som kan være sensitiv for elever som har opplevd overgrep. Samtidig kritiserer hun fraværet at denne type tematikk i lærebøkene (Goldschmidt- Gjerløw, 2019, s.39).

Marianne Støle-Nilsen (2017) identifiserte i sin masteroppgave fire hovedtrekk som synes å gå igjen i undervisning om seksualitet i skolen. Den første kategorien hun trekker frem er en inkluderende undervisning som er kjønn- og mangfoldstilnærmet. Temaene omhandler likestilling, kjønnsroller, seksuell identitet og kjønnsuttrykk (2017, s. 20). Den andre kategorien har en helsetilnærming som fokuserer på det biologiske som prevensjon, seksuelt overførbare sykdommer og reproduksjon. Den tredje tilnærmingen baserer seg på et kriminalitetsperspektiv, og her fokuseres det på seksuelle overgrep, hvordan forebygge seksuelle overgrep og informasjon om hvordan man kan få hjelp om man har blitt utsatt for det. Den siste kategorien har en danningstilnærming, og hun skriver at de tre første kategoriene til sammen skal føre til en helhetlig danning av elevene (Støle-Nilsen, 2017, s.29).

3.2. Det demokratiske verdigrunnlaget

3.2.1. Kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende tilnærminger til undervisning

Som nevnt tidligere er Biesta (2009) opptatt av hva formålet med undervisning i samfunnsfag er, og deler den inn i de tre ulike funksjonene: kvalifiserende, subjektiverende og sosialiserende (Biesta 2009, 2013). Den kvalifiserende funksjonen skal være med på å utdanne elevene til å få en generell kunnskap om samfunnet vi lever i. Videre skal den bidra til å utdanne aktive medborgere i samfunnet, samtidig som den kvalifiserende funksjonen også handler om det å lære og mestre livet, nærmere bestemt livsmestring.

Den subjektiverende funksjonen er også relevant når det kommer til undervisning om seksualitet og viser til det å bli sin egen person, og prosessen som gjør det mulig for individet å ta avstand fra og tenke på tvers av gitte samfunnsstrukturer. I denne type undervisning kan dette for eksempel være kjønnsroller i samfunnet og syn på seksualitet. Her mener Røthing (2016) at man i undervisning om seksualitet må unngå å reprodusere avgrensede forestillinger. Ved å legge vekt på en subjektiverende forståelse i undervisningen kan man forhåpentligvis unngå dette.

Den siste funksjonen er den sosialiserende funksjon som handler om å utdanne elever inn i eksisterende tradisjoner (Biesta, 2009, s.40). Utdanning vil aldri være nøytralt, men vil som regel alltid være speilet av andre med en litt annerledes oppfatning av samfunnet. Den sosialiserende funksjon står i motsetning til den subjektiverende forståelsen. Poenget til Biesta (2009) bunner i at utdanningen i prinsippet rommer alle de tre aspektene, men at undervisning om seksualitet i hovedsak dreier seg om den kvalifiserende funksjonen, og til en viss grad den sosialiserende, mens subjektiveringsaspektet generelt har trange kår i nåtidens skolesystem.

3.2.2. Medborgerskapsundervisning

Medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag skal utdanne gode medborgere som skal kunne leve sammen i et fellesskap, og kan dermed sees på som ett av formålet med samfunnsfagundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.2). Børhaug et al. (2014) mener at samfunnsfagets oppgave er å undervise i de demokratiske normene og prinsippene (Børhaug et.al. 2014). Berge og Stray mener at det er skolen sin oppgave å gi elevene kunnskap og kompetanse som demokratiske medborgere (2012, s.11). Derfor kan det være interessant å se nærmere på hvordan dette blir satt sammen i en pedagogisk kontekst.

Westheimer og Kahne (2004, s. 241) gjorde en empirisk studie på medborgerskapsundervisning og argumenterer i sin artikkel for at de ulike tilnærmingene til medborgerskapsundervisningen, og at de ulike resultatene av tilnærmingene kan knyttes til tre ulike type medborgere: «den personlig ansvarlige medborger», «den deltakende medborger» og den «rettferdighetsorienterte medborger». Resultatet viste at ulike undervisningsopplegg legger vekt på forskjellige typer medborgere. Poenget deres er at den type undervisningen læreren legger vekt på påvirker hvilken medborger man danner.

Den rettferdighetsorienterte undervisningen vil bygge på å hjelpe elevene til å finne løsninger på problemer, og passe på at de får et kritisk blick på de sosiale og økonomiske strukturene i samfunnet. Et eksempel på en slik undervisning vil være å undersøke problemstillinger som hvorfor kvinner er undertrykket av menn eller hvorfor noen forgriper seg på andre. Samtidig skal man lære elevene hvordan man kan endre slike strukturer. Kritisk tekning står derfor svært sentralt. Den personlig ansvarlige medborgeren skal læres opp til å handle ansvarlig i samfunnet. Elevene skal lære å behandle andre slik de selv ville blitt behandlet (Westheimer

og Kahne, 2004). Man skal altså danne en elev til å ønske å ta ansvar og følge samfunnets normer og regler, som for eksempel å respektere andres valg og grenser. Den deltakende medborgeren blir beskrevet som et aktivt samfunnsmedlem som deltar på ulike organisasjoner og demonstrasjoner eller gi penger til mennesker i nød. Undervisning som har fokus på å danne en deltakende medborger vil dreie seg om hvordan man kan delta i ulike institusjoner og organisasjoner (Westheimer og Kahne, 2004). Når vi snakker om undervisning om seksualitet og grensesetting vil dette kunne dreie seg om å delta i en organisasjon som fremmer kvinners rettigheter når det kommer til abort, setter fokus på gutter som blir utsatt for overgrep eller overgrep i likekjønna forhold, eller andre lignende organisasjoner som setter fokus på selvbestemmelse eller andre aspekter ved seksualitet og frigjørelse. Sett i sammenheng med undervisning om grensesetting vil den «rettferdighetsorienterte medborgeren» og «den personlig ansvarlige medborgeren» være de mest relevante.

3.2.3. Intimt medborgerskap

Begrepet «intimt medborgerskap» ble introdusert av Plummer i 1996 og omfatter både de intime og seksuelle dimensjonene av medborgerskap. De aspektene som det intime medborgerskapet rommer er både kultur og deltakelse i fokus. Intimt medborgerskap får sin rettmessighet via subjektive opplevelser av ulikhet og undertrykkelse i motsetning til for eksempel det tradisjonelle medborgerskapsbegrepet som bygger på institusjonaliserte rettigheter. I følge Plummer (2003) er selvbestemmelse en forutsetning for deltakelse i samfunnet. Intimt medborgerskap handler derfor om mer enn bare det tradisjonelle medborgerskapet. Det handler om å respektere andres tanker, opplevelser og følelser. Denne forståelsen kan være med på å åpne for et perspektiv i undervisningen som tar hensyn til identitetsutviklingen hos ungdom, og dette igjen kan være med på å gjøre det lettere å snakke om ting som kan være vanskelig. Om man kobler det til undervisning om grensesetting kan det være med på å åpne opp for samtaler som kan være både personlige og vanskelig, men svært viktige.

3.2.4. Klasseromsdiskusjon og demokratisk deliberasjon

For at demokrati skal fungere må man lære å være demokrater i følge Enslin (2001), med dette til grunn legger det en særlig forpliktelse på skolen. Skolene har ansvaret for å utdanne elever slik at de kan få et nyansert bilde av samfunnet, og samtidig utfordrer deres tanker og

holdninger. Biesta (2011) mener at diskusjon som skal ta utgangspunkt i elevenes subjektifisering må skje gjennom deltakelse og eksponering. Om vi skal forstå det å bli en demokratisk medborger gjennom Biestas perspektiv innebærer dette at elevene skal bli presentert for ulike perspektiver gjennom undervisning, samt videreutvikle dette for å bli demokratiske medborgere.

Habermas (1995) sin demokratimodell, og hans diskursteoretiske forståelse av deliberasjonsprosessen, bygger på at målet med diskusjonen er at den skal ende i konsensus, som igjen skal bidra til at det beste argumentet vinner. Denne demokratimodellen har derimot blitt kritisert av flere, for eksempel at det har vært for konsensusorientert og at det har manglet rom for uenighet og mangfold, og kan føre til at visse synspunkt og meninger blir fortrent (Young, 1996; Mouffe, 1999). Iversen (2019) og Mouffe (ref. Biesta 2011) argumenterer begge for at uenigheter og konflikter burde anerkjennes, ikke undertrykkes. Skolen, ifølge Iversen (2019), bør legge vekt på å utvikle uenighetsfellesskap som går ut på at til tross for ulike meninger kan bli enige om å være uenige. For at et slikt uenighetsfellesskap skal fungere i praksis må man derimot ha noen nøkkelverdier samtalen bygger rundt, som i et klasserom for eksempel kan være noen «ground rules» som alle må forholde seg til under diskusjonen (Merscer og Littenton, 2007). Læreren må være en person elevene er trygge på, og som møter motsetninger og uenigheter på en god måte slik at alle føler seg ivaretatt.

Selv om en klasseromsdiskusjon ikke er helt det samme som politisk deliberasjon argumenteres det for at begge former har demokratisk verdi fordi elevene lærer å gi begrunnelser, lytte til medelever, ta andre perspektiver og behandle medelevene som politiske medborgere (McAvoy og Hess, 2013, s. 20). Denne type diskusjon vil derfor være et viktig verktøy læreren kan benytte seg av i klasserommet for å fremme og møte ulike synspunkt, tanker og perspektiver. Selv om både diskusjon og deliberasjon har mange likhetstrekk vil det når det kommer til undervisning om grensesetting være mest hensiktsmessig å fremme diskusjon fremfor deliberasjon, hvor det «beste» argumentet skal vinne, temaet kan by på mange gråsoner og vanskelige dilemmaer da vil en diskusjon være mer fruktbar enn deliberasjon. Gjennom diskusjon vil elevene få muligheten til å sette seg inn i andres standpunkt, samtidig som de kan ytre sine egne (Hunnes, 2015, s.137).

McAvoy og Hess (2013) skriver at både politisk deliberasjon og klasseromsdiskusjon har demokratisk verdi, om de blir utført riktig. Da vil elevene få praktisert perspektivtaking, å

lytte til hverandre, ta andre synspunkt og behandle hvert politisk individ likt (McAvoy og Hess, 2013, s.20). Seksualitet og grensesetting er komplekse temaer og det er ikke alltid hensiktsmessig å komme fram til en felles enighet, fordi hvert individ er ulikt og temaet har mange åpne spørsmål som ikke krever et rett og et galt svar. Som lærer vil det da ha stor betydning at en møter slike spørsmål med åpenhet. Ofte kan spørsmål som dukker opp i en slik time være knyttet til seksuell orientering, følelser, abort, voldtekt eller deling av sensitive bilder på nett. Når man snakker om grensesetting finnes det visse ting man kan være enige om er galt fordi det faktisk er ulovlig ifølge norsk lov, men mange ganger kommer det opp dilemmaer som kanskje ikke har et fasitsvar og hvor det er mest hensiktsmessig å diskutere rundt det.

3.3. Metoder og perspektiver innenfor samfunnsfaglige disipliner

3.3.1. Kritisk tenking

Kritisk tenkning går i hovedsak ut på hvordan man forstår og tilegner seg ny informasjon, samt hvordan man forholder seg aktivt og vurderende til den informasjonsflyten vi har i samfunnet i dag (Ferrer og Wetlesen, 2019, s. 12). Den subjektiverende funksjonen av undervisningen skal lære elevene til å tenke kritisk, samtidig som det skal gi dem en mulighet til å bryte med sosiale normer. Elevene skal også trenes opp i at de ikke kan stole på all informasjon de møter. Ryen (2019) legger vekt på at kritisk tenkning skal skje gjennom kunnskap og forståelse, og at kunnskap er avgjørende for å beherske evnen til å tenke kritisk, samtidig som å forstå andres synspunkt. På den andre siden finnes det de som mener at ferdigheter ikke har en sammenheng med kunnskap (Ryen, 2019, s.71). Andre legger ikke like stor vekt på kunnskapsdimensjonen. Lenz og Moldrheim (2019) mener blant annet at elever burde utfordres til myndiggjøring og kritisk refleksjon. Det man kan se er at noen mener at kritisk tenkning kan utvikles uavhengig av kunnskap, mens andre mener de to ikke kan skilles (Ferrer et al., 2019, s. 15).

For å oppsummere kan en si at på den ene siden mener noen at kritisk tenkning ikke kan skilles fra kunnskap, mens på den andre siden finnes det de som argumenterer for at den kan utvikles uavhengig av kunnskap (Ferrer et al., 2019). Ved å tilegne seg kunnskap om for eksempel loven i Norge som omhandler seksuelle overgrep kan elevene få et innblikk i hva samfunnet regner som rett og galt. Samtidig finnes det flere dilemmaer innenfor grensesetting

som det er vanskelig å finne et fasitsvar på. Elevene kan også komme over feilinformasjon på internett og det vil da være lærerens ansvar å ruste elevene til å ha et kritisk blikk i møte med slik informasjon (Børhaug, 2014, s. 431).

3.3.2. Det normkritiske perspektivet

Røthing (2019) skriver om normkritikk i skolen og dens muligheter. Dette perspektivet handler om å ha et kritisk blikk hvor man kan stille spørsmål ved normer og etablerte forståelsesmåter. Dette er for å bryte med holdninger som skaper utenforskap og utrygghet og andregjøring (Røthing, 2019, s. 34). Det handler om å utfordre forestillinger om at kjønn og seksualitet kun kan uttrykkes på spesifikke måter, knyttet til for eksempel maskulinitet og femininitet (Roien, Simovska, Graugaard, 2018, s. 253). Røthing (2019) skriver også om at det kritiske perspektivet handler om å utfordre gitte prosesser i samfunnet, og hvordan privilegier opprettholdes og skapes (s.20).

Røthing (2016), inspirert av Tolo, skiller mellom normkritiske og problemløsende tilnærminger. Problemløsningsteorien går ut på å løse problemer ut i fra allerede etablerte forestillinger om hvordan ting henger sammen, mens den normkritiske undervisningen går mer i dybden på hvorfor slike løsninger er akseptert og etablert i samfunnet, og ønsker heller å etablere en varig bevisstgjøring hos elevene (Røthing, 2016, s.37). Røthing skriver videre at det normkritiske perspektivet kan være med på å: «bidra til å skape et trygt skolemiljø og utvikle antidiskriminerende undervisning» (s. 37). Dette kan gjøres gjennom å blant annet undervise elevene i kritisk bevissthet og stille spørsmål med etablerte normer i samfunnet. Man kan også skille mellom ulike normative holdninger. I de fleste lærebøker og klasserom finner man forestillinger om kjønn og seksualitet som kjennetegnes av hetronormativitet (Røthing og Svendsen, 2009, s. 40). Hetronormativitet vil si at man forutsetter at alle mennesker er hetroseksuelle, og at det er den naturlige seksuelle orienteringen. En måte dette kan komme til uttrykk på kan for eksempel være hvordan læreren snakker om «oss» og «de andre» (Røthing og Svendsen, 2009; Røthing, 2018).

Normkritikk henger tett sammen med mangfoldskompetanse og kritisk tenkning.

Mangfoldskompetanse innebærer en kombinasjon av kunnskap og perspektiver, og at disse

perspektivene skal gjøre en bevisste og kritiske til tenkning rundt mangfold (Røthing 2017, s.22).

3.3.3. Ubehagets pedagogikk

Undervisning om seksualitet med fokus på seksuell grensesetting kan bli sett på som et sensitivt tema, og for noen et svært ubehagelig tema å undervise. Dette kan gjelde både for elever og lærere fordi det blir sett på som et svært personlig tema (Raundalen & Schultz, 2016, s. 17). Det som gjerne omtales som «ubehagets pedagogikk» legger vekt på at man skal fremme det ubehagelige og ble introdusert av Boler i 1999. Hun trekker frem at det ubehagelige kan være med på å bringe frem endring og utfordre elevenes «emosjonelle komfortsone». I tillegg trekkes det frem at undervisning som bygger på ubehagelige følelser kan skape «empati og forandring» som videre kan sees på som at «ubehag kan forstås som en ressurs» (Røthing, 2019, s.60).

Selv om det kan bringe frem endring er det viktig at læreren er klar over at det kan være problematiske temaer for elevene, og at det kan komme frem ulike ting som kan være vanskelig å forholde seg til (Røthing, 2019, s.60). Spørsmålene som er viktig å stille seg som lærer vil være om det sitter noen i klasserommet som har opplevd seksuell uønsket kontakt som gjør at en slik undervisning kan være med på å gjøre mer skade hos elevene som har opplevd det (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 37 og 41).

3.3.4. Narrativ som virkemiddel i undervisningen

Nussbaum (2010) skriver om viktigheten av at læreren fremmer narrativ imaginasjon, dette vil si at elever skal kunne se verden gjennom andres øyne og kunne se et annet perspektiv enn sitt eget. Bruken av denne type narrativ imaginasjon vil derfor kunne være en viktig måte å undervise på for å lære elevene ulike holdninger og perspektiv på ulike situasjoner. Elevene vil da også kunne utvikle empati for andre som er i ulike situasjoner enn dem selv. Dette har også blitt knyttet opp mot særlig seksuelle overgrep, hvor elevene kan innta roller og karakterer som ikke baserer seg på egen identitet, men hvor de fortsatt kan sette seg inn i rollene til karakterene de spiller (Raundalen og Schultz, 2016). Ved at elevene utspiller et slik narrativ kan de lære å utvikle empati og forståelse for situasjoner de fortsatt er ukjente med.

Mead (1934) er en annen teoretiker som har lagt stor vekt på betydningen av rolletaking hos mennesker. Rolletakning blir definert som evnen til å gå inn i en annen persons rolle, samt å forstå andres oppfatninger av omgivelsene. Rolletakning er viktig for oss mennesker når det kommer til både selvbilde og identitetsdannelse (Mead, 1934), og kan brukes som en ressurs i klasserommet for å illustrere ulike hendelser.

Samtidig er det viktig å merke seg at bruken av slike narrativer også har sine ulemper. Stereotypier og fordommer får en plass i undervisningen hvor elever kan misoppfatte meningen bak det (Crocco, 2015). Dette kan ofte komme i form av en etnosentrisme hvor man tar utgangspunkt i at sin egen kultur er den rette. Det vil også kunne være fare for at narrativet kun viser en side av saken. Det vil derfor være viktig som lærer å være bevisst på hvilke sider av saken man diskuterer, og være åpen for å diskutere flere sider av en gitt situasjon, samt være åpen for elevers forforståelse av mennesker og kulturer (Roien, Simovska, Graugaard, 2018).

3.4. Aktuelle strukturer og prosesser

3.4.4. Identitetsteori

Samfunnet vi lever i i dag er individualistisk, med fokus på at den enkelte person har ansvar for seg og sine handlinger i stor grad. Dette har ført til at identitet ikke lenger blir sett på som en skjebne, men noe man selv skaper. Dette fører til nye muligheter, men kan for mange oppleves som kaotisk og uoversiktlig (Roien, Simovska og Graugaard, 2018, s. 211).

Ungdom i dagens samfunn står ovenfor mange valg, og presset om å forme sin egen livsstil og identitet er en stor oppgave som kan lett føles overveldende. Selv om mange ungdommer trives med dette, finnes det også mange som synes det er vanskelig å håndtere på grunn av blant annet manglende mestringsevner og følelsen av utilstrekkelighet. Samtidig viser forskning at mange også mistrives ved å føle skyld og skam (Sørensen & Nilsen, 2014). Å finne sin egen vei og skape sin egen lykke kan nok føles overveldende for mange, det kan derfor være viktig å reflektere rundt egen identitet og grenser for å være bevisst på egne valg man må ta.

Tajfel utviklet på 1980-tallet noe som blir kalt sosial identitetsteori (STI). Denne teorien er knyttet til kategoriseringsprosesser, og skiller mellom inn- og ut grupper (Tajfel og Turner, 1986). Ut i fra undersøkelser gjort av Tajfel argumenterer han for at mennesker alltid vil ha et ønske om positiv sosial identitet. Som mennesker vil vi derfor ønske å tilhøre en positiv gruppe, som igjen vil føre til en favorisering av egen gruppe. Enkelte elever kan bli betraktet som en utgruppe uten at det egentlig er en legitim grunn for det, noe som kan skape splittelser i samfunnet, på skolen og i klasserommet. Ingen ønsker å falle utenfor, noe som kan føre til at man gjør ting man kanskje ikke hadde gjort om man ikke følte på et visst press fra venner eller vennegjengen. Det kan for eksempel være seksuell debut, drikkepress eller press man føler gjennom sosiale medier.

3.4.5. Empati og perspektivtakning

Empati er et ord mange er kjent med, men kanskje ikke helt har satt seg inn eller forstått betydningen av. Empati har blitt tolket av mange. Gjennom menneskets historie har vi prøvd å forstå andre menneskers følelser, og empati har blant annet bidratt til å kommunisere negative eller positive sider i flokken og har hatt en viktig funksjon opp gjennom tidene. Når vi skal prøve å forstå andre mennesker bruker vi ofte våre egne følelser og erfaringer for å forstå andres (Davis, 1994). Vi kan derimot kun forstå fullt og helt våre *egne* tanker og følelser, og vil aldri til det fulle klare å vite akkurat hvordan en annen person tenker og føler. Derfor blir vi nødt til å bruke vårt eget følelsesregister for å prøve å tolke og forstå andre mennesker i gitte situasjoner. Tetzcher, som utviklet det engelske begrepet «empathy», mener at det er den indre imitasjonen av andre som har gjort oss i stand til å forstå andre menneskers følelser og tanker (referert i Wispe, 1987, s. 19-22).

Empatitrening er en nøkkel for å styrke den enkeltes integritet og relatere til seg selv og andre, også i urolige, komplekse og konfliktfylte situasjoner (Sælebakke, 2018, s.73). Ved å styrke elevenes empati vil de dermed kunne bli rustet til å håndtere situasjoner hvor det kan oppstå uønsket seksuell kontakt eller ubehagelige situasjoner. Evnen til empati vil derfor være svært viktig for elever å tilegne seg før de havner i en ubehagelig situasjon. Men empati kommer ikke av seg selv, det må bygges opp og læres, og skolen kan være en viktig bidragsyter til å lære elever empati. Empati styrker i tillegg forbindelsen man har til andre mennesker, samtidig som det utvikler evnen til å gi og ta imot medfølelser til andre

(Sælebakke, 2018, s. 25). Mentalisering er et nytt begrep innenfor psykologien som omhandler både det å forstå seg selv og sine egne følelser, og samtidig andres (Sælebakke, 2018, s.81). Dette kan hjelpe elever til å ikke bare håndtere egne tanker, men også hjelpe dem til å forstå andres, som igjen er med på danne gode empatiske medborgere. Empati vil også komme godt med når det kommer til muligheten til perspektivtakning og identitet (jf. Lenz og Moldrheim, 2019, s. 24).

3.4.6. Lærer-elev-relasjon

Gode relasjoner mellom lærer og elev er noe av det viktigste læringsgrunnlaget for elever (Sælebakke, 2018, s. 104,). En god relasjon er med på å åpne for dialog og kan gi en innsikt i hvordan eleven egentlig har det eller om de sitter inne med vonde tanker som burde bli tatt hånd om. Betydningen av en positiv lærer-elev-relasjon blir trukket frem av flere norske pedagoger, og underbygger viktigheten av å ha og opprettholde disse relasjonene. Det er derfor viktig at man som lærer er trygg i sin rolle. For å oppnå gode relasjoner til elevene er det viktig for læreren å ha en ikke-dømmende innstilling. Som lærer må man legge vekt på å tolerere elevens erfaringer, opplevelser og følelser uten å fremstå som dømmende (Sælebakke, 2018, s. 109). Det er også viktig å skape et godt og trygt klassemiljø. Ved å la elevene være sammen med noen faste klassekamerater de føler seg trygge på, kan det oppleves som hensiktsmessig, og man unngår at elevene føler seg stresset og utrygge (Sælebakke, 2018, s.110). Det er lærerens oppgave å legge til rette for slike forutsetninger, og det kan være avgjørende for kvaliteten på undervisning om grensesetting som for mange kan være et ubehagelig og sensitivt tema.

Både Vygotskijs sosiokulturelle læringsperspektiv og det tredje rom kan sees på som en proksimal utviklingssone, som igjen kan bli sett på som en forutsetning for at lærer og elevenes skript møtes for å kunne oppnå autentisitet mellom dem. Gutiérrez, Rymes og Larson (1995) skriver om det tredje rom og hvordan lærer- og elevskript kan bidra til at lærere møter elevenes livsverden for å integrere det i undervisningen. Eksempelet han viser til er hvordan man som lærer kan gripe inn når en annen elev kaller en medelev for «homo» eller «hore», og hvordan det kan bli integrert i undervisningen slik at det kan skapes en forståelse av og en god samtale rundt utsagnet. I og med at seksualitet og grensesetting er såpass intimt kan det derimot by på utfordringer å skulle integrere elevenes eksisterende kunnskap i undervisningen.

For at en lærer skal kunne bygge gode relasjoner til sine elever forutsetter dette at man har god relasjonskompetanse. Forskning har vist at lærerens relasjonskompetanse er helt avgjørende for både elevenes læringsresultater, men også for å forebygge problematferd (Sælebakke, 2018, s. 36).

Læreren er en viktig person i livet til elevene, det er derfor viktig at læreren er et godt forbilde som har gode holdninger, kunnskap og verdier, samtidig som en lever i samsvar med dem. Om elevene opplever læreren som et uoppnåelig forbilde kan dette hindre elevene i å prøve å oppnå de idealene læreren signaliserer (Hunnes, 2015). Derfor må læreren være påpasselig med hvilke verdier og holdningen som blir presentert, samtidig som en må vise at en selv står for det. Dette kan skje gjennom historier eller fortellinger som læreren selv har erfart, og som elevene føler de kan relatere til. I en studie gjort av Nordebo (2008) fant han at lærer som engasjerer seg i temaer elever sliter med, gir økt læring hos elevene. Ved at elevene opplever at læreren bryr seg og respekterer dem gir det økt motivasjon og et større ønske om å lære.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive hvordan jeg gikk fram for å etablere dataene som oppgaven bygger på. Jeg vil starte med å beskrive studiens forskningsdesign og bakgrunnen for dette valget. Deretter vil jeg diskutere rekrutteringen av forskningsdeltakere og utvalget. Videre vil jeg gi en innføring i hvordan jeg utformet intervjuguiden, samt gjennomføringen av datainnsamlingen. Til slutt vil jeg drøfte rollen min som forsker, samt prosjektets troverdighet og overførbarhet.

4.1. Kvalitativ metode

Formålet med metoddelen er å vise leserne hvordan forskerne har kommet frem til resultatene. Dette gjøres gjennom å vise hvilken tilnærming man benyttet seg av, hvilke verktøy som ble brukt, samt hvilke rammer som ble benyttet for å forstå hva dataene faktisk betyr (Nygaard, 2015). Forskningsspørsmålet og hva oppgaven ønsker å finne informasjon om avgjør hvilken metode som er best egnet for prosjektet (Maxwell, 2014). For å besvare forskningsspørsmålet ønsket jeg å skape et kvalitativt materiale gjennom semi-strukturerte dybdeintervjuer av lærere på ungdomsskolen, med erfaring fra undervisning om grensesetting i samfunnsfag. Problemstillingen jeg utarbeidet meg søker etter erfaringer med undervisning om grensesetting hos samfunnsfaglærere og hvordan de forstår begrepet, noe som underbygger valget av kvalitativ metode som skal kunne avdekke personers opplevelser, erfaringer og sosiale praksiser (Kvale & Brinkmann, 2018). Gjennom dybdeintervjuer med spørsmål rundt deres praksis vil jeg kunne få informasjon og kunnskap som vil gi svar på forskningsspørsmålet mitt som undersøker læreres forståelse av begrepet grensesetting og hvordan de implementerer dette i klasserommet. Jeg ønsket konkrete erfaringer rundt det samfunnsfaglige aspektet ved undervisning om grensesetting. Grunnen til at jeg valgte å undersøke lærernes perspektiv var fordi de ville kunne gi meg innsikt i hvordan begrepet blir forstått, og hvordan de har erfart å undervise i det. Både erfaringer rundt hva de opplever som et bra undervisningsopplegg, hva de erfarer som ikke fungerer så godt, samt utfordringer de eventuelt har stått ovenfor. En ulempe med å kun intervju lærere er at jeg bare får lærernes perspektiver og forståelse av hvordan det fungerer, og ikke elevenes. Til tross for dette mener jeg fortsatt at det kan være relevant innblikk i feltet, og det gir innblikk i lærernes erfaringer og forståelse av temaet. Kvantitativ metode kan gi meg et bredere svar med flere forskningsdeltakere og dermed et større sett med data, men i denne

studien ønsker jeg å gå i dybden på hvordan lærere erfarer å undervise temaet, samt deres forståelse av begrepet grensesetting. Ved å ta i bruk kvalitativt intervju har jeg også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som igjen kan bidra til å gi meg lærernes synspunkter, opplevelser og deres forståelse slik at jeg får gode data for å besvare forskningsspørsmålet mitt (Thagaard, 2018). Videre vil kvalitativ metode bidra at jeg får et komplekst og nyansert bilde av forskningsfeltet med en forutsetning av at jeg som forsker samler inn nok data (Postholm, 2010).

Det er viktig å merke seg at forskerens vitenskapelige forankring ofte danner grunnlaget for hva forskeren ønsker å undersøke og finne informasjon om (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Derfor må forståelsen av det som undersøkes sees i sammenheng med forskerens tidligere erfaringer og forkunnskaper. Som forsker må jeg derfor være bevisst på mine egne fordommer og forståelser av fenomenet slik at jeg kan møte forskningsfeltet og forskningsdeltakerne med et åpent sinn. Gjennom mine fem år på lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo har jeg til sammen vært ute i flere praksisperioder på både ungdomsskoler og videregående skoler. Der har jeg observert andre læreres læringspraksis og fått innsikt i hvordan de underviser ulike temaer innenfor samfunnsfag og engelsk. Det var her jeg fikk min interesse for å nærmere undersøke hvordan lærere underviser i temaet seksualitet i samfunnsfag med fokus på grensesetting. I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden min leste jeg meg opp på teori både innenfor psykologi og samfunnsfagdidaktikk for å forstå hvordan lærere underviser i tematikken, samtidig som jeg tidligere har hatt flere psykologifag og fagdidaktiske eksamener gjennom studiet. Derfor kan min forforståelse av dette fenomenet ha påvirket hvilke spørsmål jeg valgte å stille forskningsdeltakerne og hvordan jeg videre har analysert og drøftet disse funnene. Det er derfor viktig å være bevisst på mine forforståelser av temaet.

4.1.2. Fenomenologi

Den kvalitative forskningstradisjonen bygger på de to vitenskapsteoriene; symbolsk interaksjonisme og fenomenologi (Merriam, 1998). Symbolsk interaksjonisme går ut på at man ønsker å forklare en handling ved å se på menneskers interaksjon i ulike sosiale omgivelser. Fenomenologien på den andre siden tar utgangspunkt i menneskers erfaring rundt et opplevd fenomen (Postholm, 2011). I denne oppgaven benyttet jeg meg av en

fenomenologisk tilnærming for å forstå mine forskningsdeltakeres subjektive erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018). Videre kan man skille fenomenologiske studier i et individuelt psykologisk og et sosiologisk perspektiv. Gjennom det sosiologiske perspektivet ønsker man å undersøke ulike grupper av individer, hvor man videre forsker på deres utvikling av mening i gitte sosiale interaksjoner. I det psykologiske individuelle perspektivet på den andre siden er det selve individet som står i fokus. Det forskeren ønsker med et slikt perspektiv er å få informasjon rundt individets erfaring av fenomenet, samtidig som en undersøker hvilke erfaringer andre har av samme fenomen (Postholm, 2011).

Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i det psykologiske perspektivet innenfor fenomenologien, der min forskning fokuserer på samfunnsfaglæreres egne erfaringer med undervisning om grensesetting. For å skape gode data er det viktig at man som forsker er åpen for å motta de tanker og erfaringer forskningsdeltakerne deler. Dette står sentralt innenfor fenomenologisk forskning for å hente inn gode data. Som forsker har man i oppgave å prøve å forstå og undersøke fenomener, for så å beskrive funnene så likt som individet selv har erfart dem (Thagaard, 2018). Som forsker er det da viktig å beskrive fenomenet så konkret som mulig, samtidig som man analyserer det og forstår det ved å bruke det teoretiske rammeverket (Kvale & Brinkmann, 2017). For at en forsker skal klare dette er det viktig å legge bort sine egne forforståelser og fordommer. Spørsmålet en da kan stille seg er om det er mulig for en forsker å være helt fordomsfri i beskrivelsene sine når man allerede har erfaring fra feltet. Det er da viktig å merke seg at fenomenologien kun bygger på antakelser om at realiteten er slik andre oppfatter den. Ved å arrangere en samtale eller et intervju med forskningsdeltakerne kan man samle deres subjektive opplevelser om et gitt fenomen, som videre kan undersøkes (Postholm, 2011).

En svakhet med kvalitativ metode kan da være faren for at forskningsdeltakerne gir informasjon de tror forskeren ønsker å høre, eller at de holder tilbake informasjon på bakgrunn av frykten for at anonymiteten ikke skal overholdes (Thagaard, 2018). Derfor vil det være svært viktig å uttrykke at det kun er deres erfaringer og tanker jeg er ute etter, hvor ingen svar er gale, samt å gi god informasjon og hvordan dataene lagres og oppbevares. Hvordan dataene ble sikret og lagret vil jeg komme nærmere inn på videre i kapitlet.

4.2. Det kvalitative intervjuet

Det er vanlig å skille mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer når det kommer til kvalitativ metode. Et strukturert intervju går ut på at man har forberedt og utarbeidet alle spørsmål som skal stilles på forhånd. Et ustrukturert intervju er på den andre siden friere, hvor man som forsker kan legge til spørsmål og stille oppfølgingsspørsmål. Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i en blanding mellom strukturert og ustrukturert intervju, nemlig semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju går ut på at forskeren utarbeider seg noen tema og overordnede spørsmål som et utgangspunkt for intervjuet, men har fremdeles muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål som kan være relevante til det forskningsdeltakeren forteller (Dalen, 2013). En fordel med semistrukturert intervju er at man kan få en dypere forståelse og innblikk i temaet som undersøkes, og interessante funn som man ikke kunne tenkt ut på forhånd kan dukke opp (Kleven & Hjordemaal, 2018).

4.3. Utvalg

Utvalget, og størrelsen på dette, er som regel avhengig av hvilken type forskning man tenker å gjennomføre (Everett og Furseth, 2012). Jeg ønsket svar på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forsto begrepet grensesetting og hvordan de underviste tematikken. Videre ville det derfor være hensiktsmessig å rekruttere lærere med denne type erfaring. Jeg tok også et valg om å intervjuer lærere enten bare fra ungdomsskolen eller bare fra videregående, der jeg endte på lærere fra ungdomsskolen. Det var flere grunner til dette, blant annet at læreplanen eksplisitt beskriver at elever etter endt 10. trinn blant annet skal ha kunnskap om «skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep» som kom inn i læreplanen i 2013 og ble videreført i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.10; Utdanningsdirektoratet, 2020). En annen grunn var at jeg hadde inntrykk av at det var lettere å rekruttere ungdomsskole lærere frem for lærere ved videregående skoler grunnet deres tidspress, særlig i Oslo-skolene.

For å rekruttere forskningsdeltakere gikk jeg via personer jeg kjente som hadde kontakter som jobbet som samfunnsfaglærere på ungdomsskole. Etter at de hadde sagt seg interessert, tok jeg direkte kontakt med vedkomne og sendte over prosjektbeskrivelsen og

informasjonsskriv (se vedlegg 3). Gjennom strategisk utvelgning valgte jeg ut forskningsdeltakere jeg visste hadde erfaring fra feltet jeg ønsket å undersøke, for å være sikker på at jeg fikk forskningsdeltakere som var relevante for forskningen (Thagaard, 2018). Kriteriene som ble stilt for å kunne delta i forskningen var som følger:

- Minst 60 studiepoeng i samfunnsfag
- Må ha erfaring fra undervisning om grensesetting i samfunnsfag
- Må jobbe på ungdomsskole

Kvalitativ forskning søker å hente informasjon fra individers erfaring og subjektive opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017). Det stilles samtidig krav til at forskningsdeltakerne som deltar i kvalitativ forskning selv har opplevd det forskeren ønsker å finne svar på (Postholm, 2011). Når det gjelder kvalitative studier er det fordelaktig å intervju så mange at man når et metningspunkt (Dalen, 2013). Grunnet lærernes hektiske hverdag, spesielt i Osloskolen, var det aktuelt å reise til andre byer for å foreta intervjuene. Men dette ble lettere da jeg bestemte meg for at alle intervjuene skulle holdes digitalt grunnet korona-pandemien. I tillegg til at det foretas svært mange forskningsprosjekter i og rundt Oslo endte jeg opp med empiri fra flere skoler rundt om i landet. Jeg hadde et ønske om å intervju seks lærere, og hadde rekruttert tilsvarende. Det endret seg dessverre da korona-pandemien hadde sin tredje bølge i Oslo, og det var to lærere som trakk seg fra forskningsprosjektet. Jeg prøvde å rekruttere to nye, men tiden ble for knapp og jeg satt dermed igjen med fire samfunnsfaglærere fra ungdomsskolen med erfaring fra undervisning om grensesetting som jeg intervjuet. Jeg skulle gjerne ønsket at jeg hadde enda mer data og flere forskningsdeltakere. Etter fire gjennomførte intervjuer merket jeg at det kom til et metningspunkt hvor jeg fikk mye av den samme informasjonen fra lærerne (Dalen, 2013), selv om målet mitt var å intervju seks ungdomsskolelærere avgjorde da at jeg hadde nok forskningsdeltakere i studien til å kunne analysere de dataene jeg hadde hentet inn fordi de ga meg nok informasjon til å finne både fellestrekk og motsetninger i intervjuene, noe som er viktig at forskningsdeltakere har (Postholm, 2011). Målet er at intervjuet skal gi informasjon som senere skal analyseres og forstås i lys av det teoretiske rammeverket (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.4. Intervjuguide

Alle kvalitative semistrukturert studier krever en utarbeidet intervjuguide, samt både øvelse, planlegging og forberedelse (Dalen, 2013). Intervjuguiden brukes som et redskap for å etablere data, den skal speile spørsmål som skal gi svar for å belyse problemstillingen i oppgaven. Det er forskerens oppgave å utarbeide spørsmål som gir svar på de spørsmålene som skal forskes på. Hvordan spørsmålene blir stilt og hvilke spørsmål som stilles kan påvirke intervjuet, og det er viktig at forskeren er bevisst på dette. For å lykkes med dette må forskeren på forhånd sette seg inn i forskningsdeltakerens situasjon og ha tilstrekkelig kunnskap om temaet som skal belyses (Thagaard, 2018). Intervjuet bør starte med intervjuets formål, informert samtykke og eventuelt avklare spørsmål forskningsdeltakeren måtte lure på (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre bør forskeren starte med noen enkle, innledende spørsmål. Det er viktig at spørsmålene er konkrete og tydelige slik at de er lette å forstå.

Jeg utarbeidet en intervjuguide med en rekke overordnede spørsmål, samt en del oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille forskningsdeltakerne slik at det skulle bli en god flyt i samtalen, og at jeg skulle få den informasjonen som jeg trengte for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Spørsmålene varierte fra hva de spesifikt fokuserte på i undervisningen om grensesetting, til hvilke utfordringer dette hadde for skolen. I tillegg utarbeidet jeg noen spørsmål som gikk på undervisningstimer som de opplevde fungerte godt og timer som de opplevde ikke fungerte like godt, samt deres perspektiver på undervisninger om grensesetting. Gjennom dette ønsket jeg å få informasjon til å besvare forskningsspørsmålet mitt. Hovedspørsmålene jeg stilte i intervjuene rettet fokus mot hvilke opplevelser de hadde rundt undervisning om grensesetting, hvordan de selv forstod begrepet, samt hvilke fagdidaktiske og pedagogiske grep de benyttet seg av i timene. Hovedspørsmålenes mål er å finne ut av hvilke tanker og erfaringer lærerne har om fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg stilte jeg noen oppfølgingsspørsmål som gjorde at de kunne utdype ulike tanker eller beskrivelser som jeg fant interessante for oppgaven. Ved å bruke setninger som «kan du fortelle nærmere om det» eller «kan du utdype» oppfordret jeg forskningsdeltakerne til å snakke mer eller videre om interessante fenomener. Målet med oppfølgingsspørsmålenes var å få forskningsdeltakerne til å forklare nærmere eller utdype og oppmuntre til å snakke videre om temaet (Kvale &

Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). På slutten av intervjuet ga jeg forskningsdeltakerne en kort oppsummering av hovedpunktene de hadde beskrevet, som jeg hadde fått innsikt i, dette gir også en mulighet for å at de kan komme med videre innspill eller oppklare eventuelle misforståelser. Før jeg satte i gang med intervjuene ville jeg forsikre meg om at de spørsmålene jeg hadde utformet ga meg svar på det jeg ønsket, derfor planla jeg et pilotintervju av en bekjent som jobber som samfunnsfaglærer på en ungdomsskole.

4.4.1. Pilotintervju

Hensikten med et pilotintervju er å prøve ut intervjuguiden, og rollen som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utførte ett pilotintervju hvor jeg fikk teste rollen som intervjuer, samt teste at alt det tekniske utstyret fungerte slik det skulle. Pilotintervjuet ga meg også innsikt i om spørsmålene jeg hadde utarbeidet ga meg de svarene jeg trengte for å belyse forskningsspørsmålet i oppgaven. For å rekruttere en forskningsdeltakerne til pilotintervjuet tok jeg kontakt med en bekjent som jobber som lektor ved en ungdomsskole i Oslo, og som selv hadde skrevet en fagdidaktisk master for ikke mange år tilbake. I og med at koronapandemien gjorde meg nødt til å utføre intervjuene digitalt, var det viktig for meg å være sikker på at alt det tekniske fungerte som det skulle. Under pilotintervjuet gjorde jeg det jeg ville gjort i en vanlig intervjusituasjon og jeg startet med å presentere meg selv og prosjektets innhold og formål. Videre stilte jeg noen oppvarmingsspørsmål før jeg satt i gang med hovedspørsmålene. Det jeg opplevde som krevende var å stille gode oppfølgingsspørsmål, og jeg noterte meg noen andre spørsmål jeg tenkte kunne være nyttige å ta med videre. Ellers gikk pilotintervjuet bra for seg uten tekniske problemer. Jeg fikk også bekreftet at de fleste spørsmålene i intervjuguiden ga meg svar på det jeg ønsket, samtidig som jeg fant ut av at noen av spørsmålene var overflødige og som jeg fjernet. Hele prøveintervjuet tok ca. 30 minutter å gjennomføre.

Etter pilotintervjuet forhørte jeg meg om personen følte seg ivaretatt og om spørsmålene følte forståelige og konkrete. Jeg fikk noen videre tips til hvordan jeg kunne formulere spørsmålene til å bli enda tydeligere, samt å dele noen av spørsmålene inn i mindre kategorier. Jeg la også til også noen ekstra spørsmål som jeg fikk tips om kunne være relevante å ta med for oppgaven, og som jeg ikke hadde tenkt på før pilotintervjuet ble gjennomført.

4.4.2. Gjennomføring av lærerintervjuet

Gjennom intervjuet skal forskeren få tilgang til forskningsdeltakernes egne formuleringer, perspektiver og forståelser av et gitt tema, i denne sammenhengen om undervisning om grensesetting (Tjora, 2017). Ved bruk av semistrukturerte intervjuer ga dette meg tilgang til å få utdypende svar fra forskningsdeltakerne (Larsen, 2017). Intervjuene varte fra 30 til 60 minutter basert på hvor lange svar lærerne ga. Jeg følte at jeg fikk gått dypt inn i temaet og at lærerne velvillig fortalte om deres forståelser, opplevelser og tanker rundt undervisning om grensesetting. Jeg tok taleopptak av alle intervjuene noe som gjorde at jeg hadde mitt fulle fokus på intervjupersonene og det de fortalte, slik at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål der jeg følte det var behov for det.

Fleksibiliteten ved å foreta semistrukturert intervju er viktig for å kunne bygge videre på interessante deler av intervjuet, samtidig som det kan bidra til å klare opp eventuelle misforståelser eller misoppfatninger som kan oppstå underveis. Semistrukturert intervjuer gir også muligheten til at intervjupersonene kan snakke ganske fritt og utdype deres forståelser og erfaringer. Jeg ønsket deres forståelse uten innblanding av min egen, og jeg var bevisst på min rolle som forsker samt at jeg ikke ville farge deres besvarelse på noe måte, selv om det var jeg som valgte ut hvilke spørsmål som skulle besvares. Derfor ga jeg dem god tid til å fullføre alle svarene deres uten avbrytelser. På grunn av dette satt jeg igjen med en del informasjon som ikke var helt relevant til problemstillingen. Mange av lærerne hadde lett for å vinkle spørsmålene til det generelle aspektet ved undervisning om grensesetting. Informasjon som ikke ga svar på forskningsspørsmålet mitt ble sett bort i fra da jeg startet å analysere dataene. Gjennom oppgaven har jeg måttet ta noen valg om å løfte frem enkelte utsagn forskningsdeltakerne nevnte fordi mange av utsagnene kunne knyttes til flere ulike aspekter. Det vil derfor være viktig å merke seg at analysen er påvirket av mine valg om å belyse den valgte temaet.

Videre brukte jeg «traktprinsippet» som ifølge Dalen (2013, s.27) går ut på at man skal starte intervjuet med noen enkle spørsmål. Jeg startet intervjuet med spørsmål som omhandlet hvor lenge de har undervist, hvilke fag de underviser i og hvor mange år de har undervist. Ved å skape tillitt mellom forsker og forskningsdeltaker kan det medføre at man får ærlige og oppriktige svar. Dette er spesielt viktig når det er snakk om sensitive temaer, noe man kan anta at undervisning om grensesetting er.

Jeg opplevde ingen tekniske problemer under noen av intervjuene. Både Zoom og diktafon-appen ble brukt til å ta lydopptak og fungerte optimalt, på tross at jeg måtte omstille meg til å foreta alle intervjuene digitalt.

4.5. Etablering av data

En forutsetning for å etablere gode data er å skape en trygg atmosfære for forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018). Det er flere måter man kan oppnå dette på. Det kan blant annet være å møtes et sted hvor forskningsdeltakerne ønsker og er komfortable, vise at man er interessert ved å gi bekræftende nikk eller korte kommentarer som «ja» og «mhm», samt å skape en avslappende stemning for informantene. På forhånd av intervjuene ga jeg informantene muligheten til å velge tid, var bekræftende da de snakket om erfaringer og stilte flere oppvarmingsspørsmål slik at både jeg og informantene hadde fått snakket litt om hvem vi var før jeg gikk videre med spørsmålene fra intervjuguiden.

En utfordring oppsto da ungdomsskolene i Oslo og Viken gikk til rødt nivå grunnet Koronasituasjonen i landet. Jeg så det derfor mest hensiktsmessig å utføre intervjuene digitalt, både for forskningsdeltakerne sikkerhet og min egen. Jeg sendte da inn en endring til NSD, og fikk godkjent bruk av Zoom som databehandler (se vedlegg 2). Ved bruk av databehandler som Zoom ble jeg møtt av nye utfordringer knyttet til dette. For å ivareta personvernet til forskningsdeltakerne satt jeg opp et Zoom møte gjennom min UiO bruker, dette sikrer at ingen informasjon forlater Europa og dermed ikke bryter med personvernloven i Norge. Zoom møtet ble i tillegg satt opp med et passord forskningsdeltakerne måtte oppgi for å delta slik at jeg var sikker på at det ikke ville dukke opp noen uvedkommende. En viktig faktor for å sikre at det kun ble tatt opp gule data var at forskningsdeltakerne satt i et rom hvor de var uforstyrret av andre, og at det ikke var sjanse for at noen andre dukket ufrivillig eller frivillig opp. Det var en litt uvanlig situasjon for både forskningsdeltakerne og meg da jeg ble nødt til å gjøre intervjuene digitalt. Jeg gjorde mitt beste for at de skulle føle seg komfortable, og forklarte grunnen til at det måtte bli slik. Alle forskningsdeltakerne viste forståelse for det og uttrykket at de ikke hadde noe problem med å delta digitalt på intervjuene.

Tjora skriver at for å lykkes med dybdeintervjuer burde man legge til rette for en avslappet stemning (Tjora, 2018, s.118), mens Thagaard underbygger viktigheten av prøber som vil si å

gi bekreftende respons som «ja» og «mhm» (Thagaard, 2018). Dette var litt utfordrende siden alt ble gjort digitalt, samtidig vil det også kunne være positive sider ved å holde intervjuene på denne måten, da forskningsdeltakerne kunne enten sitte hjemme eller på skolen hvor de var komfortable med omgivelsene rundt. De mest vanlige utfordringene som oppstod var lyd kvaliteten på opptakene og mulige misforståelser under selve intervjuet. Ved å ha et digitalt intervju mister man den fysiske kontakten, og med det også viktige sosiale tegn som man enkelt plukker opp til vanlig, men som er vanskeligere når det gjennomføres digitalt. Lyd kvaliteten på opptaket svekkes også fordi det går gjennom en ekstra databehandler. Under transkripsjonen var det enkelte ord som var utydelige eller umulige å høre, men det var som regel ikke avgjørende ord som gjorde at setningen ikke ga mening, og jeg følte at jeg satt igjen med en god forståelse av hva informanten fortalte, til tross for noen digitale utfordringer. Jeg hadde mulighet til å ta kontakt med forskningsdeltakerne i etterkant for å oppklare eventuelle misforståelser, men jeg så ikke dette som nødvendig for mine data, da alt ga mening i fulle setninger.

De tre første intervjuene ble gjort i tidsperioden desember – januar. To av forskningsdeltakerne trakk seg og jeg var dermed nødt til å rekruttere en ekstra person til å delta i prosjektet. Dette intervjuet ble gjennomført i februar.

4.6. Analyse

Jeg valgte å benytte meg av tematisk koding hvor jeg lette etter likhetstrekk i forskningsdeltakernes uttalelse da jeg analyserte intervjumaterialet. Når en skal analysere intervjumateriale kan man benytte seg av to ulike kodingsprosesser; induktiv og deduktiv (Braun & Clarke, 2006, s. 83). En deduktiv kodingsprosess er teoridrevet ved at man kategoriserer dataene ut ifra koder fra tidligere teori og forskning. Gjennom induktiv koding analyseres dataene mer åpent, og kodes ut ifra mønstre og likhetstrekk i datamateriale. Videre vil de utarbeidede kodene blir satt sammen med teori for å vise sammenheng. På denne måten kan funn utarbeides fra det empiriske materialet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224). Det er viktig at de kodene som utarbeides skal være nyttige og tematisere mening i datamaterialet (Anker, 2020). Jeg hadde på forhånd av intervjuene lest meg litt opp på teori og fant fort likhetstrekk i forskningsdeltakernes uttalelser. Videre vil jeg gjennomgå hvordan jeg arbeidet med å analysere datamaterialet.

4.5.2. Koding og kategorisering

Det finnes flere ulike måter å kode og analysere data på. For å analysere datamateriale benyttet jeg meg av både induktiv og deduktiv tilnærming, nærmere bestemt en abduktiv tilnærming til dataene (Thaagard, 2009, s. 197). En abduktiv tilnærming vil si at man kombinerer de empiriske kodene man finner i datamateriale for så å kategorisere kodene ut ifra tidligere forskning og teori. Målet er at forskeren skal få oversikt over både dataene slik at det videre kan bidra til interessante funn (Anker, 2020). Abduktiv og tematisk analyse utfyller hverandre og er både nyttig og vanlig innenfor kvalitativ metode. Første steg i prosessen er at forskeren skal bli kjent med datamateriale (Thagaard, 2018). Jeg startet med en induktiv tilnærming til datamateriale. For å gjøre meg bedre kjent med materiale jeg hadde samlet inn leste jeg gjennom transkripsjonen flere ganger og noterte eventuelle koder i margin og prøvde å ikke la meg påvirke av min teoretiske forståelse. Jeg leste også gjennom de ulike kodene jeg hadde notert meg under hvert intervju og sjekket om de hadde likhetstrekk med de andre intervjuene jeg hadde gjennomført. Dette gjorde jeg for å få en helhetlig forståelse av dataene jeg jobbet med og slik at jeg kunne finne temaer og koder som passet og som igjen kunne bidra til å svare på problemstillingen jeg hadde utarbeidet. Kjennetegn for en abduktiv analyse er at man hele tiden bytter mellom teorien og intervjuene (Anker, 2020). Jeg utarbeidet tre overordnede kategorier; «forståelse av grensesetting», «didaktiske tilnærminger» og «utfordringer med undervisning om grensesetting», og ut ifra dem utarbeidet jeg flere underkategorier til hver overordnet kategori.

Jeg benyttet meg ikke av dataprogram for å analysere dataene, da jeg opplevde at de intervjuene jeg hadde foretatt og transkribert var oversiktlige nok til at jeg kunne markere kodingen for hånd. For å kode materiale benyttet jeg meg av markeringstusj og markerte ut de første induktive kodene jeg hadde utarbeidet meg før jeg gjennom neste koding benyttet meg av en deduktiv tilnærming og kodet dataene ut ifra teoretisk forankret kategorier.

4.6. Forskningsetiske overveielser

Det er viktig å sikre forskningsdeltakernes identitet slik at ingen kan spore tilbake hvem som deltok i denne kvalitative undersøkelsen. Jeg fikk tips fra noen bekjente om hvilke lærere jeg

kunne bruke som forskningsdeltakere. For at deres identitet ikke skulle komme frem passet jeg på at færrest mulig visste om hvem som skulle intervjues. Da jeg fikk tips fra andre ba jeg de gi ut min kontaktinformasjon slik at jeg selv kunne ta kontakt for å avtale et konkret møte og fortelle om prosjektet. Dette for at det ikke skulle skje noen misforståelser og for at mine bekjente ikke skulle få informasjon om hvem jeg endte opp med å bruke som forskningsdeltakere. Jeg ba også dem om å fortelle om deres deltakelse i forskningsprosjektet til færrest mulig slik at ingen skulle kunne gjenkjenne personene når prosjekter var ferdigstilt.

Prosjektet ble meldt til NSD september 2020 med tittelen *Undervisning om seksualitet i samfunnsfag*, hvor jeg søkte om godkjenning til å samle personopplysninger i forbindelse med lærerintervju. Dette ble godkjent av NSD samme måned (se vedlegg 2). Da Norge stengte ned for tredje gang grunnet Korona-pandemien fant jeg ut at det ikke var hensiktsmessig å foreta intervjuene fysisk, og bestemte meg derfor at alle måtte foregå digitalt. Jeg meldte da en endring til NSD om lov til å bruke databehandlerne Zoom og Nettskjema Diktafon, dette ble godkjent i november 2020.

Noen sentrale deler av forskningsprosjektet har vært anonymisering av forskningsdeltakerne og fritt og informert samtykke (Dalen, 2013). For å ivareta personvernssikkerhetene til forskningsdeltakerne fulgte jeg instruksene for bruk av Zoom for røde data, selv om jeg kun skulle hente inn gule data. Dette innebar at møtet var passord beskyttet og at forskningsdeltakerne ble satt i «breakout rooms» før intervjuet startet slik at jeg var sikker på at ingen uvedkommende var til stede, eller ville kunne dukke opp i løpet av intervjuet. Deltakerne ble også bedt om å sette seg i et rom der de ikke ble forstyrret av andre.

En annen faktor som kan være viktig å ta i betraktning når det kommer til kvalitative intervjuer er det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå mellom forsker og forskningsdeltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker er det viktig å være bevisst på sin rolle i situasjonen og at det vil være uunngåelig at forskningsintervjuet til en viss grad blir påvirket av det. Ved at forskeren er den som leder intervjuet, stiller spørsmålene og vinkler samtalen i en gitt retning er med på å bygge under det asymmetriske maktforholdet. Det er derfor viktig at jeg som forsker er klar over at denne formen for maktrelasjon kan oppstå, og at jeg er bevisst på min situasjon og rolle som forsker kan påvirke informasjonen jeg får under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er vanlig å identifisere fire etiske usikkerhetsområder innenfor kvalitative intervjuformer: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskernes rolle (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Grunnet Korona epidemien vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å samle inn samtykk gjennom muntlig samtykke tatt opp via databehandleren Zoom. Grunnen for dette var at fullt navn blir sett på som personopplysninger, og det kan være problematisk å sende dette over internett. Derfor sendte jeg en mail til NSD om å få godkjenning til at forskningsdeltakerne ga muntlig samtykke for deres deltakelse i prosjektet over Zoom (se vedlegg 2). Samtykket ble spilt inn gjennom Diktafon Nettskjema applikasjonen slik at det ble separert fra selve intervjuet som ble tatt opp direkte via Zoom. Samtykket de gav lød som følger: «Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Undervisning om grensesetting i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg *fullt navn* samtykker til å delta i semi-strukturert intervju for masteroppgaven som omhandler undervisning om grensesetting. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.» Samtykkene ble lagret på en annen kryptert harddisk enn intervjuene slik at de ikke kunne spores tilbake til personene eller kobles til hverandre. Alle navn som blir nevnt i oppgaven er omgjort til pseudonymer.

4.6.2. Reliabilitet

For at en studie skal være reliabel og troverdig skal studiens fremgangsmåte beskrives så detaljer som mulig, slik at det skal gå an for andre forskere å gjenta undersøkelsen (Everett og Furseth, 2012). At en studie er reliabel viser til at den har troverdighet. I utgangspunktet går det ut på hvorvidt en annen forsker vil oppnå de samme resultatene ved et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er på den andre siden stilt spørsmålsteget ved om kvalitative studier kan bli sett på som reliable (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Grunnen til dette er at kvalitativ forskning avhenger av relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, og det kan derfor være vanskelig å gjenskape dette ved en senere anledning og med det oppnå de eksakt samme resultatene. Det er derfor viktig i kvalitativ forskning å være transparent og gjennomsiktig med dataene man fremstiller og hvordan man innhentet dem (Thagaard, 2018). Å være transparent vil si at forskeren gir konkrete og detaljerte beskrivelsen av hele forskningsprosessen. Det er også viktig at forskeren argumenterer for utviklingen av data for å øke reliabiliteten. Grunnen til dette er at leseren skal bli overbevist om at forskningen er av høy kvalitet, og dermed også troverdig. Ved å være transparent ønsker jeg å gi en innsikt i hvordan dataene i denne oppgaven ble etablert,

slik at det kan være mulig å gjennomføre forskningsprosessen ved en annen anledning. Det er derimot viktig å merke seg at denne studien tar utgangspunkt i ulike læreres oppfatninger, tanker og praksiser rundt undervisning om grensesetting, og har derfor ikke som mål i seg selv å gi et fasitsvar på fenomenet som forskes på, men heller en indikasjon på ulike praksiser i feltet. Dette kan sees på som en svakhet ved forskningen.

4.6.3. Validitet

Validitet sier noe om i hvilken grad slutningene som trekkes kan spores tilbake til dataene, og sjekke om de er presise (Creswell & Miller, 2000; Kvale & Brinkmann, 2015). Den handler dermed om styrken, sannheten og gyldigheten til det som skal formidles. I kvalitative studier vil forskeren derfor være et avgjørende verktøy for dataene som samles inn, og hvilke forutinntatte moralske verdier forskeren har. Det er flere måter å styrke validiteten på, blant annet gjennom forskerens førforståelse, altså hvilke forutinntatte slutningen forskeren møter prosjektet med. En studie blir troverdig ved å etablere tillit, gjennomsiktighet og en empiri som er troverdig. I denne oppgaven har jeg derfor lagt vekt på å redegjøre for både min førforståelse av feltet og forsknings- og analyseprosessen. Dette er for at leserne selv kan avgjøre om de slutningene jeg har trukket kan tilbakeføres til dataene, og på denne måten viser refleksivitet (Creswell & Miller, 2000, s. 127).

Noe som er med på å styrke validiteten i oppgaven er bruk av lydopptak. Ved bruk av dette kan man som forsker høre tilbake på akkurat det forskningsdeltakerne sa, og spille det flere ganger for å være sikker på hva som ble sagt. På denne måten er det lettere å skille mellom tolkning og det som faktisk blir sagt (Tjora, 2017).

Et validitetsproblem jeg opplevde var at lærerne noen ganger synes det var vanskelig å huske tilbake til hva som egentlig skjedde. Dette kalles *erindringsproblemet* (Grønmo, 2016, s.173). Ved å spørre konkret om ulike undervisningsopplegg opplevde jeg at lærerne synes det var lettere å huske tilbake til de konkrete hendelsene, fremfor når jeg for eksempel spurte: «gi et eksempel på en undervisningssituasjon som fungerte dårlig». Jeg passet derfor på å gjøre spørsmålene korte og konsise for at de lettere skulle klare å huske tilbake.

For å styrke oppgaven kunne jeg benyttet meg av triangulering. Ved å bruke flere metoder som for eksempel både dybdeintervju og observasjon kunne det gitt meg flere

referansepunkter og dermed stryket validiteten i oppgaven. Observasjon ville samtidig kunne bidratt til å belyse forskningsdeltakernes forståelse og praksis (Patton, 1999). På grunn av korona-pandemien ble det imidlertid tilnærmet umulig å gjøre klasseromsobservasjoner i Osloskolen. De dataene jeg har etablert kan i tilstrekkelig grad bidra til å utvikle ny kunnskap på forskningsfeltet og de viser lærernes perspektiver og tanker på en troverdig måte.

4.6.4. Forskerrollen

«Researcher bias» eller forskerens troverdighet i kvalitative studier går ut på at forskerens betydning i studien må diskuteres. Grunnen til dette er at forskeren egne perspektiver kan bli en utfordring om den påvirker innholdet (Grønmo, 2016; Dalen 2013; Johnson, 2013). Som forsker kan jeg ha påvirket studien ved å legge vekt på enkelte aspekter eller utelukke andre. Jeg som forsker må derfor være bevisst på min påvirkningskraft og dens betydning i studien. Min rolle vil være å prøve å forstå forskningsdeltakernes egne tanker og ideer, og formidle dem videre. En styrke som kan minske min påvirkning av dataene er at jeg tok lydopptak og transkriberte alle intervjuene ordrett. På tross av dette kan og vil min rolle påvirke hvordan jeg har valgt å analysere og kode dataene. «Researcher bias» kan også handle om at man i kvalitativ forskning kan får de svarene man ønsker å få (Johnson, 2013). En viktig faktor er da at jeg er åpen for de svarene som blir gitt, samtidig som jeg lar forskningsdeltakerne snakke uten avbrytelser.

4.6.5. Overførbarhet

I kvalitative studier er det ikke et mål om generalisering, blant annet fordi forskningen har for lite utvalg og det vil være vanskelig å gjøre en statistisk generalisering av den (Dalen, 2013). I studien min har det kun blitt rekruttert samfunnsfaglærere som har erfaring med undervisning om grensesetting og som har valgt å la seg intervju om det. Derfor inneholder ikke min studie alle variasjoner av samfunnsfaglærere. Et relevant mål er derimot at funnene i studien skal være relevante for andre lærere i feltet og som underviser tematikken (Tjora, 2017). Ved å være transparent og gjøre greie for fremgangsmåten i analysen kan det være opp til leseren å bedømme om det kan brukes i egen praksis, samtidig som det kan gi et innspill i hvordan andre i feltet utfører den type undervisning.

5. Analyse og diskusjon

I denne delen vil jeg presentere og tolke sentrale funn for å besvare forskningsspørsmålet. Det er delt opp i tre hovedkategorier: «forståelse av begrepet grensesetting», «formålet med undervisning om grensesetting» og «praktiske muligheter og utfordringer». Ut ifra de nevnte kategoriene skal jeg presentere hovedfunn og besvare problemstillingen: *Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere begrepet grensesetting og hvordan underviser de om tematikken?*

Med utgangspunkt i problemstillingen er jeg derfor ute etter å finne svar på:

- Hvilke forståelser har lærerne av begrepet grensesetting?
- Hva mener lærerne er formålet med undervisning om grensesetting?
- Hvilke fagdidaktiske grep og ressurser benytter de seg av i klasserommet?
- Hvilke utfordringer står de ovenfor når det kommer til undervisning om grensesetting?

5.1. Forståelser av begrepet grensesetting

For å kunne forstå hvordan et utvalg samfunnsfaglærere underviser om temaet grensesetting er det en forutsetning å vite hvilke forståelser de har av begrepet og hva de selv legger vekt på med tanke på at begrepet kan ha flere ulike betydninger.

Intervjuer: Hva legger du i begrepet grensesetting?

Eva: Det er et veldig stort spørsmål. Norsklæreren i meg sier at det består av to ord; grense og setting. Og jeg tenker at i undervisningspraksis kan det komme eksplisitt til uttrykk, men det kan også være mer implisitt ved de handlingene vi gjør.

Da jeg spurte lærerne hva de la i begrepet grensesetting var det mange som synes det var et omstendelig spørsmål, som til en viss grad var vanskelig å svare på. Eva uttrykker blant annet at det er et stort begrep som rommer mange ulike aspekter i livet, samt at det kan brukes i flere kontekster enn kun i undervisning om seksualitet. Samtidig fremmer hun at det både kan komme frem i en undervisningssituasjon hvor det er planlagt på forhånd, men at det også kan komme til uttrykk bare ved egne eller andres handling. Andre forskningsdeltakere, som Trine, la vekt på andre aspekter:

Trine: Det med grensesetting da tenker jeg jo på i forhold til kropp, altså egen kropp og hva man selv ønsker, det er jo en del av det. Også har du jo ja jeg tenker kanskje primært det også da i forskjellige grader ikke sant, alt fra kropp generelt til sex da, altså grenser der og det å sette grenser for seg selv.

Trine trakk frem at grensesetting for henne handler det om forholdet til egen kropp og selvbestemmelse. Flere av lærerne trakk frem at det var fokus på egen kropp og egne grenser: Frode: «At du bestemmer over din egen kropp». Lærerne mente å synes det var viktig at elevene ble bevisst over at de selv eide sin kropp og at ingen skulle kunne bestemme over dem. Det var derfor viktig å gi dem kunnskap om begrepet selvbestemmelse og gjøre de bevisste på at ingen kan fortelle dem hva de skal gjøre med sin kropp når det kommer til seksualitet. For å klare å bestemme over egen kropp er det også viktig å være trygg i seg selv og sine valg. Dette kan sees i lys av Plummer (2003) sin forståelse av sin egen identitet. Teorien hans bygger på at man skal kjenne sin egen kropp og sine egne grenser slik at man vet hvem man er og ikke er. Ved å være bevisst på det vil det være lettere å sette grenser for seg selv. Et par av lærerne trakk også frem at de bruker tid på både digital og verbal grensesetting:

Turid: vi har snakket både om digital grensesetting og om sånne typer seksuelle grenser i praksis. Og vi har snakket om ordbruk og sånn. Jeg vil si at alle de tre temaene dekket vi i vår undervisning.

Det kommer derimot tydelig frem at det største fokuset ligger på grenser for egen kropp som Trine også uttrykker: «Grenser for egen kropp har vi jo egentlig hatt igjen, det er liksom et gjennomgående tema hele tiden liksom.» Ut ifra lærerne utsagn kan forståelsen for begrepet grensesetting se ut til å i stor grad handle om å sette grenser for seg selv og sin egen seksualitet, og at det i hovedsak går inn under temaet seksualitet. Begrepet grensesetting blir beskrevet ut ifra evnen elevene har til å sette grenser for seg selv med fokus på selvbestemmelse over sin egen kropp.

Da lærerne jeg intervjuet snakket om grensesetting refererte de ofte til «å bestemme over egen kropp» og «evnen til å si både ja og nei», hvor fokuset i stor grad lå på eie sin egen kropp og det å kunne sette grenser for seg selv. Lærerne trakk fram at de jobber med alt fra seksuell trakassering, seksuelle overgrep, muntlig grensesetting til skjellsord og overgrep på internett. Lærernes forståelse av seksuelle overgrep er i tråd med WHO sin definisjon:

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, oversatt i Aakvaag et al., 2017).

Seksuelle overgrep er et sentralt begrep lærerne bruker i undervisning om grensesetting, men de inkluderer også andre aspekter ved grensesetting som ikke nevnes i WHO sin definisjon, som verbal grensesetting, digital grensesetting og evnen til å bestemme over egen kropp. Det viste seg derimot at de fleste forskningsdeltakerne la mest vekt på det seksuelle aspektet ved grensesetting, og oppgaven vil derfor ha et størst fokus rundt dette. Det var likevel et par lærere som trakk frem undervisning om både verbal og digital grensesetting som noe de inkluderte i undervisningen om grensesetting. Mange av lærerne synes det var utfordrende å skulle fortelle om hva de la i begrepet grensesetting. De synes det var et stort begrep som rommet mye, men alle uttrykket at de i størst grad la vekt på det seksuelle aspektet ved å sette grenser for egen kropp både i det daglige og over internett.

5.2. Formålet med undervisning om grensesetting

Hvordan lærerne forstår begrepet grensesetting henger nært sammen med hvordan temaet blir undervist, samt at det legger viktige føringer for undervisningen og hva elevene sitter igjen med av kunnskap. I læreplanen, både LK 13 og den nye læreplanen LK20 som gradvis innføres, blir det nevnt flere steder at elevene skal få kunnskap om grenseoverskridende atferd og overgrep (Utdanningsdirektoratet, 2020; Røthing, 2021). Gjennom de nevnte målene får lærerne en beskrivelse om at elevene skal sitte igjen med kunnskap om hvor de kan få hjelp om de har blitt utsatt for seksuell overskridende atferd, samt at de skal ha evnen til å kunne drøfte hvordan de skal handle om grensene deres blir brutt. Med dette har lærerne en god oversikt over hva læreplanen sier at elevene skal sitte igjen med etter en periode med undervisning om grensesetting. Jeg hadde derimot inntrykk av at lærere legger vekt på flere aspekter enn kun de to nevnte: egne grenser og overgrep. I den kommende delen vil jeg presentere hva de fire lærerne jeg intervjuet trakk frem som formål med undervisning om grensesetting, samt hvilke læringsstrategier de benyttet seg av for å nå ut til elevene med et tema som både kan være sensitivt og vanskelig å snakke om.

5.2.1. Trygghet, selvbestemmelse og bevisstgjøring

Det var flere av lærerne som ga uttrykk for at de ønsket at elevene skulle bli trygge i egen kropp. Å bli trygg i egen kropp kan ha mange fordeler når elever skal debutere seksuelt, men kan også ha en viktig funksjon når det kommer til å skulle sette grenser for seg selv og det å akseptere egen utvikling.

Eva: At de blir litt tryggere på seg selv. At de selv kan være med på å styre tempoet i sin egen utvikling. At det er bra. At du skal ikke tro alt du hører, for eksempel at andre har debutert. Og at det er lov å si nei visst de ikke er klar. Ja, det å kunne sette egne grenser da. Men også at det er greit å prøve å drite seg ut. Og at du må snakke med noen om du har malt deg opp i et hjørne du ikke kommer deg ut av.

Her blir viktigheten av at elevene blir trygge på seg selv og sin egen kropp eksplisitt trukket frem, samtidig understreker Eva viktigheten av at elevene klarer å sette egne som et viktig formål med undervisning om grensesetting. Eva uttrykker videre et ønske om at elevene skal være trygge i seg selv, både i egen kropp og i egne tanker og følelser. Hun nevner ikke eksplisitt viktigheten av identitet, men implisitt i utsagnet kommer det frem at hun ønsker at elevene skal være trygge individer som ikke lar seg påvirke av press utenifra. Dette kan sees i sammenheng med intimt medborgerskap hvor Plummer (2003) trekker frem at identitet handler om egen selvfølelse og tanken om at man skal være bevisst og trygg på den man er (Plummer, 2003, s. 50). Individ begrepet kan romme både et individfokus og et fellesskapsfokus. Fellesskapsfokus vil det si at man bli sosialisert inn i gitte rammer og forventninger i samfunnet, og det bygger på en tanke om at man burde leve som intime medborgere hvor man i et fellesskap utvikler identitet (Plummer, 2003). Frode trekker også inn viktigheten av at elevene blir trygge i seg selv: «Det å rett og slett bli trygg på seg selv og hvem du er som person», Frode bygger videre på ideen om at elevene skal være trygge på seg selv til tross for hva samfunnet forventer. Dette formålet kan videre kobles til ønsket om å bryte med den tradisjonelle normer. Lærernes uttalelser kan forstås i lys av Biesta sin subjektiviseringsperspektiv som baserer seg på at elevene skal lære å bli selvstendige og trygge individer (Biesta, 2009, s.40). Frode understreker til slutt at han ønsker å: «Lage trygge, dannede samfunnsborgere, rett og slett». Han trekker her inn dannelsesbegrepet som ett av målene innenfor samfunnsfagets mål med kritisk tenkning. Ved at elevene evner å tenke kritisk vil dette være med på å gjøre de til dannede medborgere som kan se samfunnet med et kritisk blikk.

Turid: De er jo mennesker og de gjør feil, det viktigste er at de lærer av det og prøve å ikke gjøre samme feil igjen.

Samtidig ser vi i dag at samfunnet vi lever i har stort fokus på den enkelte person og at vi selv har ansvar for vårt eget liv. Lærernes uttalelser legger vekt på elevene som individer og at de må ta ansvar for sine egne handlinger. Elevene må læres opp til å finne sin identitet og stå i sine valg. I ungdomsalderen kan det være vanskelig å finne ut av hvem man selv er og hva man står for. Forskning viser at mange unge kan oppleve å føle seg utilstrekkelige, og fulle av skyld og skam om de ikke føler at de har mestret livet (Sørensen & Nilsen, 2014).

Tjafel (1986) argumenterer for at alle mennesker har et ønske om en positiv sosial identitet, og vil gjøre mye for å få innpass i en gruppe. Men dette kan igjen føre til gruppepress og at man utfører handlinger man selv ikke kan stå inne for. Sosial identitetsteori kan være en inngang til å forstå hvordan mennesker gjør handlinger som en angrer på i etterkant fordi man ønsker å passe inn i en bestemt gruppe og ikke havne utenfor. Lærernes mål er da å lede dem på riktig vei og bryte ned tanken om at man må gjøre det andre presser en til å gjøre slik som Turid uttrykker i sitt utsagn.

Å være bevisst på hvilke muligheter og rettigheter enn har som ungdom når det kommer til seksuell helse kan være avgjørende for en elev som har opplevd overgrep eller lignende grenseoverskridende atferd. Samtidig er det viktig å gjøre unge oppmerksomme på at ingen har rett til å bestemme hva som skal gjøres med din kropp, og det er slike temaer som ofte blir tatt opp på nettsider som Sex og Samfunn og Amnesty. Det kan se ut som det er et gjennomgående tema også mine forskningsdeltakere legger vekt på:

Eva: At det er lov å være forelska og at det er lov å ja så lenge du har samtykke så skal du kunne ja gjøre sånn som du tenker er greit for både deg og den andre. Og at man ikke skal presse hverandre.

Frode: Når det kommer til grensesetting så tenker jeg først og fremst det å kunne både ha motet til og si nei og ja når det kommer til det du har lyst til å være med på både av sosiale årsaker, faglig greier og på det private planet når det komme til den seksuelle biten. Så det å justere det som føles riktig uten å få den vonde magefølelsen rett og slett.

Materialet mitt viser videre at det også er gjennomgående hos lærerne at de legger vekt på blant annet evnen til selvbestemmelse, samtidig som de ønsker å skape bevissthet. Her kan vi tolke de to lærerne utsagn som at de ønsker at elevene lærer at de selv er sjef over sine handlinger, og over deres egen kropp. I tillegg legger Eva til at målet er at elevene skal sitte igjen med kunnskap om at det er lov til å kjenne på egne følelser og å si nei om det er noe som ikke føles riktig. Her legger Eva og Frode til grunn at elevene skal sitte igjen med kunnskap for å forhindre overgrep eller uønskede handlinger. Ved å gi elevene kunnskap om hva som er rett og galt, og lærer dem å skille mellom ønsket seksuell kontakt og uønsket seksuell kontakt lærer hun elevene til å bli kvalifiserte medborgere (Biesta, 2013). Ved at elevene blir kvalifiserte medborgere kan det bidra til at de evner og står opp for seg selv og at de kan skille mellom rett og galt til tross for at andre uttrykker noe annet. Denne ferdigheten vil komme godt med om elevene noen gang befinner seg i en situasjon der de føler at grensene deres blir presset. Ved å ha verktøy og teknikker de på forhånd har lært seg kan det bidra til at klarer å forhindre uønskede situasjoner.

Et annet hovedfunn er lærernes ønske om å bevisstgjøre elevene. La oss se nærmere på hvordan de begrunner dette:

Trine: Jeg tror liksom det at de eier sin egen kropp, at de selv skal bestemme hva de aksepterer, hva de tillater, at det å forstå selv at ingen andre kan bestemme over de sine grenser, ja det er vel den bevisstgjøringen, men også gjør dem bevisst på at de skal tenke gjennom i forkant nå mens de er unge hva de tenker eller hva de ønsker, hvor langt er de villige til å gå. At de skal bli bevisstgjort før de havner i en situasjon da hvor de er sammen med noen da, at de vet eller har tenkt gjennom sine grenser i forkant og ikke må ta den avgjørelsen når de står midt i det.

Her fokuserer de på at ingen har rett til å bestemme over andres kropp. Lærerne legger vekt på at elevene skal bli bevisste på både egne og andres grenser, og at det er viktig at de er bevisste på hvilke situasjoner de kan komme ut for før de havner i en situasjon det er vanskelig å komme seg ut av. Lærerne ønsker å gi dem verktøy som skal hjelpe dem til å takle de ulike situasjonene elevene kan møte på. Trine trekker frem viktigheten av at elevene i forkant må ha tenkt over sine egne grenser. Formålet med undervisningen kan her kobles sammen med opplæringsloven som sier at elevene skal vise respekt for andre og læren om likestilling (Opplæringsloven §1-1, 2008). Utsagnet kan også tolkes som en ansvarliggjøring av elevene og et ønske om at elevene skal bli intime medborgere hvor de selv bestemmer over sin egen

seksuelle praksis (Plummer, 2003). I materialet mitt var det stort fokus på hva elevene skal gjøre for å ikke havne i ubehagelige situasjoner, samt hvordan de skal håndtere det om de allerede har opplevd et overgrep. Et annet viktig fokus i undervisning om grensesetting er at elevene skal lære å ikke tråkke over *andres* intime grenser. Plummer (2003) skriver at den intime medborger har som plikt å respektere andres intime grense, samtidig som også Westheimer og Kahne (2004) legger stort fokus på at man skal opptre som en personlig ansvarlig medborger som skal respektere normene og verdiene i samfunnet. For å forebygge grenseoverskridende atferd ville det være hensiktsmessig å undervise om hvordan man respekterer andre og unngår situasjoner hvor ubehag kan oppstå.

5.2.3. Tetting av kunnskapskull og holdningskapende arbeid

En viktig komponent i samfunnsfaget, som i de fleste andre fag, er å tette kunnskapskull hos elevene. Dette var noe lærerne i utvalget mitt trakk frem som sentralt når de underviste i tematikken:

Turid: Men så var det også å skape gode holdninger og romslighet og raushet i forhold til at folk er ulike og det at vi er ulike er liksom en gode da for samfunnet og at det er viktig å både anerkjenne og respektere det. Samtidig som de skal være klar over hva loven sier om temaet.

Lærerne ønsker å fylle et kunnskapskull hos elevene, slik at de skal være bevisste over hva loven sier, og fordi de ønsker å skape sunne holdninger som holder elevene på riktig side av loven. Trines utsagnet kan forstås i lys av Lysaker (2018) som trekker frem at som en moralsk ansvarlig medborger har man et ansvar for hvordan man ytrer seg ovenfor andre. Derfor kan utsagnet til Turid tolkes som at hun ønsker at elevene skal ha respekt for hverandre til tross for at man kan ha ulike syn og meninger.

Turid: Det vi hadde som mål var at elevene skulle bli bevisst på egne grenser. Og få noen verktøy til å liksom takle vanskelige situasjoner fordi de aller fleste kommer borti situasjoner hvor man liksom føler et visst ubehag og hvordan skal man forholde seg til det både sånn helt konkret der og da, men også i etterkant liksom hvilke muligheter har du om du har opplevd noe kjipt, hvor kan man henvende seg og sånn.

Turid trekker frem det å anerkjenne og respektere andre mennesker, og at formålet med undervisningen er å gi elevene de riktige verktøyene slik at de klarer å håndtere ulike situasjoner de eventuelt kommer ut for i ungdomsårene, men også senere i livet. Dette kan

være et ønske om å gjøre elevene trenger i gitte situasjoner, samtidig som det også handler om at elevene skal kunne tenke kritisk og selvstendig som myndige borgere. Videre kan det være et ønske om å danne demokratisk orienterte medborgere som behandler andre med respekt og respekterer deres intime grense (Berge og Stray, 2012; Plummer, 2003). Verktøyene lærerne utstyret elevene med kan blant annet være et nummer de kan ringe om de trenger noen å snakke med, det kan være et spesifikt kroppsspråk som skal virke avvisende i en situasjon der de ikke ønsker seksuell kontakt, eller det kan være evnen til å kunne gi samtykke eller ikke. Ved å gi dem slike verktøy kan det redusere ubehagelige situasjoner som elevene kan komme opp i. Dette kan sees i lys av Biestas (2013) teori om å kvalifisere elevene ved å gi dem kunnskap. Denne type undervisning derimot skal gi elevene kunnskap knyttet til refleksjon og vurdering gjennom å gi elevene ulike påstander som de skal reflektere rundt. Turid trekker frem at gjennom problembasert læring i undervisningen om grensesetting gir hun ofte oppgaver elevene selv må tenke gjennom å finne svar på: «jeg viser et bilde eller de får et spørsmål de skal reflektere rundt først og så tar vi felles oppsummering etterpå». Elevene blir da bedt om å diskutere enten i grupper eller to og to, og til slutt presentere for klassen hva de har kommet frem til. Ut ifra dette kan vi se at Turid har et ønske om å danne elevene til å kunne tenke kritisk og vurdere hva som er rett og galt når det kommer til grensesetting (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008). Trine trekker også frem et annet viktig aspekt ved grensesetting:

Trine: Også jeg er jo veldig for det med å skulle lære de det å skulle ha respekt for hverandre og sin eventuelle partner for eksempel. Det å tørre å prate om de tingene, disse egentlig ganske intime tingene, altså det å tørre å ta tak i det for det er jo sånn som er veldig lett å ikke ta tak i for det blir jo veldig personlig og veldig intimt, men det å gjøre de bevisste på sånne ting at hva skjer i en seksuell akt for eksempel. Om de ser veldig mye på porno og tror at det er sånn det skal være, så må de lære at sånn er det ikke, også at en faktisk setter ord på akkurat det.

Hun fokuserer på at man må respektere sin partners grenser, og at dialog er særlig viktig for å oppnå god kommunikasjon slik at man er bevisst på hverandres grenser og kan forebygge ubehagelige situasjoner. Videre beskriver Trine at elevene lett kan bli påvirket av sosiale medier og forventninger fra samfunnet når det kommer til både seksualitet og identitetsutvikling. Denne formen for ytre press kan forstås gjennom Plummers intime medborgerskap (Plummer, 2003). Grunnen til dette er at før hørte slike problemstillinger til den private sfæren, men i dag er internett mer tilgjengelig enn noen gang, og det finnes mange sider man kan forville seg inn som kan påvirke egen seksualitet. Også dette utsagnet kan

tolkes som at Trine ønsker at undervisningen skal fungere subjektiverende for elevene, at de skal tenke på tross og uavhengig av samfunnets normer. Trine ønsker at elevene skal møte hverandre med dialog fremfor å la seg påvirke av ytre faktorer som sosiale medier og porno. Ved å utdanne elevene til å klare å bryte med slike normer som sosiale medier og internett kommuniserer, vil utdanningen ha en subjektiverende funksjon (Biesta, 2008, s.40). Trine viser her at hun også er opptatt av at elevene skal få kunnskap gjennom kritisk tenkning, og at målet med kritisk tenkning er at skal bli rasjonelle autonome medborgere som skal mestre evnen til å tenke kritisk, for at dette skal skje må elevene ha en viss kunnskap og ferdigheter (Sætra og Stray, 2019). Formålet med undervisningen kan også sees i lys av Fjeldstad og Mikkelsen (2008) ved at elevene skal beherske det å bli kritisk medborgere og selvstendige individer som klarer å skille mellom hva som er grenseoverskridende atferd og hva som ikke er det.

5.3. Hvordan blir det undervist?

I denne delen vil jeg presentere på hvilke måter lærere underviser i tematikken som omhandler grensesetting. Det vil dermed bli vanskelig å unngå og også her trekke inn litt av formålet med undervisningen i og med at de to komponentene henger tett sammen.

5.3.1. Bruk av narrativ i undervisningen

For at undervisning skal føles nær og identifiserbar kan bruk av narrativ i undervisningen være en viktig ressurs (Raundalen og Schultz, 2016, s. 27). Flere av lærerne trakk bruken av narrativ frem som en viktig del av undervisning om grensesetting.

Turid: Jeg har kanskje jobbet mest med at man får sånne caser hvor man går i roller og har en situasjon der elevene skal reflektere litt rundt hva som gikk galt her, hva kunne vært gjort annerledes, hva kunne man sagt eller gjort for at ting ikke skulle skje osv.

Utsagnet til Turid kan forstås i lys av Plummers (1996) tekst der han skriver om at fortellinger kan være sentralt når man skal forstå hvordan andre mennesker lever. I denne sammenhengen ønsker Turid at elevene skal reflektere over ulike menneskers situasjoner og med dette være bevisst på egne grenser om de selv en gang skulle komme utfordret på en situasjon der de trenger ulike verktøy for å løse den. Ulempen med denne type undervisning, at elevene skal utfordre

sin emosjonelle komfortsone, er faren ved at en re-traumatiserer en spesiell hendelse hos elevene, og det er noe flere lærere kan være redde for å gjøre (Goldschmidt- Gjerløw, 2019).

Turid: Men så tenker jeg at jeg er sånn i utgangspunktet veldig tilhenger av at man skal snakke om disse tingene selv om man vet at det sitter folk der som sliter med det ene og det andre, det er liksom noe med å normalisere det også selv om det kan være vondt og vanskelig.

Frode: Også må man trå litt forsiktig, men jeg tenker at man kan snakke med det det gjelder og si «vet du hva nå skal vi snakke om det og om du synes det er vondt så finner vi en løsning på det» da.

Samtidig viser materialet mitt at alle lærerne mener at det er viktig å snakke om, og at man ikke alltid må skjerme elevene for ubehag, men snakke om det slik at det ikke blir et tabu. Både Turid og Frode uttrykker viktigheten av å snakke om det i timene til tross for at det er et sensitivt tema. Frode er opptatt av at man skal snakke om ubehagelige tema i timene, men at det er viktig at man trår varsomt og at man gir en beskjed til de elevene det gjelder at temaet skal bli tatt opp. Dette kan sees i lys av Zembylas (2015), Kumashiro (2002) og Røthing (2009) som alle argumenterer for at det kan være nødvendig og etisk riktig å utfordre elever på måter som kan oppleves som ubehagelig. Lærernes utsagn sier seg også enig i denne teorien og de mener at det er verdt å ta det opp og eventuelt bringe frem et visst ubehag enn å ikke gjøre det, og de mener at dette vil gagne elevene i det lange løp. Frode legger til at: «erfaringsmessig så synes de fleste at de synes det er interessant å høre hva andre mener selv om de har opplevd kjipe ting liksom». Frode har med dette opplevd at elevene har fått nytte av undervisningen til tross for deres egne negative erfaringer. Denne formen for undervisning utfordrer elevenes emosjonelle komfortsone og kan bidra til at de senere tar ansvar for både egne handlinger og livet generelt (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s. 126). En kan si at det er en form for tilpasset opplæring slik som Røthing og Svendsen (2009) også viser til, samtidig kan den også sees i lys av Kumashiros (2002) undervisning *for den andre*, hvor det er fokus på å skjerme minoriteten som i dette tilfellet er de som har opplevd uønsket seksuell kontakt. Gjennom bruk av narrativ, kunnskap og dialog ønsker lærerne å lykkes med undervisningen om grensesetting.

På den andre siden har vi sett utsagnene i lys av Allports (1954) teori om at bruken av narrativ ikke i seg selv vil være nok til å skape en endring i holdningene til elevene. Han fremmer at

for å skape endring må mennesker løse ulike problemstillinger eller dilemma sammen, noe vi kan se eksempler på at lærerne legger vekt på videre i denne oppgaven.

5.3.2. Empatitrening, ubehag og perspektiv-taking

Som vi så tidligere ønsker Trine at elevene har empati for hverandre, og at dette er en oppgave hun har som lærer å hjelpe dem med å utvikle. At man som menneske klarer å forstå og leve seg inn i andres perspektiv er en viktig faktor å trene opp når det kommer til grensesetting. Bruk av empatitrening kan dette være en nøkkel for at elevene klarer å håndtere konfliktfylte situasjoner eller ubehagelig situasjoner der enten de selv eller en partner har behov for å sette grenser (Sælebakke, 2018). Det er med dette også avgjørende at elevene har evnen til empati før de havner i en slik situasjon, slik Trine også understreker i intervjuet. Eva uttaler at hun av og til deler klassen opp i jenter og gutter:

Eva: Så vi har gjort en del sånn gruppedelt, eller kjønnsdelt, med gutter/jenter undervisninger, også fordi guttene gjerne er litt mer umodne enn jentene og det blir ofte litt mer fnising og tull med gutta. Fordi det å snakke om følelser er flaut da for gutta.

Hun begrunner det med at hun kan møte elevenes ulike behov. Evas valg om å dele opp klassen i jenter og gutter tar utgangspunkt i at hun mener at guttene er mer umodne enn jentene, eller implisitt at deres evne til empati ikke er på likt nivå som jentene. Affektiv empati er evnen til å sette seg inn i andres følelser, noe som kan være en grunn til at guttene oppførte seg annerledes enn jentene i den gitte settingen (Lennom og Eisenberg, 1987). Ved bruk av empatitrening kan Eva styrke også guttenes evne til å relatere seg og leve seg inn i andres følelser. Mentalisering er et nytt begrep som omhandler å hjelpe elevene til å forstå, ikke bare sine egne, men også andres tanker (Sælebakke, s. 2018, 81). Ved å gi elevene kunnskap om hvordan forstå sin partners tanker vil det kunne være med på å gjøre det lettere for elevene og tenker over sine egne grenser, samtidig som de også letter kan forstå andres grenser og gi elevene evnen til perspektivtaking (jf. Lenz og Moldrheim, 2019, s. 24). På den andre siden kan valget om å dele klassen etter kjønn være marginaliserende, samtidig som det bygger opp under fordommer slik som hetronormativ undervisning. Å dele en klasse inn i kategoriene «gutt» og «jente» kan ha flere negative effekter, blant annet kan det bidra til at man overser de elevene som ikke føler at de hører til i noen av kategoriene (Røthing & Svendsen, 2009).

Eva: Vi har gjort en del dilemma greier eller caser. Og der har elevene kunne diskutere, og noen ganger i rolle for at det ikke skulle bli så nært dem, at de ikke kommer med sine egne meninger, men at de snakker på noen andres vegne.

Flere av lærerne trakk frem at de hadde fokus på perspektivtakning når de underviste om grensesetting. Eva trekker frem viktigheten av at elevene får diskutert problemer og livssituasjoner som noen andre enn seg selv, og at det dermed blir mindre nært elevenes egen livsverden, noe som kan gjøre det lettere for dem å sette seg inn i ulike situasjoner. Dette kan sees i lys av teorien om perspektivtakning, ved å ta i bruk denne formen for undervisning kommer elevene mer tett inn på de ulike menneskenes livsverden og kan øves opp til å ta ulike perspektiver som kan hjelpe dem med å forstå andre mennesker (Moldrheim, 2014). Men det er ikke kun følelsene Eva ønsker å spille på. Det kan også være en form for å trigge elevenes reaksjon rundt ulike handlinger slik at de senere i livet skal være forberedt når de plutselig står ovenfor en vanskelig situasjon der de må handle slik som også Turid legger vekt på:

Turid: Jeg tror det er ganske mange som ikke har tenkt så mye over det, også har de kanskje vært i en situasjon allerede når de går i 9.klasse hvor de har måtte tenke over det også kommer det veldig brått på. Så er tanken da at om man kanskje har reflekter litt rundt det og fått noen caser og diskutere på forhånd så blir man ikke helt lamslått om man plutselig er i en situasjon hvor det blir et problem da.

5.3.3. Å utvikle kritisk tekning

Trine gir inntrykk av at hun forstår viktigheten av den kritiske komponenten i samfunnsfagundervisningen:

Trine: Det å få kanskje den mer faglige kunnskapen om temaet, jeg tenker det de leser om kanskje er jeg vet ikke, artikler på Snapp eller på sosiale medier som er kanskje ikke nødvendigvis nøytrale på noe vis. At vi kanskje kan ha en litt mer nøytral fremtoning.

Trine uttrykker at hun ønsker at elevene tenker over hva de ser på internett med et kritisk blikk og at de skal lære at det de ser på sosiale medier eller pornosider ikke er et ekte bilde av hvordan virkeligheten er. Ved bruk av ulike caseoppgaver, filmklipp og dialoger ønsket

lærerne i utvalget å bryte med de urealistiske bildene sosiale medier og internett ofte tegner. I møte med urealistiske bilder eller videoer knyttet til sex kan det være med på å normalisere vold, trakassering og undertrykking av enkeltindivider, som igjen kan føre til at unge tenker at slik oppførsel er akseptert. Derfor vil det som lærer være viktig å snakke om hva som er realistisk og hva som ikke er det, og at det som vises på internett ofte er et usunt og urealistisk bilde av hvordan et «normalt» sexliv er. Samtidig kan det skape et urealistisk bilde av hvilke forventninger man har til kvinner og menn, heterofile og homofile. Dette kan handle om at elevene skal utvikle normkritisk kompetanse.

Trine: Kritisk tenkning er jo absolutt noe du skal lære elevene opp til.

Turid: Vi har jo fått ny lærebok nå og der ligger det en del podcaster. Det læreverket er på ingen måte ferdig, men det var linket til noen podcaster, blant annet Helsesista. Jeg tror det læreverket har laget noe som heter Elevrådet hvor elever da kommer sammen og diskuterer ting, og da hadde de intervju med sånne relevante mennesker da som fortalte om hvordan det var å komme ut som homofil og en del sånne andre ting da. Så vi brukte de podkastene litt som sånn utgangspunkt for å snakke om de ulike temaene...også kan man diskutere litt sånn på bakgrunn av det.

Ifølge Sætra og Stray (2019) forutsetter kritisk tenkning kunnskap. Denne kunnskapen kan eleven få i form av at læreren legger opp til en åpen samtale hvor elevene får stille spørsmål, og hvor ingenting er rett eller galt. Undervisningen kan da bygge videre på å styrke elevenes empatiske evner slik Moldrheim (2014) trekker fram. Hun mener at man må bryte den emosjonelle intelligens for å bryte med de fordommene elevene har.

Lærerne jeg intervjuet ønsker at elevene skal lære å være bevisste rundt sosiale normer og prosesser samt at de skal være trygge på seg selv, deres egen identitet og valg de tar i livet. I tillegg legger de vekt på den normkritiske komponenten som skal bidra til å stille spørsmål ved og bryte med den tradisjonelle heteronormativ tankegangen. En slik form for undervisning kan bidra til at elevene blir rasjonelle autonome medborgere slik Stray og Sætra trekker frem (2019). Ved å ha en slik tilnærming til undervisningen lærer elevene seg å forholde seg kritisk til normer i samfunnet og de klarer å ha et kritisk blikk til samfunnets forventninger. Men lærerne ønsker ikke bare at elevene skal tilegne seg egenskaper for å bli rasjonelt autonome medborgere. Ved at lærerne gir elevene ulike verktøy for å håndtere fremtidens utfordringer bidrar dette til at de også former gode demokratiske medborgere. Gjennom dialog og gitte problemstillinger trener lærerne elevene opp til å kunne handle på en

god måte når de møter utfordringer i fremtiden. For å lykkes med denne type undervisning trekker lærerne inn både kritisk tenkning og bevisstgjøring som en viktig faktor når de underviser i temaer som grensesetting.

5.3.4. Dialog

Klasseromsdiskusjon og dialog er ofte en vanlig form for undervisning i klasserommet. Det kan fungere som en god inngang til flere viktige temaer, der det ikke alltid går an å sette to streker under svaret. Flere av lærerne trekker dialog frem som en viktig komponent i undervisning om grensesetting.

Eva: Vi har brukt en del PBL. Problembasert læring. At elevene har lest en artikkel og skulle de identifisere et problem ut ifra den artikkelen og så lage en problemstilling som de selv har undersøkt. Typ på ønsket og uønsket seksuell kontakt da.

Her trekker Eva frem at elevene skal få muligheten til å snakke med hverandre og dele tanker og spørsmål, både anonymt og i par eller grupper. Gjennom dialog skal elevene samme løse et problem som omhandler seksuell atferd. Ved bruk av en slik type undervisning kan man tolke det som at Evas formål med undervisningen er at elevene skal kunne tenke kritisk og selvstendig, ved at de skal lære seg hva som er ønsket seksuell kontakt og hva som ikke er det. Dette gjør hun gjennom å legge opp undervisningen slik at den skal lære elevene å bli subjektive medborgere, som går ut på at elevene skal tørre å ha egne meninger og motstå press utenifra (Biesta, 2013). Videre kan dette bidra til at elevene har evnen til å handle på bakgrunn av sine lyster og ønsker, uten at de føler på et press om hva som forventes av dem, noe som er svært viktig når det kommer til egen seksualitet og det å kunne sette grenser for seg selv.

Trine: Det er jo mye, jeg vet ikke, altså det er jo veldig mye dialog og veldig mye samtaler, jeg tenker det er liksom, den samtalen der er jo den nære samtalen hvor de må få komme til ordet og hvor de må få lov til å stille spørsmål og hvor de skal bli hørt da. Så jeg tenker at den dialogen er kjempeviktig hele veien. Da har vi også hatt sånn at de kan stille spørsmål, hvertfall i tre år nå hvor de kan stille akkurat de spørsmålene de ønsker også skal man svare på det.

At elevene kunne få stille egne spørsmål var det mange av lærerne som trakk frem som viktig når de underviste om grensesetting. De trakk også frem betydningen av at spørsmålene var anonyme og at de lagde hypotetiske spørsmål som mange ungdommer kan stå ovenfor og som

de vil trenge svar på. Samtidig la lærerne vekt på viktigheten av å knytte temaet opp mot hverdagen til elevene, og at de fikk stille spørsmål som var aktuelle for dem i deres liv. Ved å skape dialog og refleksjon ønsker lærerne at elevene skal være rustet for hendelser som kan oppstå utenfor skolen, og at de har de nødvendige verktøyene for å takle vanskelige situasjoner. Dette ønsket kan man se i lys av Gutierrez (2008) og det tredje rom, hvor elevene på skolen blir presentert for ulike strategier som refleksjonsevne, konsekvenstenkning og handlingsegenskaper slik at elevene evner å ta gode valg videre i livet. Videre kom det også til uttrykk at lærerne ønsket å bryte med noen av de oppfatningene elevene kunne sitte inne med etter å ha blitt eksponert for porno og urealistiske kroppsidealer på sosiale medier. Dette kan også sees på som et ønske om at lærerne vil etablere et tredje rom og utfordre elevenes allerede eksisterende tanker om ulike tema ved å møte dem i deres livsverden og ta opp de problemene de eventuelt vil møte.

Eva: Vi hadde noe vi kalte for fredagsrådet hvor vi lagde sånne hypotetiske spørsmål eller de lagde selv faktisk. Også lagde de en podcast hvor de svarte på de spørsmålene fra innsendere. Som var veldig sånne typiske etiske spørsmål da som at kjæresten min har lyst til å ligge med meg, men jeg har ikke lyst, hva skal jeg gjøre?

Eva trekker her, i samsvar med Trine, frem viktigheten av dialog og at elevene får stilt spørsmål og får svar. I Evas eksempel kan elevene stille anonyme spørsmål i form av en podcast, noe som kan gjøre det lettere for elevene fordi de ikke trenger å svare på sine egne spørsmål, men får svar på hva andre kanskje ville gjort i en lignende situasjon. Det er derimot viktig å merke seg at ved å be elevene skrive inn anonyme spørsmål kan det være med på å bekrefte ideen om at dette temaet er sensitivt og at det ikke burde snakkes høyt om.

5.3.4.1. Språkbruk og skjellsord knyttet til kjønn og seksualitet

Eva trakk frem et undervisningsopplegg hun hadde gjennomført som omhandlet verbal seksuell grensesetting: «Det hadde vært en periode der elevene hadde slengt mye med leppa og hyppig slengt ut ord som «homo» og «jævler». Skolen har et ansvar for å forebygge seksuell trakassering. Under intervjuet kom det frem at hun hadde opplevd det utfordrende da hun skulle ta opp det dårlige ordbruk med elevene.

Eva: Vi hadde en sånn session da vi snakket om ordbruk. Som ikke funka så veldig bra. Vi skrev ord på tavla som de brukte også skulle de diskutere hvilke ord som var verst eller noe og da var det forsåvidt en fin refleksjon omkring det med at homo som

skjeldsord det var mye mye verre enn dust eller jævel fordi det å være homo er noe du ikke kan gjøre noe med, tror jeg de sa. Ehm, men de skjønte jo at det var feil å bruke, men folk måtte jo også skjøne at de ikke brukte det for å være slemme.

Eva forteller om at de hadde en fin klasseroms dialog, men at hun synes det var utfordrende og som ikke fungerte optimalt fordi elevene ikke forsto hva som var galt med å bruke slike ord, fordi «de brukte det ikke for å være slemme». Dataene mine viser det samme som Johannesens (2021) studie om elevers bruk av nedsettende humor på skolen, om at årsaken til å kategorisere noen som homofile primært er knyttet til deres måte å gjør kjønn, ikke til deres faktiske seksuelle orientering (s. 9). Ved å bruke «homofil» som en «slur» eller som grunnlag for nedsettende humor mellom venner, virker det derfor «trygt» på grunn av mottakerens antatt heterofili: det kan derfor antas at de uttrykker dette fordi de er veldig sikre på at ingen av deres venner er homofile. Det kan derimot være vanskelig å slå ned på dette når en blir møtt med en begrunnelse om at det ikke brukes for å være «slemme» (Johannessen 2021; Røthing, 2017).

Lysaker mener at man som medborger har et moralsk ansvar for hvordan man ytrer seg foran andre og til andre (2018, s.98). Ser man dette i lys av Mouffe (2000) kan man tolke at målet med denne type undervisning er dialogen i seg selv, og ikke nødvendigvis at man kommer til enighet, men å gjøre elevene bevisste på hvilke signaler slikt ordbruk kan sende ut. I dette tilfellet kan man stille ulike spørsmål til elevene: Hva om en av kompisene er homofil, men ikke tørr å si det? Ville man brukt slike utsagn om man visste det? Gjennom blant annet å trene elevene opp til å ha samtaledialoger i klasserommet med gitte regler for hvordan samtalene skal gjennomføres kan være en måte å møte elevene på. Samtidig er hele formålet at elevene skal forstå hvorfor det ikke er greit å slenge ut homonegative utsagn i klasserommet, på trening eller andre steder de oppholder seg. Mercer og Littleton (2007) skriver om viktigheten av å ha noen «ground rules» som går ut på at man har visse regler for diskusjon i klasserommet (s.61). Ved å utarbeide slike regler skaper det en ramme for hvordan elevene skal oppføre seg i en klasseromsdiskusjon, og som igjen kan gjenspeile hvordan de snakker til andre utenfor klasserommet. Ved at elevene selv får utarbeide reglene er dette med på at de føler at de har en påvirkning på hvordan undervisningen legges opp, videre kan dette både virke subjektiverende, sosialisierende og kvalifiserende (Biesta, 2009). I dette tilfellet vil det være viktig at elevene får innsikt i hva som kan virke sårende for andre elever og hva som kan bidra til en fruktig diskusjon. Ved at elevene lærer dette bidrar det til at de kan handle som personlig ansvarlige medborgere hvor de evner å følge regler også i samfunnet

(Westheimer og Kahne, 2004, s. 242). Dessuten kan elevene gjennom slike samtaleregler bidra til å påvirke det negative språkbruket og slå ned på diskriminerende begrep som «homo» og «hore». Ved at Eva i dette tilfellet stilte spørsmål om elevenes språkbruk i klasserommet, kan dette bidra til at elevene i mindre grad bruker slike ord utenfor klasserommet. Det er ikke alltid at man trenger å komme til en felles enighet, men at dialogen i seg selv kan bidra til endring (Mouffe, 2000). Eva setter her ikke direkte grenser for elevene om hva de skal si eller ikke, men hun ytrer et ønske om at de skal være bevisste på hvordan slik ordbruk kan påvirke andre, selv om det ikke er ment på en nedlatende måte.

5.3.5. Oppsummering

Under intervjuene kom det klart frem at lærernes form for undervisning står i spenning mellom to poler: individorientert undervisning og fellesskapsundervisning (Fjeldstad og Mikkelsen 2008, s.125). Det vil si at lærerne legger på den ene siden vekt på aspektet om individorientert undervisning, hvor de har et ønske om å utdanne selvstendige elever som kan ta ansvar for seg selv og sitt liv slik at de blir selvstendige medborgere (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008; Biesta, 2013). Samtidig ønsker lærerne at elevene skal bli kritiske tenkere, hvor de lærer å reflektere og stille seg kritiske til ulike aspekter ved samfunnsstrukturene (Westheimer og Kahne 2004). På den andre siden vektlegger lærerne en fellesskapsorientering som formålet med undervisningen, hvor viktige grunnlag som demokratiske verdier og respekt blir viktig kunnskap elevene skal lære og sitte igjen med. Samtidig kan det være viktig å ta i betraktning at det ikke er et hardt skille mellom de to nevnte polene av individorientert og fellesskapsorientert undervisning. Men jeg mener at det kan fortsatt kan si noe om hvorfor og hvordan tematikk lærerne vektlegger i undervisningen.

5.4. Praktiske utfordringer med undervisning om grensesetting

5.4.1. Lærer-elev relasjonen

For å lykkes med undervisning er det avgjørende at det er gode relasjoner mellom lærer og elev, slik at elevene opplever at åpenhet for dialog og innsikt, samtidig som de føler seg trygge på at læreren ikke dømmer på grunnlag av hva de deler med læreren eller med resten av klassen (Sælebakke, 2018).

Trine: Så det er liksom det hele veien det at de skal vite at alltid kan komme til oss og snakke med oss visst det er ett eller annet de tenker på. At en har den veldige åpenheten hele veien da, at de skal vite at det er trygt å komme til en voksen om det er ett eller annet.

Flere av lærerne trakk frem viktigheten av at de har en god relasjon med elevene for å lykkes med undervisning om grensesetting, samtidig som at de ønsker å åpne opp for at elever som har opplevd noe form for overgrep tørr å åpne seg opp og snakke om det. Trine legger vekt på at hun ønsker at det skal være en åpen dialog mellom henne og elevene slik at det skal føles trygt for elevene å åpne seg opp om de sitter inne med noe de ønsker å fortelle. Hun trekker i tillegg frem at for å skape en slik dialog har hun brukt å fortelle en historie fra eget liv for å senke terskelen slik at elevene skal føle at det er mindre skummelt å dele noe de selv har opplevd. En slik måte å tilnærme seg elevenes livsverden på kan sees i lys av det Zembylas (2010) skriver om hvordan lærere kan bruke sine egne ubehagelige opplevelser for å øke forståelsen hos andre. Ved at Trine står frem med en egen historie fra sitt personlige liv, kan dette bidra til at elevene selv ønsker å unngå å havne i samme situasjon, og med dette lærer å unngå situasjoner som kan være potensielt ubehagelige for dem, samtidig som det skaper en åpenhet mellom lærer og elev som gjør det lettere å finne ut om noen av elevene har opplevd noe vondt i livet som de trenger hjelp til å bearbeide, og videre hjelpe de med å finne steder de kan søke profesjonell hjelp. Samtidig viser Trine seg som et forbilde for elevene ved at hun også kan gjøre feil, eller havne i uønskede situasjoner. Dette kan sees i lys av Hunnes (2015) som skriver at om elevene føler at læreren er et uoppnåelig forbilde, kan dette hindre dem i å oppnå det idealet som man som lærer ønsker å signalisere. Trine viser at hun bare er et menneske og at hun også kan feile, men at hun ønsker at elevene lærer av hennes feil og ikke havner i den samme uønskede situasjonen som hun gjorde. Ved å fortelle om egne erfaringer kan elevene lettere relatere seg til historien og lære av den (Hunnes, 2015).

Videre kan man si at Trine ønsker å bruke ubehag som en ressurs i undervisningen, som igjen kan føre til at elevene sitter igjen med viktig kunnskap som omhandler temaet (Røthing 2019). Det kan det bidra til at elevene selv tar ansvar over eget liv ved at læreren utfordrer den emosjonelle komfortsonen som vil si at ubehag ikke skal være noe elevene søker seg bort fra, men heller noe de skal tørre å stå i (Røthing, 2019). At Trine velger å snakke om sine egne opplevelser kan også sees i sammenheng med Nussbaum teori om bruken av narrativ i undervisningen. Ved å gi elevene innsyn i private historier fra eget liv kan det gjøre det lettere for elevene å sette seg inn i hennes tanker og følelser, som igjen bidrar til at elevene får en

dypere forståelse og empati for andre. Dette er viktig i undervisning om grensesetting for at elever ikke skal sette andre i uønskede situasjoner, det handler altså om både å ta ansvar for seg selv og for andre.

Trine: Og vi har en veldig nær relasjon til elevene også, og kan nå inn til de i mye større grad enn det andre kan. De har jo foreldre og sånn, men det blir kanskje litt kleint, og da har jo vi en kjempe mulighet til å nå de med det budskapet da.

Frode: Jeg prøver å lytte og ta meg tid til hver enkelt elev om de ønsker å snakke. Jeg vil gjerne vise at jeg alltid er der om de trenger noen å snakke med.

Ved at læreren viser empati og forståelse ovenfor elever som har opplevd noe vanskelig eller traumatisk kan det føre til at elevene får økt motivasjon og et ønske om å lære (Nordebo, 2008). Som lærer er ikke det personlige lenger bare en privatsak, lærerens nærvær, handling og humør påvirker elevene både på godt og vondt: Frode: «Jeg ser jo det at de er veldig lite blyge og lite redde for å spørre om ting og det gjør det jo mye lettere å ha de samtalene med de som også kanskje er litt..ja».

5.4.3. Sensitive tema

Sensitive tema kan knyttes til temaer basert på personlige opplevelser (Raundalen & Schultz, 2016), og ofte omhandler det temaer som sex, seksualitet, overgrep, voldtekt og død. Grunnen til at sensitive temaer kan være en utfordring å ta opp på skolen eller i klasserommet kan være fordi temaene i stor grad knyttes til personlige følelser og det enkelte individs identitet. Det kan derfor være interessant å se nærmere på hvordan lærerne i utvalget mitt stilte seg til et sensitivt tema som undervisning om grensesetting.

Turid: Men det er klart det kan være utfordrende, og spesielt om det sitter noen som har virkelige kjipe erfaringer da.

Trine: Det er jo hele veien det om noen har blitt utsatt for noe selv. Så det er jo noen ting der man må være litt påpasselige på, det er jo ikke alt vi vet. Så altså det ligger jo alltid litt i bakhode, hvilke erfaringer har elevene, og det vet man jo ikke. Så det er liksom det hele veien det at de skal vite at alltid kan komme til oss og snakke med oss visst det er ett eller annet de tenker på. At en har den veldig åpenheten hele veien da, at de skal vite at det er trygt å komme til en voksen om det er ett eller annet.

Flere av lærerne var bekymret for at elevene satt inne med vonde erfaringer, og var påpasselige med hvordan de gikk frem når de skulle undervise om grensesetting. Samtidig ytret flere av dem at de ønsket at undervisningen skulle gjøre at flere tok kontakt og snakket med en voksen om det de hadde opplevd. Trine trekker frem at det er viktig som lærer å stå varsom og være bevisst på at det kan være elever som sitter inne med traumatiske hendelser som de ikke har delt med noen andre. Og hun legger også vekt på at hun ønsker å fremtre som en trygg person elevene kan komme og snakke med om de ønsker det. Dette innebærer at elevene som har blitt utsatt for seksuelle overgrep eller uønsket seksuell kontakt blir sett på som *den andre*, altså som en minoritet i klasserommet (jf. Kumashiro, 2002). Samtidig kan utsagnet tolkes som at Trine ønsker at elevene skal bli personlig ansvarlige medborgere som tar ansvar for eget liv (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008). Ved å ta slike hensyn legger Trine opp til en viss grad tilpasset opplæring for elevene som har vært igjennom noe vanskelig (jf. Røthing og Svendsen, 2009, s. 63).

Ved å spille på elevenes egne emosjoner kan de møte andres følelser med empati og forståelse, noe som er svært viktig når det kommer til både egen og andres seksualitet og grenser. Trine ønsker å utfordre elevenes egne emosjoner, noe som Røthing (2019) benevner som ubehagets pedagogikk. Den brukes ved at læreren tar opp tema som kan oppleves som ubehagelige, men med dette gjøre inntrykk og gi elevene kunnskap. En utfordring kan derimot være faren for en re- traumatisering av elever som har opplevd seksuelle traumer eller uønskede seksuelle handlinger (Goldschmidt- Gjerløw, 2019). Flere forskere har ytret sin bekymring for den type undervisning på grunnlag av at det kan skape mer skade enn nytte.

Frode: Men det er klart det kan være utfordrende, og spesielt om det sitter noen som har virkelige kjipe erfaringer da. Det har jeg jo også opplevd da at elever som har, før de kom til oss, hatt noen vanskelige erfaringer med sånne ting også skal man sitte og snakke om det for det kan jo liksom gå begge veier, hvor det er både litt sånn vondt å snakke om eller det kan bli litt misbrukt å snakke om og da for man kommer med ting som er litt sånn drøye.

Utsagnene til lærerne kan tolkes som at til tross for at det kan sitte elever inne med tidligere erfaringer, ønsker de likevel å ta det opp å snakke om det. De trekker også frem at de har opplevd at elever synes det er fint at det blir snakket om, til tross for sine egne opplevelser. Som Zembylas (2015) trekker frem er det viktig å veie opp fordelene og ulempene ved slike temaer når de skal snakkes om i klasserommet. Dataene jeg har innhenter viser at lærerne

vurderer at det er flere fordeler ved å ta slike temaer opp enn å ikke gjøre det. Og deres praksiser kan forstås i lys av ubehagets pedagogikk.

Ved at lærerne underviser i sensitive temaer som ofte også er tabubelagte kan dette være med på å styrke den kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjonen av undervisningen (Biesta, 2008). Ved å gi elevene problemstillinger å jobbe med som er relevante for dere forståelse av seksualitet og intime grenser i undervisningen kan dette bidra til en kvalifiserende funksjon, og kan videre knyttes opp mot den demokratisk orienterte medborger (jf. Berge og Stray, 2012, s. 11). Som en demokratisk medborger skal elevene følge normer og verdier i samfunnet samtidig som de skal respektere andres intime valg med respekt (Plummer, 2003). Samtidig kan undervisningen fungere som sosialiserende ved at lærerne tar opp temaer som voldtekt og abort og videre snakker om hvordan samfunnet stiller seg til slike temaer. Til slutt kan undervisningen også være subjektiverende ved at elevene bli lært opp til å ha et kritisk blikk på temaet og hvordan ulike normer knyttes opp til ulike problemstillinger.

5.4.2. Skolen som aktør for undervisning om grensesetting

Gjennom revideringene av læreplanene opp gjennom årene ser man at undervisning om seksualitet har fått mer og mer plass i skolen. Dette viser at skolen er en viktig aktør for at elevene skal sitte igjen med kunnskap som omhandler temaer om kropp, følelser, identitet, grensesetting og seksualitet (Røthing, 2021). Det er delte meninger om grensesetting skal være et så sentralt tema i skolen, og om det er skolens ansvar å lære elevene om en så personlig og privat del av livet. Det kan derfor være interessant å se nærmere på hva lærerne i utvalget mitt mener om at skolen har fått større ansvar for å skulle lære elevene om slike personlige temaer.

Intervjuer: Hvorfor tror du det er viktig å undervise om grensesetting i skolen?

Trine: Ja det er mange grunner, men det er vel det å få kanskje den mer faglige kunnskapen om temaet, jeg tenker det de leser om kanskje er jeg vet ikke, artikler på Snapp eller på sosiale medier som er kanskje ikke nødvendigvis nøytrale på noe vis. At vi kanskje kan ha en litt mer nøytral fremtoning. Og vi har en veldig nær relasjon til elevene også, og kan nå inn til de i mye større grad enn det andre kan. De har jo foreldre og sønn, men det blir kanskje litt kleint, og da har jo vi en kjempe mulighet til å nå de med det budskapet da. Også tror jeg også vi kan ta tak i det som er viktig og ikke alt det andre som man leser på Snap kanskje ting rundt som ja tar fokus.»

Eva: Så jeg tenker at det er et viktig samfunnsoppdrag og også fordi de er ikke kildekritiske nok til den informasjonen de får fra andre kanaler og finner på nett osv.

Her trekker både Eva og Trine frem skolen som en nøytral og kritisk arena hvor elever kan lære mellom å skille mellom informasjon gitt gjennom Snapchat og andre sosiale medier. Utsagnet kan det tolkes som at de ønsker at elevene skal evne å tenke kritisk samtidig som de vil at de skal være kildekritiske til den informasjonen de får på internett. Ved at skolen tar ansvar for å lære elevene om grenser både seksuelt, digitalt og verbalt vil man forhåpentligvis sitte igjen med elever som er bevisste på egne grenser og som tar gode valg. Lærernes utsagn kan sees i tråd med Børhaugs (2005) syn på samfunnsfagets formål om at faget skal bidra til at elevene skal kunne være deltakere i samfunnet samtidig som de skal kunne delta for å forandre. Dette oppnås blant annet gjennom kritisk tenkning og refleksjonsoppgaver, noe vi har sett tidligere i kapittelet at flere av lærerne legger vekt på. Når det er snakk om forandring kan det for eksempel være å bidra til å forandre stigma rundt for eksempel jenter og deres seksualitet i samfunnet. På den andre siden er det viktig å ta i betraktning at lærerne ikke ønsker at elevene skal være kritiske til alt. Lærerne legger for eksempel ikke opp oppgaver som går ut på at man skal være kritiske til et samfunn skal være likestilt eller ikke (Børhaug, 2014).

Intervjuer: Hvorfor tror du det er viktig at vi underviser om grensesetting i skolen?

Frode: For det er mange som ikke har tilgang til den grensesettingen eller refleksjonsmåten av den grensesettingen hjemme. Og det er mange som ikke har lyst til å snakke med foreldrene sine om de ubehagelige eller kleine tingene. Eller at det er kulturelle eller religiøse ting som gjør at det her er et «ikke tema» i utgangspunktet. Så tenker jeg at det er...at det skulle bare mangle.

Frode trekker også inn det kulturelle aspektet ved å undervise om grensesetting. Han legger til grunn for at mange ikke har tilgang til informasjon vedrørende grensesetting og seksualitet hjemme, og at elevene kan komme fra flere kulturer hvor temaet grensesetting kanskje ikke er et tema noen hjemme snakker om. Ved at skolen da tar for seg slike temaer bidrar det til at man når ut til de elevene som ikke har foreldre som snakker åpent om slike tema. Man kan se lærernes utsagn i lys av Biestas (2013, s. 4) mål om at elevene skal sosialiseres inn i gitte normer og verdier, som hører til det norske samfunnet. Målet kan også sees i sammenheng med et ønske om en fellesskapsorientert danning (Fjeldstad og Mikkelsen, 2008, s.127).

Alle fag i skolen skal ha en form for vurdering. Læreplanen inneholder derimot ikke konkrete kriterier for måloppnåelse, noe som kan gjøre det utfordrende for lære å vite hva som skal legges vekt på og ikke. Samtidig som temaer om seksualitet er svært personlige temaer som det er umulig å sette to streker under svaret på. Det var flere av lærerne som trakk frem utfordringen av det å skulle vurdere elevene i tema grensesetting:

Eva: Som samfunnsfaglærer er det litt vanskelig (å vurdere) fordi det er så vagt, hvordan skal du vurdere det liksom? Men det er jo en typisk sånn ting som kanskje ikke kan måles da, fordi det handler om refleksjon og egne holdninger.

Intervjuer: Hvordan pleier dere å vurdere de etter en slik periode?

Eva: Ja, muntlig, i samtaler på refleksjonsnivå. Og det er det også som gjør det så vanskelig, eller ikke vanskelig, men det gjør det så corny da. Fordi visst du er flink med ord og visst du er reflektert så er det lett å score bra på noe du i praksis er skikkelig dårlig på. Fordi du kan være en slask liksom, men likevel få en god karakter da på det temaet her. Og jeg tenker på en måte at det ikke burde måles. Samtidig som jeg skjønner at det motiverer noen, og at de kanskje skjønner bedre da hva som er rett og galt når det er litt sånn svart/hvitt på et vis da.

Formål med vurdering er ifølge Utdanningsdirektoratets fordelingsforskrift (2020) at vurderingen skal brukes til å fremme læring samtidig som det skal motivere elevene. Som vi så i teorikapittelet deler blant annet Koritizinsky (2014) vurdering inn i tre ulike deler: kunnskaps, ferdighets- og holdningsmål. Ut i fra lærernes uttalelser kan det tolkes som at de legger fokus på holdningsmålet når det kommer til vurdering av temaer om grensesetting. Holdningsmålet legger vekt på at elevene evner «å møte andres holdninger med respekt, forståelse og nysgjerrighet», samt «ha oversikt over, innsikt i og forståelse for holdningsdannelse og holdningers betydning for enkeltmennesker og samfunn» (Koritizinsky, 2014, s. 262). Ved å legge vekt på holdningsmålet får elevene mulighet til å vise sin kunnskap gjennom refleksjon og samtaler, hvor de ikke blir vurdert ut ifra hvordan de i praksis setter grenser, men hvordan de reflekterer rundt ulike problemstillinger knyttet til grensesetting.

Det kan derfor være viktig å stille spørsmål ved hva man som lærer faktisk skal vurdere elevene i. Er det riktig at lærere skal sette karakterer i et så personlig tema? Lærerne i utvalget mitt tok utgangspunkt i holdningsmålet ved vurdering som vil si at de vurderte elevene ut i fra deres tanker og holdninger i form av refleksjon og dialog. Men det kan også hende at denne type undervisning ikke egnes til å bli vurdert, fordi det handler om personlige temaer og kan

få frem diskusjon som ikke videre kan «vurderes» slik som man kan gjøre med en matteprøve eller gloseprøve.

6. Avslutning

I kommende avsnitt vil jeg diskutere hovedfunnene i oppgaven. Studien har gjennom semi-strukturerte intervjuer undersøkt hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår begrepet grensesetting, samt hvordan de underviser om det i klasserommet. Funnene har jeg deretter analysert i lys av relevant teori. Videre vil jeg gi et sammendrag av oppgavens hovedfunn og diskutere de i lys av didaktiske implikasjoner. Til slutt vil jeg også komme med innspill til hva jeg mener kan forskes videre på.

6.1. Hovedfunn

Gjennom studien ønsket jeg å finne svar på fire ulike aspekter ved problemstillingen:

- Hvilke forståelser har lærerne av begrepet grensesetting?
- Hva mener lærerne er formålet med undervisning om grensesetting?
- Hvilke fagdidaktiske grep og ressurser benytter de seg av i klasserommet?
- Hvilke muligheter og utfordringer står de ovenfor når det kommer til undervisning om grensesetting?

Her vil jeg ta for meg det første spørsmålene, og utdype svaret på *hvilke forståelser lærerne har av begrepet grensesetting*. Mitt datamateriale viser at lærerne i størst grad legger vekt på det seksuelle aspektet ved grensesetting, selv om både digital og muntlig verbal grensesetting både er relevant og viktig temaer som faller innenfor begrepet grensesetting. En annen grunn til at lærerne ikke hadde like mye fokus på disse aspektene kan være tradisjonen for undervisning om seksualitet og at de andre delene faller bort, enten på grunn av manglende tid eller fordi de ikke blir prioritert på likt nivå som den seksuelle grensesettingen. Selv om flere av lærerne nevnte at de både hadde undervist i både digital og seksuell verbal grensesetting handlet de fleste eksemplene og formålet med undervisningen seg om det seksuelle aspektet. Det lærerne trakk frem som betydningen av begrepet grensesetting var å være bevisste på at de *bestemmer over sin egen kropp*.

Det neste sentrale funnet i oppgaven bygger på *hva lærerne mener er formålet med undervisningen*. Svarene lærerne ga kan sees i lys av Fjeldstad og Mikkelsens (2008) forståelse av spenningen mellom en fellesskapsorientert forståelse og en individorientertforståelse av danning. Utvalget mitt uttrykker at de ønsker at elevene skal lære

å være selvstendige medborgere og ta selvstendige valg når det kommer til seksualitet og grensesetting, samt at de skal vite hvor de kan søke hjelp om de har opplevd noe ubehagelig knyttet til deres egne grenser. Videre viser lærerne også et ønske om at elevene skal reflektere rundt ulike normer i samfunnet, og at undervisningen skal være normkritisk (Røthing, 2016). Om lærerne oppnår dette viser ikke mine data, men flere av lærerne uttrykker at de ønsker å ha en normkritisk tilnærming i undervisningen. Lærerne har også et ønske om at elevene skal dannes til å bli demokratisk orienterte medborgere som respekterer andres intime grenser, det vil si at de skal lære å respektere andres tanker, opplevelser og følelser slik at de skal unngå å havne i ubehagelige situasjoner hvor de kan oppleve å få sine egne grenser tråkket over, eller at de selv trækker over andres (Berge og Stray 2012; Plummer, 2003). I tillegg har lærerne et mål om at elevene skal utstyres med viktig kunnskap gjennom blant annet å danne de til å bli personlig ansvarlige medborgere, som går ut på de skal respektere normene og verdiene i samfunnet (Westheimer og Kahne, 2004). Med dette har de også et ønske om at elevene skal unngå å havne i uønskede situasjoner. Ved at elevene lærer seg sentrale demokratiske verdier i samfunnet vi lever i, som blant annet likestilling og respekt for andre slik opplæringsloven §1-1 (2008) tilsier, bidrar det til et samfunn preget av respekt og forståelse.

Formålet med undervisningen kan knyttes tett opp mot *hvilke undervisningsmetoder* lærerne valgte å benytte seg av i klasserommet. Gjennom bruk av narrativ ønsker lærerne at elevene skal beherske evnen til å sette seg inn i andres tanker og følelser, samt å gjøre undervisningen relevant og nær for elevene (Naussbaum, 2010). Samtidig spiller dialog gjennom caseoppgaver og dilemmaer en sentral rolle i undervisningen. Gjennom dialog ønsker lærerne at elevene skal få snakke om ulike problemer og løsninger på problemene, uten at de nødvendigvis kommer til enighet. Målet er også at de på forhånd av en situasjon har tenkt gjennom deres egne grenser og har kunnskap om hvordan man kan komme seg ut av en slik uønsket eller ubehagelig situasjon. Videre viser dataene mine at lærerne er opptatt av at elevene skal tilegne seg kunnskap og bli kritiske og selvstendige medborgere, som både er myndige og demokratisk orienterte (Berge og Stray, 2012). De har også et ønske om at de skal følge de normer og verdier som er satt i samfunnet, samtidig som de handler med respekt ovenfor andres grenser og intimitet (Plummer, 2003).

6.1.2. Hvordan temaet blir undervist

Videre vil jeg presentere og diskutere to av undervisningsmetodene lærerne trakk frem i som mest sentrale i undervisning om grensesetting.

Dialog

Gjennom kommunikasjon med andre lærer elevene seg å diskutere ulike problemstillinger, caseoppgaver og dilemmaer sammen slik at de skal være rustet til å ta gode valg i en situasjon som kan være ubehagelig eller ukjent for dem. Gjennom dialog får elevene mulighet til å snakke sammen om ulike hendelser som kan skape ubehagelige øyeblikk. Lærerne bytter på at elevene snakker i store og mindre grupper, samtidig som de bytter på å dele guttene og jentene inn for seg selv. Som Eva uttrykte kan det være en utfordring å skulle komme til enighet ved diskusjon. Det kan derfor være hensiktsmessig å bare skape en dialog hvor målet ikke er å komme til enighet, men at de skal lære seg ulike synspunkt og selv ta et standpunkt ut i fra de argumentene som blir presentert (Mouffe, 2000). Når en slik diskusjon skal finne sted er det viktig at det ligger noen grunnleggende felles regler som alle elevene vet om og forholder seg til. Ved at elevene klarer å sette seg inn i de andres synspunkt selv om de selv ikke er fullstendig enig, kan tyde på at dialog er en god inngang i undervisning om grensesetting (Iversen, 2014).

Møte med elevenes livsverden

For å møte elevenes livsverden og deres emosjonelle og kognitive verden brukte lærerne narrativ i undervisningen. Gjennom temaer som grensesetting, seksuell overskridende adferd og voldtekt virker det som bruk av narrativ er viktig for at undervisningen skal bli både nær og konkret for elevene. Samtidig som lærerne ønsker at elevene sitter igjen med kunnskap om temaet: Trine: *«Ja det er mange grunner, men det er vel det å få kanskje den mer faglige kunnskapen om temaet»*. Ved å bruke fiktive eller reelle historier i ulike former gjør det at undervisningen treffer elevene og deres livsverden slik at det er lettere for dem å sette seg inn i andres situasjoner og perspektiver, i tillegg til at de kan få en forståelse av andre identiteter og dilemmaer som de kanskje ikke var kjent med på forhånd (Moldrheim, 2019). Samtidig må en passe på at bruk av narrativ kan bidra til underbygning av stereotyper, samtidig som man ikke alltid som lærer kan vite at alle forsto koblingen og budskapet (Crocco, 2015, s. 209; Kumashiro, 2002, s.43). Samtidig kan bruken av narrativ føre til en større forskjell mellom minoritetene i klassen og majoriteten, som for eksempel kan være de som har opplevd en

voldtekt eller å ha fått grensene sine tråkket over. Om vi ser dette i lys av teorien til Allport (1954) vil ikke narrativ være tilstrekkelig for å endre holdningen hos elevene. Han mener at endring kun skjer når mennesker løser noe sammen. Samtidig kan vi si at andre undervisningsmetoder som caseoppgaver og dialog kan være med på å styrke undervisningen om grensesetting. Som en didaktisk implikasjon vil jeg da foreslå at narrativ brukes i trå med andre undervisningsmetoder, og at det må brukes med enkelte forbehold som for eksempel at man passer på at ulike stereotypier ikke underbygges eller at undervisningen bærer preg av «oss» og «de andre» (Røthing og Svendsen, 2009).

6.2. Videre diskusjon og didaktiske implikasjoner

Denne delen vil ta for seg noen didaktiske implikasjoner som jeg tenker kan være nyttig både for samfunnsfaglærere og kommende lærere når det kommer til undervisning om seksualitet og grensesetting. Statistikken som ble presentert tidligere i oppgaven indikerer at elever ønsker mer undervisning om seksualitet i skolen, og trakk særlig frem undervisning om sex knyttet til ulike problemstillinger, overgrep og voldtekt (Hind 2017, s.10). Mitt utvalg har takket ja til å delta i studien på bakgrunn av at de har erfaring med undervisning i akkurat disse temaene, men forskning viser at elever ønsker mer av det, og at alle lærere ikke prioriterer det i undervisningen i like stor grad (Stubberud et al., 2018, s. 38). Derfor kan det være interessant å se nærmere på noen didaktiske implikasjoner i lys av teori slik at andre lærere kan få innblikk og ideer til hvordan undervise om temaet grensesetting.

Materialet mitt viser at lærerne i stor grad har mye spillerom ut i fra de målene læreplanen har utformet når det kommer til undervisning om grensesetting. Samtidig viser denne studien, i samsvar med Røthing og Svendsen (2009) og Goldschmidt – Gjerløw (2019) at lærerne har et fravær av fokus på asymmetriske maktforhold som for eksempel knyttet til kjønn, det kan eksempelvis være likekjønnede relasjoner eller det å belyse gutter som opplever overgrep. Det kommer frem at lærerne har et stort fokus på at elevene ikke skal havne i uønskede eller ubehagelige situasjoner, de har derimot ikke like stort fokus på at man ikke skal utsette andre for det. En viktig implikasjon vil da være at en i større grad integrer undervisning som tar opp slike asymmetriske forhold og maktstrukturer.

Funnene mine viser også at lærerne snakker om heterofili som det «normale» utgangspunkt, og hvor homofili blir noe som er «annerledes». Ved dette kan vi si at de har en hetronormativ

tilnærming i undervisningen, slik Røthing og Svendsen (2009) også påpekte. Selv om deres (Røthing og Svendesen, 2009) forskning er gjort for over et tiår siden kan man likevel se en likhet i mitt datamateriale ved at homofili ofte blir satt som et eget tema. Mine funn er kun basert på lærernes egne ord, det ville muligens sett annerledes ut om jeg hadde observert dem i noen timer. Det er likevel et interessant funn som indikerer at lærerne kanskje ikke er helt bevisste på at undervisningen er hetronormativ. En løsning på dette vil være å prøve å inkludere et større mangfold i undervisningen i form av kjønnsidentiteter og seksuell orientering. Ved å mestre dette i undervisningen kan det bidra til at flere elever føler seg inkludert og ivaretatt i motsetning til å føle seg utestengt og oversett (Røthing og Svendsen, 2009, s. 48).

Jeg vil videre argumentere for at undervisningen skal legges opp med et kritisk blikk og at å spille på et ubehag kan være en viktig komponent i møte med undervisning om grensesetting (Zembylas 2015: Røthing, 2019). Mine data viser at lærerne i stor grad har fokus på at man skal ha respekt *for den andre* (Kumashiro, 2002). Dette kan resultere i at elevene ikke klarer å se seg selv i situasjonen, men fokuserer på de som allerede er andregjort. Ved at lærerne har et normkritisk perspektiv på undervisningen kan dette være en fordel når det kommer til å styrke undervisning om grensesetting. Hvorfor er det noen som begår seksuelle overgrep? Hvor skjer det? Hvordan kan man arbeide mot at noen utfører det? Slike spørsmål kan være interessante å reflektere rundt. Samtidig har lærerne et ansvar for at elevene lærer om normer og verdier i samfunnet (jf. Opplæringsloven §1-1, 2008; Børhaug, 2005, s. 173). Derfor vil det være viktig å inkludere dette i undervisning om grensesetting ved å lære elevene at de skal ha respekt for andre. Utfordringen her vil være å inkludere både majoriteten og minoriteten slik at det ikke bare blir «oss» og «de andre». Ved at lærerne er bevisste på å unngå et slikt perspektiv kan dette være med på å styrke undervisning om grensesetting.

Vurdering blir trukket frem som en utfordring med undervisning om grensesetting. Vurdering skal brukes til å fremme mer og bedre læring, samtidig som den skal bidra til å motivere elevene. Det kan derfor være aktuelt å drøfte om undervisning om seksualitet generelt og undervisning om grensesetting mer spesielt, egner seg for vurdering? Det kan være slik at denne typen undervisning egentlig ikke er egnet til å bli vurdert, fordi det handler om temaer og kan få fram diskusjoner som ikke uten videre kan "vurderes" slik som man gjør når man retter matteoppgaver eller en gloseprøve.

6.3. Forslag til videre forskning

Videre vil jeg komme med forslag til ny forskning. I denne oppgaven har fokuset ligget på lærerperspektiver når det kommer til undervisning om grensesetting, det kunne derfor vært interessant å forske videre på elevperspektivet og hva de ønsker å få ut av en slik type undervisning. Samtidig kunne det vært interessant å ha en observasjon av timene lærerne underviser i seksualitet og grensesetting, slik at man får et konkret innblikk i hvordan timene foregår. Videre når det kommer til undervisning om grensesetting kan det blant annet være interessant å se nærmere på de to andre aspektene ved grensesetting som digital og/eller verbal seksuell grensesetting. Tiden vi lever i nå fører til at elever må bli mer bevisst på hvilke spor de legger fra seg på internett og hvor det kan være lurt å sette grenser når det kommer til sending av nakenbilder, publisering av bilder og eksponering av seg selv på nett. Til slutt vil den nye læreplanen som så vidt har trådt i kraft være interessant i videre forskning for å se om den har noen implikasjoner for hvordan lærere underviser om temaet, eventuelt om det får større plass på timeplanen og hvordan lærerne velger å løse det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring».

7. Litteraturliste:

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- 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 *Educational assessment evaluation and accountability* 21 (1). Hentet fra:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11092-008-9064-9.pdf>
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, s. 141- 153.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publisher
- Børhaug, K. Christophersen J. & Aarre, T (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (3.utg.). Oslo: Samlaget
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfunnsfag? i T.S. Christensen (Red.) *Fagdidaktik i samfunnsfag* (s. 9-41). Fredriksberg: Frydenlund.
- Creswell, J.W. & Miller, D. L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry*. Theory into Practice 39(3), s. 124-130.
- 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.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Davis, M.H. (1994): *Empathy: A social psychological approach*. Iowa: Brown & Benchmark.
- Enslin, Penny, Pendlebury, Shirley, & Tjiattas, Mary. (2001). *Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education*. Journal of Philosophy of Education, 35(1), 115–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg., p. 187). Universitetsforl.
- Ezzati, R. T. & Erdal, M.B. (2018). *Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway*, *Ethnicities* 18(3). s. 363-384.
- 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*, i L.G. Briseid & P. Arneberg (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap* (s. 125-142). 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>
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. *Kontroversiella frågor : om kunskap och politik i samhällsundervisningen*.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Gutiérrez, K. D. (2008), *Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space*. *Reading Research Quarterly*, 43: 148-164.
- Habermas, J. (1995). «Kap. 2 Tre normative demokratimodeller», i E.O. Eriksen (Red.) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Oslo: TANO.
- Hess, D. (2015). Discussion in Social Studies: Is it worth the trouble? i W.C. Parker (Red.) *Social Studies Today: Research and Practice* (2.utgave, s. 257-265). New York: Routledge.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2022). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf
- Holm, Ulla (2005). *Empati Å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 17 – 179
- Hunnes, O.R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 124-142.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen Vike, E.M. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in *Norwegian High School Boys' Friendship Groups*. YOUNG Editorial Group.
- 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
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Koritizinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget

- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer Activism and antioppressive pedagogy*. London og New York: Routledgefalmer
- Lennon, R., & N. Eisenberg (1987): "Gender and age differences in empathy and sympathy." I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press. 195-205
- 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)
Hentet fra https://dembra.no/no/wpcontent/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysaker, O. & Syse, H. (2016). *The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post Terror Societies*. Nordic Journal of Human Rights, 34(2).
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design: An Interactive Approach*. Sage, Thousand Oaks, California
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). *Classroom deliberation in an era of political polarization*. Curriculum Inquiry, 43(1), 14-47.
- Mead, G. (1934): *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medietilsynet. (2018). Barn og medierundersøkelsen 2018 9 – 18-åringer om medievaner og opplevelser. Hentet fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdater-versjon---oktober-2019.pdf>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach* (pp. XI, 163). Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- 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. (1999). *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?*, Social Research 66(3), s.745-758
- Mouffe, C. (2000). *The democratic Paradox*. London: Verso
- Newmann, F., M. (2006). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*
- Nielsen, J.C. Sørensen, N.U. & Osmec M. (2010). *Når det er svært at være ung i DK. Unges*

- trivsel og mistrivsel i tal*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nygaard, Lynn P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. *Writing for scholars : a practical guide to making sense & being heard*. 99-120.
- Oen, S. Hermine. (2021, 5.april). Snakk med sønnen din!, Bergens Tidene. Hentet fra https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/kRVe5L/snakk-med-soennen-din?fbclid=IwAR1rJiEBISh2GWFNWuPZmX254TODSOMm3D31JQwsEK6bk7InKi-Vs_OmKqU
- Opplæringsloven. (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-201906-21-60) Hentet fra: 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) 1189-1208. Hentet fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Plummer, K. (1995). *Telling sexual stories: power change and social worlds*. London: Routledge
- Plummer, K. (2003a). *Intimate citizenship: Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Plummer, K. (2003b). Queers, Bodies and Postmodern Sexualities: *A Note on Revisiting the "Sexual" in Symbolic Interactionism*. *Qualitative Sociology* 26(4), s. 513-530.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rahmani, F. & Leifels, K. (2018). Abuctive Grounded Theory: a worked example of a study in construction management. *Construction Management and Economics*, 36(10), s. 565-583.
- Raundalen, M., & Schultz, J.H. (2016). *Seksuelle overgrep og vold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roien L.A., Simovska V. og Graugaard C. (2018). *Seksualitet, skole og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009) Seksualitet i skolen. *Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 28 (3). s. 33-37.
- Røthing, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and teacher education* 67,

s. 143-151.

Røthing, Å. (2021). Under utgivelse. May Britt Postholm, Peder Haug, Rune Johan Krumsvik og Elaine Munthe (Red.) *Elev i Skolen 5-10, Mangfold og mestring* Utgivelsessted: Cappelen Damm Akademisk

Sex og samfunn (2019b). *Seksualitetsundervisning i skolen: en kartlegging blant elever i 10.klassetrinn og 1 vgs*. Hentet fra:
<https://www.sexogsamfunn.no/wpcontent/uploads/2019/05/Rapport-180817.pdf>
(Lastet ned: 05.02.21)

Sælebakke, Anne. (2018). *Livsmestring I skolen*. Oslo: Gyldendal.

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>

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework, *Norwegian Journal of Geography* 71(4). s. 193-207

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. i Stray, J. H. Stray & L. Wittek (Red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Tajfel . H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup. I *The social psychology of inter-group relations*. (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Tetzchner S.V. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Oslo Gyldendal akademisk.

Thagaad, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Sex og samfunn (2019a). *Undervisningsopplegg om grenser og seksualitet*. Henta fra:
<https://www.sexogsamfunn.no/2019/undervisningsopplegg-om-grenser-og-seksualitet/> (lasta ned: 01.03.21).

Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance: an intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: University Press

Smith, Kari. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon i *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev-og læringsvurdering 2009* ss.23-29. Gyldendal Akademisk.

Stubberud, E. , Aarbakke, M.H., Svendsen, S.H.B, Johannesen, N.og Hammeren, G.R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisningen i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget «uke 6» (KUN-rapport 2017:2). Hentet fra:
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
- Sætra, Emil, & Stray, Janicke Heldal. (2019). Læreplan og demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE), 3(1), 3–18. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Sørensen, N.U. & Nielsen, J.C. (2014). Et helt normalt perfekt selv. *Konstruksjoner af selvet i unges beretninger om mistriksel*. Dansk Sociologi, 25 (1): 9-30.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of inter-group conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Udnes, Torstveit, Lindgren. (2021, 7.april). – Helt vanlig at noen sier de liker kveling. *NRK-Vestfold og Telemark*.
Hentet fra: https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/unge-laerer-om-sex-gjennom-porno--mener-seksualundervisningen-ma-endres-1.15338257?fbclid=IwAR06WW2s2gj72ZgNg8-5kUfa92j4EsHwo76nkKrowYPOGTxsQ9Y_8HxmZu8
- 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>
- Wispe, L. (1987): "History of the concept of empathy." I: N. Eisenberg & J. Strayer (red): *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Young, I. (1996). Communication and the other: beyond deliberative democracy, i S. Benhabib (Red.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political* (s.120-135). Princeton: Princeton University Press
- 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

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema og undertema	
Innledning	Informasjon om forskningsprosjektet og intervjuet
Informasjon	Påminnelse om anonymitet og frivillighet
Samtykkeskjema	Bekreftede signatur → lese opp samtykkeerklæring
Åpningsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke fag underviser du i? - Hvilke fag har du undervist i? - Hvilke trinn har du undervist? - Hvor mang år har du undervist?
Forståelse av begrepet grensesetting og undervisning om det	<ul style="list-style-type: none"> - Hva legger du i begrepet grensesetting? (Hva tenker du at det betyr, hva viser det til, din forståelse av det?) - Hvilke begreper bruker du mest når du har undervisning om grensesetting? - Hvilke erfaringer har du med undervisning om grensesetting? - Hva synes du er viktig å få frem i undervisning om grensesetting? - Hvilke tema legger du mest vekt på i undervisningen? - Har du et eller flere eksempler på undervisningsformer som fungerer særlig godt? Hvorfor? - Har du et eller flere eksempler på undervisningsformer som fungerer lite godt? Hvorfor? - Har du samme undervisning for begge kjønn?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke ressurser bruker du når du underviser om grensesetting? - Er det noen ressurser du føler du kunne ønske du hadde tilgjengelig? Hvorfor? - Hva er målet ditt med UOG? - Hva ønsker du at elevene sitter igjen med etter UOG? - Hvordan vurderer du elevene i UOG?
Undervisning om grensesetting – status i skolen	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at skolen legger til rette for undervisning om seksualitet i samfunnsfag (grensesetting)? - Hvorfor tror du det er viktig at undervisning om grensesetting er et tema i skolen? - Hvilke muligheter tenker du kan knyttes til undervisning om grensesetting? - Hvilke utfordringer tenker du kan knyttes til undervisning om grensesetting?
Annet	<ul style="list-style-type: none"> - Er det noe annet du vil opplyse om som kan være relevant for prosjektet?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering:

Prosjekttittel

Undervisning om grensesetting i samfunnsfag

Referansenummer

761651

Registrert

16.09.2020 av Stine Bjørsom Stensager - stinbs@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Annelie Ott, annelie.ott@ils.uio.no, tlf: 94484492

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Bjørsom Stensager, stinestensager@hotmail.no, tlf: 97659630

Prosjektperiode

21.09.2020 - 15.06.2021

Status

25.11.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

25.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 16.11.2020. 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 25.11.2020. Behandlingen kan fortsette. Nettskjema diktafon og Zoom vil bli databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

07.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.09.2020. 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 07.10.2020. Behandlingen kan fortsette. Riktig prosjektansvarlig er nå oppført i meldeskjema. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

18.09.2020 - 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 18.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. 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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021. TAUSHETSPLIKT Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Undervisning om grensesetting i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få informasjon rundt læreres tanker, erfaring og praksis knyttet til undervisning om seksualitet i samfunnsfag med fokus på grensesetting. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker med dette prosjektet å få en forståelse av hvordan samfunnsfaglærere har erfaring med undervisning om grensesetting i samfunnsfag. Den foreløpige problemstillingen lyder som følger: *Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere undervisning om grensesetting? Og på hvilke måter implementerer de det i klasserommet?*

Oppgaven er et masterprosjekt hvor temaet skal være samfunnsfagdidaktisk og relevant for min fremtidige lærerprofesjon og forhåpentligvis andres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er det utdanningsvitenskapelige fakultetet på universitetet i Oslo som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med omlag seks ungdomsskolelærere i samfunnsfag som har erfaring med undervisning om grensesetting i samfunnsfag. Jeg ønsker med det å skrive en oppgave som drøfter læreres erfaringer og refleksjoner omkring temaet grensesetting, og hvordan underviser om dette i klasserommet. I tillegg ønsker jeg refleksjoner rundt Fagfornyelsen og det nye overordnede temaet «Folkehelse og livsmestring».

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet gjennom et semi-strukturert intervju. Intervjuet vil ta om lag 30 til 40 minutter. Intervjuguiden inneholder spørsmål om hvordan du som samfunnsfaglærer ønsker eller har erfaring med å undervise om seksualitet i samfunnsfaget. Om ønskelig, kan du få de overordnede spørsmålene på forhånd. Grunnet koronasituasjonen vil intervjuene foregå via Zoom. Samtykkeerklæringen vil derfor spilles inn muntlig før intervjuet starter. Jeg vil ta lydopptak fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere og heller ikke arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang til informasjonen du gir på intervjuet
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagre datamaterialet på en forskningsserver

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen, og de opplysningene jeg som publiseres vil kun være faglige relevante og vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.juni 2021. Alle personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet fra alle servere ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Stine Bjørsom Stensager (stinestensager@hotmail.no) og Åse Røthing (Ase.Rothing@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åse Røthing
(Forsker/veileder)

Stine Stensager

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Undervisning om seksualitet i samfunnsfag*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i semi-strukturert intervju for masteroppgaven med tema undervisning om grensesetting

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)