

Utviklingshemming og seksualitet

En kvalitativ undersøkelse av pedagogers opplevelser av å tilpasse seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming

Kaja Temmerud

Master i Spesialpedagogikk – Fordypning i utviklingshemming
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Vår, 2022



Utviklingshemming og seksualitet

En kvalitativ undersøkelse av pedagogers opplevelser av å tilpasse seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming

© Kaja Temmerud

2022

Utviklingshemming og seksualitet

Kaja Temmerud

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

SAMMENDRAG

Alle mennesker fødes med evner til å oppleve seksualitet, uavhengig av funksjonsnivå. Hvordan vi utvikler disse evnene avhenger av sosiale faktorer og opplæringstilbudet vi har fått i seksualitet. Temaet er viktig ettersom personer med utviklingshemming har reduserte forutsetninger for å tilegne seg erfaringer og kunnskap om seksualitet. Formålet med denne masteroppgaven har vært å få innblikk i pedagogers erfaringer og opplevelser, med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan opplever pedagoger å gi opplæring i seksualitet til elever med lett eller moderat utviklingshemming?* Videre har jeg formulert tre forskningsspørsmål, de lyder som følgende: Hvilke erfaringer har pedagogene med å undervise i temaer? Hvilke holdninger møter pedagogene hos andre fagpersoner og foreldre? Hva opplever pedagogene som viktig i forhold til seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming?

Jeg har anvendt et kvalitativt forskningsdesign, der jeg har intervjuet fem informanter som har erfaring med å gi seksualitetsundervisning til elever med lett og/eller moderat grad av utviklingshemming. Utvalget besto av fire kvinner og en mann fordelt på to videregående skoler og en barne- og ungdomsskole. For å belyse mine funn benyttet jeg meg av tematisk analyse.

Pedagogene beskrev at elevene hadde svært begrenset kunnskap om seksualitet og seksuell helse. De opplevde seksualitetsundervisning som et viktig opplæringstilbud, særlig på grunn av elevenes sårbarhet for utnyttelse og overgrep. Viktige temaer i undervisningen var blant annet grensesetting, prevensjon og sosialt aksepterte normer og regler. Individuelt utgangspunkt sto sentralt, og god lærer-elev relasjon var en viktig forutsetning for å finne elevens ståsted. Det var derimot noen utfordringer knyttet til seksualitetsundervisningen. Det var lite føringer for undervisning og tilpasset opplæringsmateriell var lite tilgjengelig. Flere av informantene opplevde at de sto på egne ben når det gjaldt å organisere undervisningen og opplevde høyere terskel for å diskutere temaet i kollegiet og med foreldre, sammenlignet med andre temaer. Særlig utfordrende var det å vite hvor mye av undervisningen elevene satt igjen med. Det er behov for strengere føringer fra skolens ledelse, systematiske planer for opplæringen, opplæringsmål i elevenes IOP, tettere samarbeid med kollegaer og foreldre, mer kompetanse blant pedagoger og mer tilgang på variert opplæringsmateriell for ulike grader av funksjonsnivå.

FORORD

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig studieløp i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Først vil jeg takke mine veiledere, Heidi Elisabeth Nag og Livø Nyhus, som har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Dere har ledet meg på riktig spor når oppgaven har virket overveldende og uoversiktlig. Dere har hjulpet meg å se helheten, når jeg har hengt meg opp i delene. Jeg hadde ikke klart dette uten dere. Tusen takk.

Videre vil jeg takke mine trofaste lesesalpartnere på blå sone, Catharina og Julie. Studiehverdagen hadde ikke vært den samme uten dere.

Tusen takk til venner, kjæreste og familie som har heiet på meg gjennom hele prosessen.

Til slutt, takk til de fem flotte informantene mine. Tusen takk for at dere satt av tid i hverdagen deres for å dele deres erfaringer og perspektiver med meg. Oppgaven hadde ikke eksistert uten dere.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Aktualitet og formål	2
1.4	Presentasjon av temaet	3
1.4.1	Psykisk utviklingshemming	3
1.4.2	Seksualitet og seksuell helse.....	5
1.4.3	Seksuell rettigheter	6
1.4.4	Seksualitetsundervisning	7
1.4.5	Opplæring i seksualitet for barn og unge.....	7
1.4.6	Seksualitet og utviklingshemming.....	8
1.5	Oppgavens disposisjon	10
2	<i>Teori</i>	11
2.1	Opplæring i seksualitet for personer med utviklingshemming	11
2.1.1	Tidligere forskning	11
2.1.2	Læring og utviklingshemming.....	13
2.1.3	Seksualitetsundervisning og utviklingshemming	14
2.1.4	Tilpasset materiell.....	18
2.2	Læringsteori	19
2.2.1	Sosiokulturell læringsteori.....	20
2.2.2	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	23
3	<i>Metode</i>	25
3.1	Kvalitativ metode	25
3.2	Kvalitativt intervju	25
3.2.1	Intervjuguide.....	26
3.2.2	Informanter	27
3.2.3	Datainnsamling	28
3.3	Tematisk analyse	28

3.3.1	Analyseprosessen i faser.....	28
3.4	Metodiske refleksjoner	30
3.4.1	Forskerrollen og intervjueffekten	30
3.4.2	Validitet og reliabilitet.....	30
3.5	Etiske betraktninger	33
4	Resultater	34
4.1	Bevissthet om seksualitetsundervisning	34
4.1.1	Betydningen av intime relasjoner	34
4.1.2	Elevenes sårbarhet	35
4.1.3	Systematikk i seksualitetsundervisningen	36
4.2	Opplevelse av elevens behov.....	37
4.2.1	Individuelt utgangspunkt	37
4.2.2	Lærer-elev relasjonens betydning.....	38
4.3	Innhold i undervisningen.....	39
4.3.1	Grensesetting	39
4.3.2	Lover, regler og sosiale normer	40
4.4	Pedagogene i møte med nettverket	41
4.4.1	Samarbeid med hjemmet	41
4.4.2	I møte med kollegaer	42
4.4.3	Samarbeid med helsesykepleier.....	43
4.5	Ressursers tilgjengelighet	44
4.5.1	Tilpasset materiells tilgjengelighet	44
4.5.2	Kompetanseheving og kursings tilgjengelighet.....	44
5	Diskusjon	46
5.1	Holdninger til temaet	46
5.1.1	Elevenes manglende kunnskap	46
5.1.2	Preget av risiko	48
5.1.3	Normkritisk undervisning.....	49
5.2	Forutsetninger for god seksualitetsundervisning.....	50

5.2.1	Kartlegging av kunnskap	50
5.2.2	Individuelt utgangspunkt	52
5.2.3	Det sosiale perspektivet på læring	53
5.2.4	Lærer-elev relasjonens betydning.....	54
5.3	Systematisering og samarbeid.....	55
5.3.1	Systematisering som sikkerhetsnett.....	55
5.3.2	Samarbeidets betydning for undervisningstilbudet.....	56
6	Avslutning.....	59
6.1	Oppsummering.....	59
6.2	Pedagogiske implikasjoner	60
6.3	Begrensninger	61
	<i>Litteraturliste</i>	<i>62</i>
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>69</i>
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....</i>	<i>70</i>
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</i>	<i>73</i>
	 Figur 1: Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Imsen, G. (2020). <i>Elevens verden.</i>	 22

Antall ord: 21 448

1 INNLEDNING

I dette kapitlet vil jeg begrunne valg av tema for masteroppgaven, og presentere prosjektets problemstilling. Deretter vil jeg redegjøre for begreper og temaer som er sentrale for prosjektets formål, samtidig som leseren blir introdusert for forskningsområdet.

Avslutningsvis vil jeg presentere en oversikt over oppgavens disposisjon.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I forbindelse med en forelesning om seksualitet, utviklingshemming og aktuelle problemstillinger knyttet til temaet – oppdaget jeg en indre motivasjon for å lære mer. Jeg ønsket blant annet å se nærmere på hvorfor en utviklingshemming kan øke risikoen knyttet til overgrep, og på hvilken måte nettverket rundt kan forebygge overgrep og legge til rette for god seksuell helse. Jeg valgte og se på pedagogers erfaringer og opplevelser med å tilpasse seksualitetsundervisning til elevgruppen og hvilke undervisningsaspekter de eventuelt opplever som essensielle eller utfordrende.

I starten av prosjektet var jeg interessert i å finne ut hvordan seksualitetsundervisning så ut for elever med utviklingshemming i norske skoler på et systemnivå. Etter ett dypdykk i litteraturen og gjennom samtaler med fagpersoner ble det klart for meg at seksualitetsundervisning ikke alltid blir prioritert i tilstrekkelig stor grad for elever med utviklingshemming. På grunn av oppgavens omfang måtte jeg avgrense problemstillingen og landet på å undersøke opplevelser knyttet til seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming, sett fra et utvalg pedagogers perspektiv. Målet var å få mer innsikt og økt kunnskap på feltet, gjennom å intervjuer pedagoger med meninger, tanker og erfaringer knyttet til feltet. I dette prosjektet har jeg valgt å avgrense ved kun se på pedagogers erfaringer og opplevelser knyttet til seksualitetsundervisning for elever med lett eller moderat utviklingshemming som faktisk mottar opplæring i seksualitet. Aldersnivå er avgrenset til pedagoger som har erfaringer med elever på ungdomsskole og videregående skolen.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan opplever pedagoger å gi opplæring i seksualitet til elever med lett eller moderat utviklingshemming?

Følgende forskningsspørsmål har vært veiledende for studien:

1. Hvilke erfaringer har pedagogene med å undervise i temaet?
2. Hvilke erfaringer har pedagogene i møte med andre fagpersoner og foreldre?
3. Hva opplever pedagogene som viktig i forhold til seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming?

1.3 Aktualitet og formål

«Hver og en av oss fødes med evner og muligheter til å oppleve seksualitet, uavhengig av funksjonsnivå. Hvordan vi utvikler evnene våre er påvirket av sosiale faktorer og hvordan vi får opplæring i seksualitet» (Fjeld, 2015). Personer med utviklingshemming kan ha reduserte forutsetninger for å tilegne seg kunnskap og erfaring om sosiale normer og seksualitet (Meld. St. 45 (2012-2013)). Målet med denne studien er å belyse hvordan et utvalg pedagoger opplever å tilpasse seksualitetsundervisningen for elever med utviklingshemming. Videre ønsker jeg å belyse hva de trekker frem som særlig viktig i undervisningen til elevgruppen og hvilke holdninger de møter på blant andre fagpersoner og foreldre. På denne måten kan studien bidra til økt forståelse for pedagogenes perspektiv og gi innsikt i eventuelle behov for føringer eller endringer i feltet.

I 2016 utga Helse- og omsorgsdepartementet strategien, «Snakk om det!», for å fremme god seksuell helse i den norske befolkningen. Strategien påpeker at det er behov for økt kompetanse i seksualitet, både i helse- og undervisningssektoren (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 7-10). Strategiplanen har som formål å sikre mennesker den nødvendige kompetansen som krever for å ivareta egen seksuell helse, redusere antall uønskede graviditeter og aborter, og redusere smitte av seksuelt overførbare infeksjoner (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 8). Denne strategiplanen sier noe om behovet for å snakke om seksualitet for å bedre ivareta en vesentlig del av vår helse. Vår seksuelle helse.

Som sagt best av tidligere helseminister Bent Høie:

God seksuell helse er med på å holde oss friske og i trivsel. Dårlig seksuell helse gjør oss mer utsatt for sykdommer og mistrivsel. [...] Vi snakker fortsatt for lite og for sjelden om at seksualitet er en fantastisk kraft som kan gi god helse og høy livskvalitet. Når du er ung eller gammel. Når du er frisk eller syk. (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017)

1.4 Presentasjon av temaet

I dette delkapittelet vil jeg presentere begreper og temaer som er sentrale for oppgavens innhold og formål. Temaene som blir presentert er diagnosebeskrivelse, seksualitet, seksuell helse, seksuelle rettigheter, seksualitetsundervisning og seksuell helse hos personer med utviklingshemming.

1.4.1 Psykisk utviklingshemming

Begrepet psykisk utviklingshemming tar utgangspunkt i et medisinsk perspektiv. Det kan være nyttig å forstå de mer formelle og medisinske kriteriene som ligger til grunn for diagnosen for å skape en felles forståelse. Videre i denne oppgaven vil begrepet *utviklingshemming* bli benyttet. Dette blir mer og mer brukt i norsk faglitteratur (se f.eks. Næss mfl., 2019; Meyer, 2008). Det tar utgangspunkt i det mer samfunnsmessige og kulturelle perspektivet. Personer med utviklingshemming er personer som har utfordringer med å lære og delta i dagliglivets aktiviteter og sosiale fellesskap. Det er en heterogen gruppe, det vil si at det er store individuelle forskjeller i funksjonsnivå (Næss mfl., 2019).

ICD-10 definerer psykisk utviklingshemming som en medisinsk diagnose. For å fylle diagnosekriteriene i ICD-10 må evnetester vise en IQ under 70, i tillegg må personen ha begrensninger i ferdigheter innen motorikk, språk, sosial kompetanse og evnen til å klare dagligdagse aktiviteter. Tilstanden må ha oppstått før personen er fylt 18 år for at diagnosen skal kunne settes (Direktoratet for e-helse, 2022).

ICD-10 sin definisjon lyder slik:

Psykisk utviklingshemming er en tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes av svekkede ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter. (Direktoratet for e-helse, 2022)

1.4.1.1 *Lett og moderat grad*

ICD-10 deler psykisk utviklingshemming inn i lett/mild-, moderat-, alvorlig- og dyp grad. På bakgrunn av oppgavens problemstilling avgrenses redegjørelsen til lett og moderat grad av utviklingshemming.

Ved *lett eller mild psykisk utviklingshemming* er IQ vurdert til å være mellom 69 og 50, med en mental alder som er cirka 9-12 år (Sigstad, 2017, s. 135). Sansene vil som regel være normalt utviklet og det opptrer sjeldent andre funksjonsnedsettelse i tillegg (Sigstad, 2017, s. 135). Kommunikasjon, sosialt samspill og praktiske ferdigheter vil utvikle seg noe senere hos førskolebarn med lett utviklingshemming og i løpet av de første skoleårene kan teoretiske ferdigheter være utfordrende (ibid). Personer med lett utviklingshemming kan ofte ha vanskeligheter med å tilegne seg og forstå komplekse kommunikative og akademiske ferdigheter, med de fleste barn og ungdommer med lett utviklingshemming kan mestre en del av disse ferdighetene med ekstra støtte (Carr & O'Reilly, 2016, s. 6–7). De fleste med lett utviklingshemming kan som regel mestre ferdigheter som kreves for å ta hånd om seg selv i hverdagen, som for eksempel egen hygiene og matlaging (Sigstad, 2017, s. 135). Med litt støtte vil mange voksne med lett utviklingshemming kunne ha en vanlig jobb, opprettholde vennskap og bidra i samfunnet (Carr & O'Reilly, 2016, s. 6–7).

Personer med *moderat psykisk utviklingshemming* har en IQ som ligger mellom 35 – 49, med en mental alder på rundt 6-9 år (Sigstad, 2017, s. 136). De fleste med moderat utviklingshemming vil bli diagnostisert tidlig i småbarnsalderen (ibid). Barn i førskolealder vil vise en signifikant forsinket utvikling knyttet til grovmotoriske, finmotoriske, sensomotoriske, kommunikative og adaptive ferdigheter (ibid). De fleste voksne med moderat grad av utviklingshemming har begrensede evner til egenomsorg, men vil kunne læres opp til å utvikle noe grad av uavhengighet, evne til egenomsorg, adekvate kommunikasjonsferdigheter og noen skoleferdigheter (Carr & O'Reilly, 2016, s. 6–7). Moderat utviklingshemming innebærer begrensninger knyttet til akademiske ferdigheter, men noen vil kunne ha grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving (Sigstad, 2017, s. 136). Med tilpasset opplæring, god støtte og god oppfølging vil noen barn oppnå god utvikling både kommunikativt og faglig (Carr & O'Reilly, 2016, s. 6–7). Voksne vil ha behov for ulik grad av bistand for å kunne leve og arbeide i samfunnet (Sigstad, 2017, s. 136).

1.4.2 Seksualitet og seksuell helse

Begrepet «seksualitet» har utviklet seg fra å i stor grad handle om det medisinske aspektet til mer psykologiske og sosiale aspektet ved seksualitet. Seksualitet er noe man er født med og er en del av vår identitet. Seksualitet er til stede i varierende grad gjennom livet og handler om grunnleggende menneskelige behov (Naku, 2022). Seksualitet innebærer behovet for kjærlighet, kontakt og nærhet, samt våre tanker, følelser og handlinger i møte med andre mennesker (Naku, 2022).

Verdens helseorganisasjon sin arbeidsdefinisjon på seksualitet er:

Et sentralt aspekt ved å være menneske inkluderer sex, kjønnsidentiteter og roller, seksuell legning, erotikk, glede, intimitet og reproduksjon. Seksualitet erfares og uttrykkes i tanker, fantasier, begjær, oppfatninger, holdninger, verdier, atferd, vaner, roller og relasjoner. Selv om seksualitet kan omfatte alle disse dimensjonene, så er det ikke alle av dimensjonene som alltid erfares eller som kommer til uttrykk. Seksualitet påvirkes av samspillet mellom biologiske, psykologiske, sosiale, økonomiske, politiske, kulturelle, juridiske, historiske, religiøse og spirituelle faktorer. (WHO, 2006a)

Verdens helseorganisasjon sin arbeidsdefinisjon på seksuell helse er:

En tilstand av fysisk, emosjonelt, mentalt og sosialt velvære relatert til seksualitet. Det er ikke bare fraværet av sykdom, dysfunksjon eller svakhet. Seksuell helse krever en positiv og respektfull tilnærming til seksualitet og seksuelle forhold, herunder også muligheten for å ha lystfylte og trygge seksuelle opplevelser, fri fra tvang, diskriminering og vold. For at seksuell helse skal oppnås og opprettholdes, må alle mennesker seksuelle rettigheter respekteres, beskyttes og oppfylles. (WHO, 2006)

Respekt for mangfold, åpenhet og positive holdninger knyttet til seksualitet er faktorer som kan fremme seksuell helse. Tabuer, skam, fordommer og stigmatisering kan gjøre det motsatte (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Ivaretagelse av individets seksuelle rettigheter kan også bidra til god seksuell helse.

1.4.3 Seksuell rettigheter

I tidligere tradisjoner var samfunnets moral og normer tilnærmet seksualfiendtlige, blant annet på institusjoner (Eggen mfl., 2014). Mye av dette handlet om tjenesteyterens holdninger, som inntok en maktrolle ovenfor tjenestemottakerne. Det skjedde en utvikling da begrepet *normalisering* ble satt på kartet på 1970-tallet. I denne forbindelsen begynte man også å snakke om personer med utviklingshemmings rett til seksualitet (Eggen mfl., 2014, s. 55). På denne tiden var det forbud mot onani ved flere institusjoner. Mange ansatte hadde en frykt for at hvis man lot dem onanere ville deres seksualitet vekkes og føre til blotting, overgrep og lignende (Eggen mfl., 2014). Andre ansatte trodde personer med utviklingshemming manglet impulser og levde et uhemmet seksualliv. Det var mangel på kunnskap blant personalet og det var lite tilrettelagt for privatliv for de som bodde der. Behovet for nærhet, kontakt og seksualitet ble ignorert (Eggen mfl., 2014, s. 55). På 1990-tallet ble det satt eksplisitt søkelys på seksualitet for personer med utviklingshemming, ved at Willy-Tore Mørch og kollegaer utga en bok på temaet. Etter at boken *Seksualitet og psykisk utviklingshemming* ble utgitt i 1993 gikk det ti år før behandling innenfor seksualitet for personer med utviklingshemming blir innført i prioriteringsveiledere i spesialisthelsetjenesten (Mørch mfl., 1993). I dag har vi åpen omsorg med like rettigheter for alle, og personer med utviklingshemming har både rett til og muligheten til et seksualliv (Fjeld, 2015).

Menneskerettigheter som ivaretar et individs seksuelle og reproduktive helse kalles for *seksuelle rettigheter*. Gjennom en rekke internasjonale planer, konvensjoner og stortingsmeldinger er vi forpliktet til å sørge for at det ikke ligger unødige hindringer i veien for sikre seksuelle rettigheter for personer med utviklingshemming, inkludert målet om full deltakelse og likestilling i alle områdene i livet (Meld St. 45 (2012-2013), s. 67; NOU 2016: 17, s. 160; Forente nasjoner, 2006, artikkel 22).

Seksuelle rettigheter omhandler retten til å stå fritt til å velge partner i samsvar med seksuell orientering uten å bli utsatt for diskriminering. Det omhandler også retten til seksualitetsundervisning, rett til kroppslig autonomi, rett til privatliv, frihet fra vold, rett til å velge om man vil ha barn og om man ønsker å være seksuelt aktiv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det er sentralt at personer med utviklingshemming får tilpasset opplæring om kropp, seksualitet og identitet ut ifra den enkeltes utviklingsnivå, (kognitive funksjon) og informasjonsbehov – samt oppfølging gjennom de ulike utviklingsfasene. (Meld St. 45 (2012-2013), s. 67; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 49). Retten til privatliv er

viktig for alle. Ansatte som arbeider med personer med utviklingshemming spiller en sentral rolle når det kommer til å legge til rette for et seksualvennlig miljø (Eggen mfl., 2014, s. 55). Målet skal være å ivareta den enkeltes autonomi og skape forståelse for egne og andres grenser. Det innebærer at vi må forholde oss til et mangfold av seksuelle uttrykksformer, uten fordømmelse. Holdningene våre må være preget av respekt og anerkjennelse for den enkeltes seksualitet (Kristiansen, 2020, s. 55).

1.4.4 Seksualitetsundervisning

Målet med seksualitetsundervisning er å sikre barn og unge kunnskap og kompetanse om kropp, grenser, seksualitet og seksuell helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Seksualitetsundervisning som en livslang prosess hvor individet tilegner seg informasjon og danner egne verdier og holdninger. Undervisningen omfatter temaer som seksuell og reproduktiv helse, seksuell utvikling, følelser, intimitet, relasjoner mellom mennesker, kroppsbilde og kjønnsroller (Utdanningsdirektoratet, 2019). Undervisningen skal være preget av respekt for menneskerettigheter og mangfold, og skal tilpasses barn og unges alder, kulturbakgrunn og kunnskapsbehov (Imsen, 2020). Undervisningen skal oppmuntre til kritisk tenkning og skal kommunisere en positiv livsløpstilnærming til seksualitet. Konsekvenser av krenkelse av eller brudd på menneskerettigheter eller seksuelle rettigheter bør diskuteres, og undervisningen skal baseres på vitenskapelig informasjon (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

Begrepene *seksualundervisning* og *seksualitetsundervisning* blir brukt om hverandre. I denne oppgaven vil seksualitetsundervisning være det foretrukne begrepet ettersom det i større grad gir inntrykk av at det er snakk om seksualitet og seksuell helse i sin helhet, sammenlignet med «seksual» som i større grad ligner på «seksuell» og kan gi inntrykk av at det er utelukkende snakk om seksuell praksis (Stubberud mfl., 2017). Oppsummert kan man si at seksualitetsundervisning handler om undervisning og opplæring i kropp, identitet og seksualitet.

1.4.5 Opplæring i seksualitet for barn og unge

Selv om seksualitetsundervisning er inkludert i læreplanen, finnes det ingen nasjonale retningslinjer for hvordan undervisningen skal organiseres. Lærere i den norske skolen har stor frihet til å strukturere undervisningen slik de selv ønsker, såkalt metodefrihet (Stubberud mfl., 2017, s. 13). Prioriteringer når det kommer til organisering og gjennomføring av

undervisningen er altså opp til hver enkelt lærer, innenfor rammene av opplæringsloven og læreplanen. Ifølge en undersøkelse av seksualitetsundervisning i skolen gjennomført på oppdrag for «Sex og Samfunn» fant man at kun 3 av 10 kontaktlærere i grunnskolen mener at kvaliteten på seksualitetsundervisningen er god nok. Kun 13 prosent av lærerne mente at de fikk kompetanse i utdanningen som de kan bruke i egen undervisning (Hind, 2016, s. 4).

1.4.5.1 Fagfornyelsen L20

Den nye læreplanen inkluderer temaet *folkehelse og livsmestring*. Temaet er tverrfaglig og trådte i kraft med fagfornyelsen høsten 2020-21. Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysiske helse. Temaet vil kunne skape muligheter for utvikling av et positivt selvbilde og trygg identitet. Sentrale områder innenfor temaet, i tillegg til fysisk og psykisk helse, er seksualitet, kjønn, levevaner, rusmidler, mediebruk, personlig økonomi, forbruk, verdivalg, mellommenneskelige relasjoner, grensesetting, respekt for andre og håndtering av tanker, følelser og relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

1.4.6 Seksualitet og utviklingshemming

Personer med utviklingshemming kan glede seg, nyte og være seksuelle på lik linje med andre (Almås & Benestad, 2017, s. 141). Gode holdninger og kunnskap om personer med utviklingshemming sine rettigheter til å eie egen seksualitet er grunnleggende for at de skal ha muligheten til å utvikle egen seksualitet (Barstad, 2006).

Samspeillet mellom biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle faktorer bidrar til å påvirke hvorvidt man har en god seksuell helse. Personer med utviklingshemming har de samme behovene for kunnskap om seksualitet som alle andre (Kristiansen, 2020, s. 62). Å ha en utviklingshemming er assosiert med begrensninger i både kognitiv fungering og adaptiv atferd. Dette kan ha negativ innvirkning på evnen til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som er gunstig for god seksuell helse (Schaafsma mfl., 2015). Personer med utviklingshemming kan også ha vansker knyttet til relasjonelle og sosiale ferdigheter (Fjeld, 2015). For personer med utviklingshemming kan det oppstå et misforhold mellom kroppslig utviklingsnivå og kognitivt utviklingsnivå. Det vil dermed ikke alltid være overensstemmelse mellom det en foretar seg og det en klarer å forstå (Kristiansen, 2020, s. 60). En kan bli møtt med krav og forventninger som ikke korrelerer med utviklingsnivå og forståelse. Biologisk alder samsvarer ikke nødvendigvis med mental alder (Kristiansen, 2020, s. 60).

Seksuell helse handler ikke bare om å få et velfungerende sexliv. Det handler vel så mye om retten til somatiske undersøkelser som prostataundersøkelse, behandling av premenstruelle plager, gynekologisk undersøkelse eller veiledning knyttet til prevensjonsmidler (Kristiansen, 2020, s. 64). Ifølge Kristiansen (2020) får færre kvinner med utviklingshemming automatisk gynekologisk undersøkelse og færre menn med utviklingshemming får prostataundersøkelse, sammenlignet med andre.

Ifølge Almås & Benestad (2006) kan mangel på identitet og tilhørighet også bidra til nedsatt psykisk helse. Mangel på kunnskap om seksuell helse og utvikling kan føre til økt forekomst av helseproblemer for øvrig (Utti mfl., 2022, s. 36). Rapportene utgitt av NAKU *Utviklingshemming og helseoppfølging* og *Utviklingshemming og psykiske helsetjenester* oppsummerer nasjonale og internasjonale studier (Ellingsen, 2007 & Kittelsaa, 2008 sitert i Naku, 2022b). Disse rapportene viser at det er høyere forekomst av psykiske lidelser hos personer med utviklingshemming, sammenlignet med andre.

Den norske rapporten «*Mellom frihet og beskyttelse? Vold og seksuelle overgrep mot mennesker med psykisk utviklingshemming – en kunnskapsoversikt*» (2013) tar for seg omfattende oversikt over forskning om vold og seksuelle overgrep mot personer med utviklingshemming, på oppdrag av Nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress (Grøvdal, 2013). Ifølge rapporten, gjennomført av Yngvild Grøvdal, er konkrete tall og kunnskap om forekomsten av overgrep spesifikt knyttet til personer med utviklingshemming både i Norge og internasjonalt manglende, men at forekomsten av seksuelle overgrep kan være like mye eller mer som blant den generelle befolkningen (Grøvdal, 2013, s. 56). På bakgrunn av de eksisterende studiene hevder mange forskere at personer med utviklingshemming er mange ganger så utsatte for vold og seksuelle overgrep som befolkningen for øvrig, på tross av studienes svakheter (Grøvdal, 2013, s. 56). Ifølge Verdens helseorganisasjon er personer med funksjonsnedsettelse tre ganger mer utsatt for å oppleve seksuelle overgrep og vold, og blant disse er personer med utviklingshemming mest utsatt (2009, s. 3, 6) Det er altså grunn til å tro at personer med utviklingshemming er mer utsatt enn resten av befolkningen (Kristiansen, 2020, s. 43). Det er indikatorer på at personer som bor på institusjoner og som er avhengig av bistand fra andre i hverdagen er mer utsatt for overgrep og vold (WHO, 2009, s. 6). Av de overgrepene begått av personer med utviklingshemming, skyldes mange av de manglende kompetanse og manglende kunnskaper om rett og galt, i forhold til seksuell atferd (Barstad, 2006). Manglende kunnskap kan gjøre det vanskelig å gjenkjenne situasjoner preget av seksuelt overgrep og vold (Eggen mfl., 2014, s. 8; Schaafsma

mfl., 2015; Kristiansen, 2020, s. 60). Å lære om seksuelle overgrep er sentralt for å forebygge overgrep (Fjeld, 2015).

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av seks kapitler. Det neste kapittelet vil jeg legge frem tidligere forskning om feltet, deretter presentere noen teoretiske holdepunkter og koble de opp mot tilpasset seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming. Kapittel tre handler om de metodiske avgjørelsene jeg har tatt underveis samt refleksjoner rundt disse. Metodens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet drøftes, og kapittelet avsluttes med noen forskningsetiske betraktninger. Videre i kapittel fire presenteres forskningsprosjektets resultater, på bakgrunn av tematisk analyse av datamaterialet. I det siste kapittelet vil jeg trekke frem de viktigste funnene, og drøfte dem i lys av de didaktiske og teoretiske bidragene fra kapittel to. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedpunktene og si noe om oppgavens pedagogiske implikasjoner på feltet.

2 TEORI

I dette kapittelet presenteres først tidligere forskning om seksualitetsundervisning til personer med utviklingshemming. Hvordan undervisningstilbudet ser ut for elevgruppen, og hvilke årsaksfaktorer som kan bidra til å forklare presenteres. Videre skal vi se på hvilke holdninger fagpersoner har og hvordan de kan påvirke innholdet og kvaliteten på undervisningen. Deretter presenteres diagnosespesifikke utfordringer, hvilke implikasjoner det kan ha på læring. Deretter redegjøres det for sentrale forutsetninger for god seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming, inkludert betydningen av; kartlegging for å vurdere den enkelte elevs forutsetninger og forkunnskaper, individuelt utgangspunkt for opplæringen, språk og ferdighetstrening for læringsutbytte og bruken av tilpasset materiell i undervisningen. Videre vektlegges samarbeid med kollegaer og foreldre, og betydningen et godt samarbeid kan ha for elevenes opplæringstilbud. Avslutningsvis presenteres sosiokulturell læringsteori og hvordan teorien støtter opp under forståelsen av at læring og utvikling skjer gjennom bruk av språket og i sosial samhandling med miljøet, samt Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen.

2.1 Opplæring i seksualitet for personer med utviklingshemming

2.1.1 Tidligere forskning

Ifølge Utti mfl. (2022) har undervisning og opplæring om seksualitet ofte blitt neglisjert og nedprioritert for personer med utviklingshemming. Det er godt dokumentert at personer med utviklingshemming i mange tilfeller har svake sosioseksuelle kunnskaper (Zachariassen & Fjeld, 2009, s. 67). Eggen mfl. (2014) definerer sosioseksuell kompetanse som «grunnleggende kunnskaper om kroppen, dens funksjoner og utvikling, kjønnsorganene og deres funksjon – herunder forplantning, ulike former for seksualitet, seksuelle relasjoner mellom mennesker samt normer og regler for seksuelle handlinger» (s. 97).

Det ligger få rettslige krav til kvalitet på seksualitetsundervisningen utover målene som står i læreplanen. Det er som regel variasjoner i hvordan skolen prioriterer undervisning i seksualitet, men ofte vil elever som har eget undervisningsopplegg ikke være til stede i timene der undervisningen foregår. Mange opplever å bli tatt ut av den ordinære undervisningen der seksualitetsundervisningen foregår, med hensikt om undervisning i mindre grupper (Tymi, 2020, s. 33). På denne måten er det enkelte elever som risikerer å gå igjennom hele grunnskolen uten å motta noen form for opplæring i seksualitet og seksuell helse (Fjeld,

2009). Med begrenset tilgang til jevnaldrende vennegjenger og miljøer går mange barn og unge med utviklingshemming i tillegg glipp av den uformelle læringen som skjer gjennom sosialt samvær med andre på samme alder (Barstad, 2006). Dette kan også føre til utfordringer med å utvikle sin seksuelle identitet og å navigere i vennskap og andre relasjoner på lik linje med andre (Vassend, 2020, s. 69). Utfordringer knyttet til å etablere og opprettholde relasjoner kan føre til sosial isolasjon og ensomhet (Utti mfl., 2022). Gougeon (2009) kaller disse læringsarenaene for «the ignored curriculum». Når man ignorerer disse arenaene for uformell læring, fratar man muligheter som er vanlig for andre barn og unge (Utti mfl., 2022).

Ifølge en studie utført i Sverige kan seksualitetsundervisningen for personer med utviklingshemming bære preg av fokus på seksuell risiko, sikkerhet og forebygging av overgrep framfor nytelse, begjær og intimitet (Löfgren-Mårtenson, 2011, s. 209). I tillegg er «manuskriptet» for undervisningen ofte preget av heteroseksuelle normer, noe som kan ha negativ innvirkning på individer (i.e. lhbtqi-personer samt, personer med funksjonsnedsettelse) som ikke kjenner seg igjen i undervisningsmaterialet, Ifølge en Canadisk/Svensk studie (Campbell mfl., 2020, s. 361). Mangel på inkluderende og mangfoldig seksualitetsundervisning kan virke både isolerende og barriereskapende for disse minoritetene, samtidig som det kan føre til at terskelen for å «komme ut» kan bli høyere for denne gruppen, sammenlignet med andre (Löfgren-Mårtenson, 2011, s. 209).

Ifølge en studie basert i USA, kan inkluderende og normkritisk seksualitetsundervisning for lhbtqi-personer reduserer forekomsten av mobbing, trakassering og offergjøring og øker aksept og anerkjennelse blant ungdommer for andre barn og unge som identifiserer seg som lhbtqi (Kosciw mfl., 2018, sitert i Schmidt mfl., 2021, s. 40). Det er sannsynlig at inkluderende seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming kan ha de samme positive effektene som for lhbtqi-personer (Bernert & Ogletree, 2013, sitert i Schmidt mfl., 2021, s. 40).

Ansatte og foresatte har, ifølge en irsk studie, en tendens til å oppmuntre til vennskap framfor seksuelle forhold, og mange ansatte kan føle presset om å begrense personer med utviklingshemming sine seksuelle uttrykk (Healy mfl., 2009, sitert i Schaafsma mfl., 2015, s. 413). Det er vanskelig å si hvorvidt det er tilfelle i Norge, men basert på den norske rapporten «utviklingshemming og seksuelle overgrep – rettsvern, forebygging og oppfølging» kan både ansatte og foresatte være nølende med å gi opplæring i seksualitet fordi de ønsker å beskytte

individet og kan være under oppfatningen om at seksualitetsundervisning kan gjøre mer skade enn nytte (Eggen mfl., 2014). Mange kan tenke at seksualitet ikke er for ungdommer med utviklingshemming og at undervisning i seksualitet kan skape et press mot ungdommene om at de «må være» seksuelt aktive (Eggen mfl., 2014, s. 127).

Seksualitet er et tema som fremdeles i stor grad er tabubelagt for mange (Kristiansen, 2020, s. 54). Å snakke om seksualitet og seksuell helse kan være krevende selv med elever uten lærevansker, så man kan anta at det kan være krevende tema å navigere seg i relatert til elever med forsinket eller avvikende utvikling (Barstad, 2006). Det er flere mulige grunner til at elever med utviklingshemming mottar mindre undervisning om seksualitet. Årsaker til dette kan være at temaet ofte er preget av usikkerhet, fordommer og tabuer (Eggen mfl., 2014, s. 59). Mangel på relevant opplæring i utdanningen kan også være en årsaksforklaring ettersom en stor andel lærere som oppgir at de ikke har fått kunnskap om seksualitetsundervisning i utdanningen, som de kan bruke i undervisningen (Campbell mfl., 2020, sitert i Schmidt mfl., 2021; Löfgren-Mårtenson, 2011). For ansatte som skal yte bistand til personer med utviklingshemming, kan det være spesielt utfordrende å gi opplæring og veiledning innenfor temaet seksualitet, det er derfor mange som heller lar være (Kristiansen, 2020, s. 56).

Elever med utviklingshemming rapporterer at de synes det er vanskelig å huske om de har mottatt seksualitetsundervisning og basert på den nederlandske litteraturstudien til Schaafsma mfl. (2015) blir generalisering av ferdigheter fra seksualitetsundervisningen til hverdagslige situasjoner ofte ikke oppnådd blant denne gruppen. (Schaafsma mfl., 2015; Löfgren-Mårtenson, 2011).

2.1.2 Læring og utviklingshemming

Når det kommer til tilrettelegging av opplæring for elever med utviklingshemming er det noen fokusområder som er gjennomgående. Utviklingshemming innebærer kognitive vansker som medfører utfordringer på ulike områder i dagliglivet, i ulik grad (Naku, 2021). Schiørbeck mfl. (2008) beskriver kognitive vansker som «en forstyrrelse i hjernens fungering som medfører nedsatt evne til å oppfatte, vurdere og bearbeide, lagre, gjenhente og handle målrettet i forhold til informasjon fra omgivelsene». Kognitive vansker kan medføre utfordringer i å forstå og tolke omgivelsene. Personer med utviklingshemming kan erfare omgivelsene sine som uforutsigbare og kaotiske (Naku, 2021). Tilrettelegging for struktur og forutsigbarhet kan være av stor betydning. Tilrettelegging for alternativ og supplerende kommunikasjon kan også være hensiktsmessig ettersom verbal kommunikasjon kan være

manglende for mange i denne gruppen (Naku, 2021). Ironi og symbolspråk kan være vanskelig å forstå for personer med utviklingshemming, og i slike tilfeller vil ofte et enkelt og konsist språk være til stor nytting i undervisningssituasjoner (Naku, 2021). De kan ofte ha problemer med å huske ting de har lært, planlegge og gjennomføre en aktivitet samt overføre en lært ferdighet fra en situasjon til en annen (Naku, 2021). Emosjonsregulering har stor betydning for læring, og for elevgruppen vil som regel være behov for ytre emosjonsregulering gjennom hele skoleløpet, og gjennom hele livet (Jacobsen og Bjerkan, 2020).

Kartlegging av elevens forutsetninger for læring er sentralt i arbeidet med spesialpedagogiske tiltak. Tiltak med utgangspunkt i elevens sterke og svake sider og diagnosespesifikke vansker vil bidra til effektive tiltak med hensyn til den enkeltes interesser og forutsetninger (Næss mfl., 2019, s. 410). Skolen, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), det statligpedagogiske støttesystem (STATPED) og habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU) er instansene som står for den mer omfattende kartleggingen av elevens kunnskapsmessige og sosiale ståsted. Den sakkyndige vurderingen danner et grunnlag for utarbeiding av individuell opplæringsplan (IOP). Den består av individualiserte opplæringsmål, tilpasset tiltak og hvordan tiltakene skal gjennomføres og evalueres (Sigstad, 2017, s. 148). Ifølge «Veilederen Spesialundervisning» bør den individuelle opplæringsplanen inneholde konkrete tiltak som vil være til bistand for eleven, inkludert behovet for særskilt utstyr, særskilt tilrettelagte læremidler og kompetanse hos pedagogene (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

2.1.3 Seksualitetsundervisning og utviklingshemming

Holdninger og kunnskap knyttet til utviklingshemming og seksualitet er avgjørende for å hvilke muligheter denne gruppen har for å utvikle sin seksualitet, og kan i stor grad være kulturelt betinget (Fjeld, 2015). Dette kan ha betydning for hvilke muligheter, tilbud og opplæring personer med utviklingshemming mottar, ettersom tradisjoner, normer og regler danner rammene for hvordan man utøver seksualitet i ulike kulturer (Fjeld, 2015). Det er sentralt å beskytte deres rett til informasjon og opplæring – samt deres rett til privatliv (Almås & Benestad, 2017, s. 141). Det handler om å finne en balanse mellom behovet for beskyttelse og omsorg på den ene siden, og individets rett til seksualliv på den andre siden.

De seksuelle uttrykksformene for personer med *lett utviklingshemming* vil ofte være like som den generelle befolkningen, selv om det vil være stor variasjon i hvordan de lever ut sin seksualitet (Eggen mfl., 2014, s. 44). Mange har forståelse for at seksualitet er noe som er

privat og at det finnes visse normer og regler. Praktiske oppgaver er noe mange personer med lett utviklingshemming mestrer godt, men de kan ha mer behov for hjelp når det kommer til sosialt samspill (Eggen mfl., 2014). For mange vil det være vanskelig å godta at man har behov for hjelp i ulike situasjoner knyttet til seksualitet, fordi ønsket om å være som «de andre» kan være ganske sterkt (Eggen mfl., 2014, s. 44). Opplæring i seksualitet for personer med lett utviklingshemming innebærer bevisstgjøring ved å lære om seg selv som person og egen identitet ved å utforske egne preferanser og å ta egne valg (Fjeld, 2015). Det innebærer også trening på gjensidig kontakt, som f.eks. å tilpasse seg andre mennesker og iverta andres behov (Fjeld, 2015). Prevensjon for å forebygge uønskede graviditeter og evnen til å ta ansvar for egen kropp er et viktig tema. Det samme gjelder grensesetting og forebygging av overgrep (Fjeld, 2015).

For personer med *moderat utviklingshemming* vil det være stor variasjon i hvordan de lever ut sin seksualitet. Det er spesielt viktig å kartlegge hvordan personen fungerer og hva hun eller han kan eller ønsker å kunne om temaet (Eggen mfl., 2014, s. 43). Opplæring i seksualitet for personer med moderat grad av utviklingshemming innebærer å lære om kroppen, benevne kroppsdelene og kroppens funksjoner (Fjeld, 2015). Mange strever med å ta ansvar for å være i en kjærestereelasjon, og bør lære at man kan ha et godt og tilfredsstillende sexliv alene (Fjeld, 2015). Noen kan gjenkjenne overgrepssituasjoner som involverer andre, men vil ha vansker med å oppfatte om man selv er offer for overgrep (Fjeld, 2015). Personer med utviklingshemming kan møte på utfordringer knyttet til den seksuelle utviklingen som pedagoger kan måtte ta tak i, i opplæringen. Det er grunnleggende å gi barnet trygghet og opplevelsen av å bli akseptert, for en sunn seksuell utvikling (Eggen mfl., 2014). Opplæring i seksualitet bør være preget av seksualvennlig miljø som støtter den seksuelle utviklingen og baserer seg på opplevd egenverd og respekt for andre (Eggen mfl., 2014, s. 44).

Stortingsmelding 45 beskriver i kapittel 5.8.9 Seksuell Helse, at

Personer med utviklingshemming har behov for kunnskap og trening knyttet til kropp og seksualitet. Som for barn og ungdom generelt må opplæring om kropp, seksualitet og identitet ha et positivt fokus. Dette må være tema tidlig i habiliteringsprosessen, tilpasset den enkeltes utviklingsnivå og med oppfølging gjennom de ulike utviklingsfasene. (Meld. St. 45 (2012-2013) s. 67)

Undervisning i seksualitet for personer med utviklingshemming kan forutsette at man har kompetanse om den seksuelle utviklingen og hvordan utviklingen kan forstyrres (Almås, 2004, s. 30).

2.1.3.1 Tilpasset opplæring

Individuelt utgangspunkt som forutsetning for seksualitetsundervisning for personer med utviklingshemming er grunnleggende (Zachariassen & Fjeld, 2009). Undervisningen kan med fordel foregå i små grupper dersom elevens læringsforutsetninger tillater det (ibid.).

Zachariassen og Fjeld (2009) anbefaler at gruppene består av blandet kjønn. Kjønnsblandede er å anbefale etter som de ofte vil bidra til at elevene lærer mer om det motsatte kjønn, så vel som sitt eget. Videre påpeker de at de tror kjønnsblandede grupper øker den generelle læringen, samt kan bidra til å forebygge overgrep (Zachariassen & Fjeld, 2009, s. 70).

Kartlegging av elevenes kunnskaper om seksualitet i forkant av undervisningen er sentralt for å avdekke hver enkelt elevs ståsted (Zachariassen & Fjeld, 2009, s. 69). Kartleggingen vil gi informasjon om hva de ulike elevene har behov for i undervisningen. Det vil og kunne si noe om hvilke elever som ligger noenlunde på samme nivå, og kan nyttiggjøre seg av undervisning i gruppe. Kartleggingen kan utføres ved bruk av kartleggingsverktøy som f.eks. SexKunn eller ved at pedagogen evaluerer elevenes forståelse og kunnskaper fortløpende gjennom en toveis kommunikasjon, ved at elevene verbalt redegjør for temaene i undervisningen (Mørch mfl., 1993). Kartlegging- og opplæringsmateriell redegjøres for grundigere i *tilpasset materiell* (2.1.4).

Ved at konkrete mål inngår i den individuelle opplæringsplanen, vil elevene i større grad være sikret undervisning basert på den enkeltes behov for kunnskaper. Dette vil forsørge tilbud om kunnskaper i sosioseksuell atferd og gi grunnlag for et godt ungdoms- og voksenliv. (Fjeld, 2009). Fjeld (2009) vektlegger i stor grad systematisering av seksualitetsundervisningen, som et viktig tiltak for å sikre at opplæringen tar utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og utgangspunkt, men også som et «sikkerhetsnett» for å sørge for at elevene mottar tilstrekkelig opplæring i seksualitet. Gjentakelser og repetisjoner av temaene i seksualitetsundervisningen vil være nødvendig. Opplæringen bør være systematisert, gå over lang tid og være konkret. Gjennom slik systematisering vil elevene motta flere repetisjoner av temaet, og vil ha stor betydning for elevens læring (Zachariassen & Fjeld, 2009).

Bruk av tilpasset materiell vil kunne bidra til å enklere utarbeide tilpassede opplæringsprogram for elever med utviklingshemming. Ifølge Fjeld (2009) anbefaler både nasjonal og internasjonal litteratur tilpassede opplæringsprogram for personer med utviklingshemming, og vektlegger viktigheten av at de mottar tilbud om å lære sosioseksuell atferd (Fjeld, 2009, s. 29).

I undervisning basert på samtale, vil elevenes språklige ferdigheter ha stor betydning for læringsutbytte. Ifølge Mørch mfl. (1993) er det ofte stort sprik mellom en elevs evne til å verbalt svare på spørsmål, stille spørsmål og repetere begreper i undervisningen – med det å følge de rådene som er gitt i undervisningen. Det at en elev kan besvare spørsmål angående samfunnets forventninger og krav til seksuell atferd, er ingen garanti for at eleven utfører *riktig* seksuell atferd utenfor klasserommets fire vegger (Mørch mfl., 1993, s. 96).

Undervisere bør være klar over at samtaleundervisning ikke nødvendigvis vil ha en direkte effekt på elevens atferd, og at undervisningen i mange tilfeller bør følges opp med treningssituasjoner. I slike situasjoner bør underviseren modellere den hensiktsmessige atferden til eleven, som deretter får muligheten til å utføre og øve på atferden selv. Rollespill vil være et godt hjelpemiddel her, og er særlig hensiktsmessig i læring av sosiale ferdigheter. Ved at underviseren demonstrerer atferden og eleven observerer og imiterer, fungerer det som målrettet trening og kan forbygge at eleven blir såkalt «lært hjelpeløs» (Mørch mfl., 1993, s. 107).

Mange pedagoger kan vegre seg for å undervise i seksualitet til personer med utviklingshemming og har en forestilling om at opplæring i seksualitet bør gis dersom en elev eksplisitt ber om det. Grunner til dette kan være at pedagogene har en forestilling om at elevene ikke er «modne» for det. Ulempen med en slik holdning er at ansvaret for seksualitetsundervisningen blir lagt på elevene, og dersom eleven opplever temaet som «tabu» vil det heller ikke øke sannsynligheten for at eleven opplever å kunne trygt ta opp temaet (Mørch mfl., 1993). Ved å samarbeide med andre fagpersoner om seksualitetsundervisningen, vil man kunne dele tips og råd for hvordan undervisningsopplegget kan forbedres (Mørch mfl., 1993, s. 102). Nordahl (2010) trekker frem betydningen av samarbeid mellom lærerkollegaer. Lærere som ikke er i dialog med kollegaer har mindre tilgang på undervisningsstrategier og vil ofte være mindre eksperimentelle enn lærere som samarbeider med kollegaer. Ved å utveksle erfaringer vil man kunne se nye muligheter, alternativer og strategier for undervisningen (Nordahl, 2010, s. 163). Ved å diskutere temaet på arbeidsplassen blant ansatte, bidrar man til en kultur der man kan dele erfaringer og

undervisningsstrategier. Jevnlige samtaler blant ansatte kan trolig bidra til mindre fordommer og usikkerhet (Barstad, 2006). Bedre samarbeid kan bidra til bedre undervisningstilbud, samt et mer seksualvennlig miljø ved å tillate temaet på agendaen (Eggen mfl., 2014).

Nordahl (2010) fremhever betydningen av en god lærer-elev relasjonen. En god relasjon innebærer blant annet pedagogens kjennskap om elevens interesser, erfaringer og motivasjoner. Det innebærer at pedagogen forstår eleven og at samspillet mellom dem er positivt. En god relasjon har vist å ha betydning for elevenes trivsel, atferd og læringsutbytte. (Nordahl, 2010, s. 135). Nelson (2020) trekker frem viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø preget av tillit i lærer-elev relasjonene, som forutsetning for kvalitetspreget seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming. Foreldresamarbeid vil og kunne ha stor nytteverdi. Dialog med foreldre ville kunne gi læreren innsikt i hvordan elevene opplever læreren i undervisningssituasjonen. Dialog med elevenes foreldre vil også kunne bidra med viktig innsikt om barnet. Denne informasjonen vil kunne være av betydning for undervisningen som blir gitt og kan øke sjansene for at målene blir nådd. En god samarbeidsrelasjon avhenger av at lærerne møter foreldrene med respekt og likeverdighet (Nordahl, 2010, s. 164).

2.1.4 Tilpasset materiell

Det finnes et utvalg av materiell og ressurser spesifikt rettet mot personer med funksjonsnedsettelse. Disse ressursene kan være til nytte for fagpersoner med tilknytning til feltet, og kan bidra til å gjøre det enklere å navigere i temaer som omhandler opplæring i kropp, seksualitet og identitet for barn og unge med utviklingshemming.

Kropp, identitet og seksualitet (KIS) er et tilpasset materiell som kan brukes i tilrettelagt undervisning, veiledning og i samtaler om temaet til personer med forståelsesvansker (Naku, 2022c). KIS er et komplett opplæringsprogram som kan brukes i skolen, voksenopplæringen og i tjenester for funksjonshemmede (Fjeld, 2015).

PLISSIT-modellen er den teoretiske referanserammen for veiledning og tiltak om seksualitet til personer med utviklingshemming (Fjeld, 2015). Det er en sexologisk rådgivningsmodell som ble utviklet av psykologene Jack Annen og Craig Robinson på 1970-tallet, og baserer seg på sosiale læringsteorier (Eggen mfl., 2014, s. 94). Den tar utgangspunkt i at rådgiver benytter seg av modell-læring, konkretisering av begreper og konkretisering av ønskede atferder (Fjeld, 2015). Modellen er illustrert som en trakt og viser hvordan rådsøkere med ulike behov

«siles» gjennom hjelpeapparatet (Eggen mfl., 2014, s. 94). De bredeste nivåene i PLISSIT-modellen skal fange opp «alle», mens de smaleste nivåene fanger opp de som har utfordringer som krever mer spesialisert innsats (s. 94). PLISSIT har som hensikt å kvalitetssikre veiledning ved at rådgivere på alle nivåer i modellen skal vurdere egen kompetanse (Fjeld, 2015).

KroppKunn er et tilpasset kartleggingsverktøy laget for barn og ungdom i alderen 6-15 år med lett til moderat utviklingshemming, og er beregnet for personer med og uten fysisk funksjonshemming (Fjeld, 2015). *KroppKunn* består av 50 spørsmål og brukes for å kartlegge barn og unges kunnskap om kropp, pubertet, hygiene, følelser, venner og kjæresten (Fjeld, 2015).

SexKunn brukes for å kartlegge kunnskap i seksualitet og samliv hos personer med utviklingshemming. Temaene i testen er delt inn i: kjønn og kroppsdel, pubertet, hygiene, følelser, sex, holdninger og prevensjon (Eggen mfl., 2014, s. 97). Testen består av 50 spørsmål, der testpersonen svarer ved å peke på bilder. Testen blir beskrevet av utviklerne som nyttig metode for kartlegging i forkant av pedagogiske intervensjoner (pretest) og kan bidra som utgangspunkt for å etablere opplæringsmål (Zachariassen & Fjeld, 2009, s. 67). Videre kan den brukes for å evaluere effekten av undervisningen som en posttest. Eggen mfl. beskriver testen som en effektiv måte å starte samtaler om seksualitet på (Eggen mfl., 2014, s. 98). Den enkeltes funksjonsnivå avgjør hvilken test som er mest hensiktsmessig å ta i bruk (Fjeld, 2015).

2.2 Læringsteori

Læring er et mangfoldig begrep. Læring er en naturlig prosess som er en del av livet til ethvert individ. Det finnes mange ulike forståelser av hva læring er og hvordan mennesker lærer, såkalte læringsteorier. De ulike teoriene belyser ulike perspektiver på læring, men også ulike deler av læringsprosessen. De ulike teoriene på læring kan bidra til bedre forståelse av hensiktsmessige didaktiske metoder og verktøy som bør vektlegges i konteksten av undervisning for elever med utviklingshemming. Prosjektets funn reflekteres i lys av valgt teoretisk perspektiv på læring. Teorien som blir vektlagt er sosiokulturell læringsteori.

2.2.1 Sosiokulturell læringsteori

Konstruktivisme baseres på teorien om at kunnskap konstrueres ut fra egne erfaringer, og ble i sin tid oppfattet som radikalt ettersom kunnskap tradisjonelt ble betraktet som noe som allerede «fins et sted», og at det er opp til hver enkelt å oppdage den (Imsen, 2020, s. 45). I psykologisk sammenheng er den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896-1980) en framtrædende figur innen konstruktivismen. Piagets teori omtales ofte som kognitiv konstruktivisme. Teorien vektlegger læring som et resultat av hva mennesket gjør med stimuli fra den ytre verden, og ikke et resultat av hva stimuli gjør med mennesket. Kunnskap er individuelt konstruert og læring forstås som forandringer i egne mentale strukturer (Imsen, 2020). Piaget var opptatt av at barn befinner seg på et gitt «utviklingsnivå» ut ifra alder og at undervisningen burde basere seg på det aktuelle nivået barnet befinner seg på (Imsen, 2014, s. 155). Dannelsen av kognitive strukturer forstås som et resultat av utvikling og modning Piagets teori (Imsen, 2014). Utfordringen med teorien er at den i liten grad anerkjenner at kunnskap konstrueres i sosiale sammenhenger, men at læring er et individuelt anliggende (Imsen, 2020).

Sosialkonstruktivisme derimot, betrakter læring som en prosess mellom individet og det sosiale og kulturelle miljøet personen er en del av. Lev Vygotsky er fremtrædende figur innen denne populære pedagogiske teorien. Vygotskys teori blir rettere kalt for sosiokulturell teori (Imsen, 2020). Læringsteorien vektlegger sosial aktivitet og interaksjon mellom mennesker i en kulturell og historisk kontekst som utgangspunktet for intellektuell utvikling og tenkning. Dette læringssynet oppsto som en motvekt mot det vestlige og ensidige individualistiske perspektivet i psykologien (Imsen, 2014, s. 188, 207). Lev Vygotsky (1896–1934) var russisk-født og ble regnet som en av landets fremste teoretikere (Imsen, 2014, s. 192). Etter hans tidlige død i 1934, kun 37 år, skulle ikke teorien hans få utbredt anerkjennelse i vestlig psykologi og pedagogikk før på 1990- og 2000-tallet (Imsen, 2014, s. 192). Grunner til hans forsinkede gjennombrudd kan forklares av den kalde krigen og at han delvis sto i skyggen til Piaget som ble født samtidig.

Vygotsky mente at læring stimulerer til utvikling og ikke omvendt, og var den første til å anerkjenne miljøets og kulturens betydning for læringsprosessen (Imsen, 2014, s. 208). Han mente at menneskets utvikling må forstås som resultat av flere ulike utviklingsprinsipper, der både den biologisk utvikling og sosiale forhold i miljøet samspiller med hverandre og danner en såkalt *sosiobiologisk* linje i barnets personlighet (Imsen, 2020, s. 195). Den sosiokulturelle

teorien skiller seg fra andre tradisjoner ved å ikke kun se på individets *eller* omgivelsenes betydning for læring, men ved å se på individet i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet (Postholm & Moen, 2018). I barnets sosiale miljø, spiller språket en sentral rolle, ifølge Vygotsky (Imsen, 2020). Språket er et viktig redskap for kommunikasjon, men også for tenkning og bevissthet. Språket er et verktøy for å tilegne oss felles kultur og kunnskaper (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67).

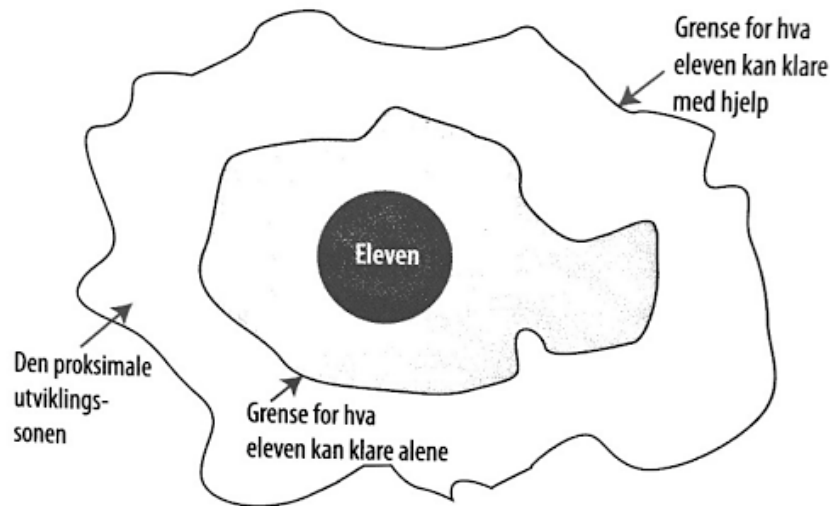
Det selvstendige og aktive barnet blir fremhevet av Vygotsky. «Selvstendighet» i denne sammenheng betyr ikke at barnet på egenhånd skal finne kunnskap, men at barnet skal søke kunnskapen. Det er læreren sitt ansvar at barnet søker den kunnskapen som er viktig i samfunnet (Tetzchner, 2012). Læring forutsetter tilpasning fra den voksnes side. I sosiokulturell læringsteori spiller språklige dialoger med andre en viktig rolle (Tetzchner, 2012). Aktivt samarbeid der den voksne hjelperen legger til rette for og leder barnet til å løse ulike problemer sammen med de voksne.

Utvikling forstås som noe som løper fra det sosiale til det individuelle. Barn gjør først ting med hjelp fra andre, for så å være i stand til å gjøre det alene (Imsen, 2014). I Vygotskys syn på utvikling var teorien om den proksimale utviklingssonen ett sentralt prinsipp (Daniels, 2007, s. 309). Denne teorien tar utgangspunkt i hvilke oppgaver eleven er i stand til å utføre alene, og hvilke oppgaver eleven er i stand til å gjennomføre ved hjelp av andre, for å så vektlegge sistnevnte i elevenes opplæring. Vygotsky beskriver den sosiale interaksjonens betydning for kulturell og kognitiv utvikling slik:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)

Den kompetente voksne fungerer som en medierende hjelper som viser eller forklarer hvordan noe skal gjøres. Dette gir elevene noe å strekke seg etter samtidig som målene er oppnåelige og realistiske (Imsen, 2014, s. 195). Det selvstendige utviklingsnivået er området som markerer hva eleven kan mestre på egenhånd. Oppgaver som ligger innenfor hva eleven kan klare på egenhånd, faller under den proksimale utviklingssonen og er for enkle. Oppgaver innad i den proksimale utviklingssonen er oppgaver som eleven kan mestre med riktig

veiledning og instruksjoner for læreren (Tetzchner, 2012). Oppgaver som ligger utenfor grensen for hva eleven kan mestre med hjelp, blir for vanskelig og vil heller ikke føre til ny læring. Opplæring innenfor den proksimale utviklingssonen vil gi perfekt balanse mellom det eleven allerede mestrer og kravet til ny mestring (Tetzchner, 2012).



Figur 1. Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020, s. 200).

Teorien om den proksimale utviklingssonen spiller også en rolle for hvordan vi undersøker elevers evner. Ved bruk av tradisjonell diagnostisering eller kartlegging vil en oppnå informasjon om hva slags statiske evner eller kunnskaper barnet «har», men vil bare kunne gi innblikk i barnets «nedre» grense for den proksimale utviklingssonen (Daniels, 2008, s. 20–21). For å ha det klart for oss hva en elev kan klare alene og hva den kan klare ved hjelp av andre, må en benytte en kartleggings- og diagnostiseringsmetode som inneholder både statiske og dynamiske elementer (Daniels, 2008, s. 20; Imsen, 2020, s. 202). Vi må undersøke hva barnet kan utføre alene, men også hva det er i stand til når hjelperen er til stede. Vygotsky begrunner valget av såkalt dynamisk diagnostisering med at den proksimale utviklingssonen er ikke noe barnet «har» alene, men noe det deler med læreren (Imsen, 2020, s. 202). Han var opptatt av at elevene skal få utfordringer. Vygotsky jobbet ut ifra en forståelse av at man ikke skal vurdere barnet ut fra enkeltfunksjoner, men at man må oppfatte det som en helhet i samspill med hans eller hennes omsorgspersoner, kamerater og omverdenen i bred forstand (Hedegaard, 2004, s. xi).

2.2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring står sterkt i den norske skolen og er nedfelt i loven: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Elevene har rett på opplæring som er tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Ikke bare elevens intellektuelle evner, men også elevens språklige forutsetninger, fysiske og psykiske forutsetninger og kulturelle bakgrunn (Imsen, 2020, s. 253). Tilpasset opplæring står sterkt innenfor sosiokulturell læringsteori og tildeles en viktig rolle i elevens intellektuelle utvikling, basert på Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020, s. 201).

I amerikansk pedagogikk er «scaffolding» et mye brukt begrep om didaktisk metode for undervisning i den proksimale utviklingssonen. Det bygger på prinsippet om at lærerens støttende inngrep i undervisningen baserer seg på elevens kunnskapsnivå. Jo større hjelpebehov en elev har, jo mer støtte og hjelp skal eleven motta. På norsk blir dette også kalt for *støttende undervisning* eller *stillasbygging* (Imsen, 2020, s. 202). Stillaset fungerer som en bro mellom de ukjente og kjente, og bidrar til at opplæringen ikke blir enten utallige repetisjoner har oppgaver du har mestret hundre ganger tidligere eller frustrerende gjentatte møter med det ukjente og urealistiske. Stillaset skal midlertidig erstatte manglende strukturer hos eleven fram til de har kommet på plass (Tetzchner, 2012).

Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring. Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har juridisk rett til særskilt tilrettelagt undervisning og vedtak om spesialundervisning forekommer ofte blant elever med lett og moderat utviklingshemming (Opplæringslova, 1998, §5-1; Imsen, 2020, s. 257). Undervisning for elever med forstyrret eller forsinket utvikling krever en særlig kompetanse blant lærerne (Imsen, 2020, s. 256). Spesialundervisning er viktig fordi det legger til rette for at elevene kan motta undervisning tilpasset deres evner og læreforutsetninger, basert på elevens individuelle opplæringsplan.

Økt kompetanse om egen og generell seksualitet og seksuelle helse kan bidra til at mennesker får økt opplevelse av å «eie» sin egen kropp og oppnå større kontroll over beslutninger som påvirker deres liv (Barstad, 2006, s. 80). Seksuell autonomi beskrives som å være glad i og stolt av egen kropp og seksualitet og å ha eierskap til sin kropp og seksualitet (Eggen mfl., 2014, s. 43). Seksuell autonomi innebærer også kunnskap om egen kropp og muligheten til å

velge/velge bort et seksualliv. Dette innebærer også evnen til å kunne tilfredsstill seg selv, og for mange mennesker er dette den eneste måten å oppnå seksuell tilfredsstillelse på (Eggen mfl., 2014, s. 49). Tilpasset seksualitetsundervisning og opplæring kan være elementært når det kommer til å forvalte sin egen seksualitet på en akseptabel, autonom og tilfredsstillende måte gjennom livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

Dette kapitlet har presentert tidligere forskning om opplæringstilbudet for personer med utviklingshemming, inkludert elevenes kunnskaper og holdninger blant fagpersoner. Deretter ble det redegjort for hvilke implikasjoner utviklingshemming kan ha for læring og hvordan man best kan legge til rette for god seksualitetsundervisning på bakgrunn av disse implikasjonene. Sosiokulturell teori er en populær læringsteori i nyere pedagogisk psykologi ettersom teorien i stor grad vektlegger betydningen av sosial interaksjon og bruken av språket i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2020). Essensielt for tilrettelegging er elevenes behov for individuelt utgangspunkt for opplæringen.

3 METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de valgene som har blitt tatt i prosjektets ulike faser. Hensikten er å gi leseren innsyn i hvilke valg som er tatt, samt refleksjoner knyttet til valgene. Alle metodevalg er tatt med en hensikt om å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte. Først vil jeg presentere valg av forskningsstrategi og design for studien, deretter vil jeg beskrive hvordan informantene ble rekruttert, samt en beskrivelse av utvalget. Videre vil jeg redegjøre for hvordan datainnsamlingen og den tematiske analyseprosessen ble gjennomført. Deretter vil jeg reflektere over metodens og funnenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, før jeg avslutningsvis legger frem noen etiske betraktninger relatert til mitt forskningsprosjekt.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er forskningsstrategier brukt for å analysere og fortolke egenskaper eller karakteristika ved de fenomenene som skal studeres, der datamaterialet består av tekst (Malterud, 2017, s. 30). Kvalitativ forskningsmetode kan bidra til å fremheve subjektive erfaringer, nyanser og mangfold (Malterud, 2017, s. 30). Basert på oppgavens problemstilling er formålet å innhente kvalitativ kunnskap uttrykt i et dagligdags språk. Målet er ikke kvantifisering i form av tall og målingen. Oppgavens diskusjon og funn baserer seg på analyser og meningsfortolkninger av den intervjuedes nyanserte beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Derfor er en kvalitativ metodisk tilnærming til problemstillingen bedre egnet enn en kvantitativ metodisk tilnærming.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å undersøke hvordan pedagoger opplever å undervise i seksualitet for elever med utviklingshemming – og en kvalitativ tilnærming vil kunne skape mulighet for vitenskapelig innsyn i ulike perspektiver og nyanser knyttet til dette temaet (Malterud, 2017, s. 30). Tilnærmingen beskrives som godt egnet for utforskning av dynamiske prosesser som samhandling og utvikling, og kan styrke vår forståelse av hvorfor mennesker gjør som de gjør (Malterud, 2017, s. 31).

3.2 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er metoden som ble brukt i dette forskningsprosjektet, i form av semistrukturert individualintervju (Malterud, 2017, s. 69). Roen og fortroligheten rundt

intervjusituasjonens kan skape en god ramme for historier og refleksjoner (Mjølstad mfl., 2013, sitert i Malterud, 2017, s. 69). Semistrukturert forskningsintervju fokuserer på den intervjuedes subjektive erfaringer og opplevelser innenfor det aktuelle emnet. Formålet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42-44). I denne intervjuformen er temaene ofte forhåndsbestemt, mens rekkefølgen på temaene kan bli bestemt underveis i intervjuet. Man kan ha en fleksibel struktur, samtidig som man må sørge for at temaene som er viktige for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjuet. Ved at alle informantene svarer på spørsmål innenfor de samme temaene i intervjuguiden, vil svarene være relativt sammenlignbare og vil kunne gi et innblikk i problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 91).

Fokusgruppeintervju ble vurdert som aktuell metode, men etter å ha undersøkt metoden og metodens hensikt nærmere ble det klart at det ikke var den mest hensiktsmessige metoden for å belyse prosjektets problemstilling. Fokusgruppe er mer enn bare gruppeintervju, men heller et forum brukt for å utforske perspektiver og prosesser knyttet til grupper og organisasjoner framfor perspektiver knyttet til enkeltindivider (Silverman, 2020, s. 223). Observasjon som metode for å samle inn data ble også vurdert som et aktuelt supplement til intervju, men for å gjøre datainnsamlingen og prosessen for databehandlingen så gjennomførbart og tidsmessig realistisk som mulig, gikk denne metoden bort.

3.2.1 Intervjuguide

Hensikten var å utforme intervju spørsmål som i stor grad vil bidra til å belyse pedagogenes subjektive opplevelser og perspektiver på forskningsområdet, for å videre belyse oppgavens problemstilling. Intervju spørsmålene ble formulert på en måte som kunne bidra til å operasjonalisere begrepet «opplevelse» og gjøre forskningsfeltet mulig å forske på. Intervjuguiden ble utformet på en vis som ville sikre noe form for struktur og flyt, samtidig som spørsmålene kunne følge informantens ledelse. På den måten kunne de ulike informantene avgi noenlunde sammenlignbare svar, samtidig som de hadde stor frihet til å svare utfyllende.

Med bakgrunn i empiri og teori ble det formulert spørsmål som omhandlet blant annet tilgjengeligheten av tilpasset materiell, erfaringer med tverrfaglig samarbeid og refleksjoner rundt fag- og undervisningsfeltet knyttet til elevgruppen. Det var lite bruk av akademiske begreper i intervju spørsmålene. Formålet var å sikre at informantene fikk dele sine subjektive

erfaringer og opplevelser, dermed besto intervjuguiden hovedsakelig av åpne spørsmål for å sikre utbroderende og utfyllende svar.

3.2.2 Informanter

Strategisk utvelging er benyttet i dette prosjektet. Denne typen utvalg går ut på at informantene er systematisk valgt ut, basert på kvalifikasjoner eller egenskaper ved personen som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Men det kan være krevende å rekruttere et optimalt strategisk utvalg, og dermed måtte jeg modifisere strategien til å inkludere deltakere som det er mulig å få tak i, som regel kalt et tilgjengelighetsutvalg (Malterud, 2017, s. 59) Det var krevende å finne informanter som ønsket og hadde tid til å delta i prosjektet, utvalget besto derfor av informanter som var tilgjengelige i det tidsrommet dataen skulle bli samlet inn på. Det ble gjort geografiske avgrensninger i rekrutteringsprosessen for å forsikre at datainnsamlingsprosessen var mest mulig gjennomførbart.

De eneste kriteriene for å kunne delta var at en måtte være pedagogisk personell ansatt i skole, og som har undervist eller underviser i seksualitet for elever med utviklingshemming. Pedagogene som ble kontaktet underviste på ungdoms- og videregående skole.

Aktuelle informanter ble innhentet ved å sende e-post til rektor på skoler i Oslo og Viken med et tilrettelagt opplæringstilbud. Videre ba jeg skoleledelsen om å kontakte aktuelle informanter som kunne vært interessert i å stille til intervju til masterprosjektet. Rekrutteringen foregikk i flere omganger fram til jeg hadde fått tilstrekkelig med informanter. Videre mottok de aktuelle informantene informasjonsbrev med utfyllende informasjon om studien, samt et samtykkeskjema som måtte signeres. Tidspunkt for intervju ble avtalt direkte med informantene og de ble jevnlig forsikret om at de kunne trekke seg når som helst i datainnsamlingsprosessen.

Utvalget besto av fem informanter fordelt på to videregående skoler og en barne- og ungdomsskole, fire kvinner og en mann. Tre av informantene jobbet som kontaktlærer, en jobbet som faglærer og en var inspektør/lærer. Alle informantene hadde flere års erfaring med seksualitetsundervisning for elever med mild og moderat utviklingshemming, men i varierende grad. Noen av pedagogene hadde en relativt systematisk tilnærming til undervisning på temaet, mens andre forholdt seg mer sporadisk til det.

3.2.3 Datainnsamling

Lydopptak ble brukt for å samle inn dataene fra intervjuene. Lydopptak fungerte godt for å samle opp og bevare samtals språklige elementer, men var ikke egnet for å fange opp samtals nonverbale kommunikasjon (Malterud, 2017, s. 73). For å bevare denne dataen førte jeg logg for hvert intervju, der jeg noterte min tolkning av intervjusituasjonen og informantens nonverbale kommunikasjon. Prosjektet ble meldt inn til NSD 30 dager før datainnsamlingen ble påbegynt. Intervjuene ble tatt opp ved bruk av appen «Nettskjema-diktafon», utviklet av Universitet i Oslo. Lydopptakene ble tatt opp, umiddelbart kryptert og trygt lagret på Nettskjema etter samtykke fra informantene. Intervjuene ble deretter transkribert ordrett. Da lydfilene ble transkribert ble personopplysninger anonymisert og lydopptakene slettet.

3.3 Tematisk analyse

Analysemetoden brukt i dette prosjektet er, ifølge Braun og Clarke, en lite avgrenset og anerkjent metode, men likevel en svært utbredt en innenfor psykologisk og kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 77, 79). Tematisk analyse er en metode brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i ett sett med data og kjennetegnes av sin fleksible natur. Metoden har ingen klare retningslinjer for fremgangsmåte og er frigjort fra teoretiske eller epistemologiske rammer, i motsetning til de mer avgrensede og «definerte» metodene, som for eksempel «grounded theory» (Braun & Clarke, 2006, s. 78-80). Dette krever, ifølge Braun og Clarke, at det foreligger en bevissthet rundt vår egen teoretiske standpunkt i kvalitativ forskning som forskere, og at dette samsvarer med hvilken problemstilling man ønsker å finne svar på (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Opprinnelig var planen å ta utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv på forskning, men ettersom både fenomenologisk analyse og «grounded theory» bygger på en mer teoretisk eller epistemologisk forankring og en mer fastsatt fremgangsmåte, valgte jeg tematisk analyse som er en mer fleksibel framgangsmåte og er godt egnet for forskere med lite erfaring. (Malterud, 2017, s. 36). I neste del av kapittelet beskriver jeg framgangsmåten i den tematiske analysen.

3.3.1 Analyseprosessen i faser

Framgangsmåten for tematisk analyse utarbeidet av Braun og Clarke (2006) blir beskrevet i seks faser. Analysen i dette prosjektet tar utgangspunkt i disse fasene. Tematisk analyse er en

ikke-lineær prosess og krever at man går fram og tilbake i dataen og mellom de ulike fasene i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

Første fasen i den tematiske analysen gikk ut på å bli kjent med dataen og se etter meningsmønstre. Jeg startet med å transkribere intervjuene manuelt. Deretter leste jeg gjennom intervjuene gjentatte ganger, og noterte inntrykk og ideer parallelt. Jeg så etter mønstre og meninger og gjorde meg godt kjent med hele datasettet før jeg startet med kodingen.

I den andre fasen kodet jeg interessante og meningsfulle enheter. Denne delen går ut på å identifisere trekk eller egenskaper ved datasettet som fremstår som interessante med hensyn til fenomenet som skal forskes på (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodene ble generert som et resultat av systematisk arbeid med datasettet, i form av ord eller korte setninger. Kodene representerte meningsfulle enheter ved datasettet, og det ble kodet for så mange temaer som mulig. Disse kodene ble videre analysert, og gjentakende mønstre og potensielle temaer ble identifisert. Dette steget inngår i tredje fase, som går ut på å lete etter overordnede temaer i datasettet og samle de ulike kodene inn i de potensielle temaene (basert på fellestrekk).

Fjerde fase går ut på å vurdere og modifisere eksisterende temaer ut ifra kodene og resten av datasettet. I denne fasen ble det klart for meg at jeg hadde alt for mange temaer og vurderte om det var noen jeg kunne slå sammen til færre, mer overordnede temaer. Jeg slo sammen skole/hjem samarbeid, samarbeid med helsesykepleier og samarbeid med kollegaer til ett overordnet tema. Kodene fra de ulike temaene ble overført til hovedtemaet. Deretter gikk jeg tilbake til de opprinnelige transkripsjonene for å forsikre meg om at jeg ikke hadde oversett sentrale meningsenheter.

Femte fase innebærer å avgrense, definere og navngi temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne fasen har jeg forsøkt å identifisere essensen av hvert tema for å klargjøre for meg selv og leserne hvilke aspekter av datasettet det spesifikke temaet representerer. For å sikre intern konsistens beskrev jeg hvert tema med 4-5 setninger. Videre dannet jeg undertemaer til hvert hovedtema, for å skape mer struktur til de store og komplekse temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Den sjette fasen handler om å produsere rapporten, altså å skrive ut og presentere resultatene av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

I den tematiske analysen har induktiv tilnærming blitt brukt, i motsetning til deduktiv tilnærming. Det vil si at temaene ikke er et produkt av mine teoretiske forkunnskaper på feltet,

men som et produkt av dataen i seg selv (Braun & Clarke, 2006, s. 83). På tross av dette, vil jeg som forsker likevel ikke være i stand til å fullstendig frigjøre meg fra mine teoretiske forkunnskaper. Som påpekt av Braun og Clarke (2006): «(..) researchers cannot free themselves of their theoretical and epistemological commitments, and data are not coded in an epistemological vacuum» (s. 84). Jeg er derfor åpen for at mine teoretiske og epistemologiske forforståelser vil kunne ha påvirket hvordan jeg tolket datamaterialet og hvilke funn jeg vurderte som sentrale – i større eller mindre grad.

3.4 Metodiske refleksjoner

I denne delen av kapittelet vil jeg reflektere over egne metodiske valg og hvilke betydning de valgene har hatt for forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Betydningen av disse begrepene kan forstås på mange ulike måter, og forståelsene du møter i denne oppgaven knyttes sterkt opp mot kvalitativ metode og intervjuforskning. Visse valg har bidratt til å styrke oppgavens reliabilitet og validitet, mens andre har svekket den. Denne delen bidratt til nyttig refleksjon og læring for egen del, samtidig som den kan styrket oppgavens transparens og troverdighet.

3.4.1 Forskerrollen og intervjueffekten

Ved å tydeliggjøre egen forskerrolle, redegjør man for i hvilken grad egen subjektivitet har hatt en påvirkning i tolkningen av resultatene – altså, betydningen egen rolle som forsker har hatt for prosjektets validitet (Dalen, 2011). Jeg gikk inn i dette prosjektet med relativt lite forkunnskaper og erfaringer i opplæring i seksualitet, for barn og unge med utviklingshemming. Min interesse ble tydelig for meg etter en forelesning på temaet med Peter Zachariassen, på masterstudiet i spesialpedagogikk, som diskuterte ulike problemstillingen knyttet til seksualitet og utviklingshemming. Jeg reflektere over mangfold og variasjoner i seksualitet og dilemmaer knyttet til utviklingshemmede som foreldre. Valget for prosjektets tema ble enkelt, ettersom litteratur om seksualitet og utviklingshemming var noe jeg i utgangspunktet oppsøkte og ønsket å lære mer om.

3.4.2 Validitet og reliabilitet

I en bred fortolkning handler validitet om i hvilken grad en valgt forskningsmetode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvalitativt forskningsintervju ble vurdert som godt egnet for å få frem informantenes subjektive

opplevelser og perspektiver på seksualitetsundervisning til personer med utviklingshemming. Hovedspørsmålene var enkle og åpne, og ga informantene i stor grad friheten til å vektlegge det de selv opplevde som relevant og viktig. Dette samsvarer med prosjektets hensikt om å vektlegge pedagogenes opplevelser og perspektiver. For å sikre intervjuguidens kvalitet ble spørsmålene vurdert i samråd med veilederne. I tillegg foretok jeg prøveintervju med en uavhengig tredjepart i forkant av datainnsamlingsprosessen som for å teste ut hvordan spørsmålene ble oppfattet og om intervjuguidens utforming bidro til en naturlig flyt i intervjusituasjonen.

På grunn av manglende erfaring i rollen som intervjuer ble flere av de spontane oppfølgingsspørsmålene relativt lukket og ledende. Dette ble klart for meg da jeg satt i gang å analysere transkripsjonene. På bakgrunn av dette ble informantenes svar på de ledende spørsmålene ekskludert fra den endelige analysen på bakgrunn av svakhetene ved måten spørsmålene ble stilt på, og implikasjonene det kunne ha på svarene som ble gitt. Dette gjelder derimot kun spørsmålene der jeg åpenbart forsøkte å få et *ønsket* svar, framfor de gangene jeg stilte et lukket oppfølgingsspørsmål, for å verifisere at egne fortolkninger av svarene var korrekte (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at jeg fremstilte utskriftene av lydopptakene selv, var jeg i stand til å oppklare momenter som framsto som uklare i lydopptakene, ved å erindre inntrykket av øyeblikket i intervjusituasjonen (Malterud, 2017).

Informantene hadde mottatt et informasjonsskriv i forkant av intervjuet, og hadde innsikt i prosjektets tematikk og problemstilling. De fikk derimot ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd ettersom jeg vurderte det som hensiktsmessig å la være for å sikre mest mulig autentiske og spontane svar. Dette førte til at jeg ved flere anledninger fikk være vitne til informantenes verbale resonnering som resulterte i deres besvarelse. Flere av informantene sa at de ble klart over tanker og perspektiver de ikke var klar over at de hadde i forkant av intervjuet. Det er også mulige svakheter knyttet opp til å ikke gi informantene tilgang på intervjuguidens spørsmål i forkant av intervjuet. En svakhet kan være at refleksjoner og tanker kan oppstå etter at intervjuet er gjennomført, og dermed ikke gi de samme svarene de kanskje hadde gitt dersom de hadde fått tid i forkant til å resonnerer seg frem til svarene sine. Ulempen med det kunne vært at informantene ikke hadde oppgitt holdninger og meninger de faktisk *hadde*, men heller oppgitt svar basert på holdninger eller meninger de opplevde de *burde hatt*. Informantene fikk derfor – i etterkant av hvert intervju, tilbud om å følge opp svarene sine ved å sende meg en e-post, dersom de kom på noe de hadde glemt å si i intervjuet.

Metodisk reliabilitet brukes ofte om stabilitet i målinger. I intervjustudier, derimot, handler reliabilitet om konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I intervjustudier handler reliabilitet om i hvilken grad et resultat kan reproduseres på senere tidspunkt av andre forskere og hvordan måten spørsmålene ble stilt, kan ha påvirket svarene som ble gitt. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Jeg har gjennom hele datainnsamlingen og analyseprosessen forsøkt å holde meg nøytral og konsistent ved å ilegge alle intervjuene like betingelser og alle datasettene like mye vekt. Ved datainnsamlingen forholdt jeg meg til intervjuguiden med relativt like ordvalg og enkle formuleringer, ettersom små endringer i ordvalg kan gi ulike svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle informantene svarte på de samme spørsmålene, men ut ifra egen tolkning og forståelse av hva de opplevde som viktig.

Intervjuguiden inkluderte ingen oppklaringer i teoretiske definisjoner. Jeg kunne i større grad sikret en felles forståelse av *seksualitetsundervisning*, i tilfelle de ulike informantene var under ulik oppfatning av hva temaet innebar. Dette kan ha bidratt til å svekke den metodiske reliabiliteten og validiteten. På den andre siden vektlegger ordlyden i problemstillingen informantenes subjektive opplevelser og perspektiver og begrepene vil dermed ikke nødvendigvis måtte betyr det samme for alle.

Funnene vil ikke kunne si noe om pedagogers opplevelse av seksualitetsundervisning utover utvalget og konteksten i denne studien. Det kan tenkes at informantene som godtok forespørselen om å delta i prosjektet trolig hadde etablerte meninger om temaet og kan dermed ikke regnes som nøytrale. Informantene som deltok jobbet på avdelinger eller skolen med tilrettelagt opplæring, og er kan dermed ikke si noe om opplæringstilbudet eller erfaringene til pedagoger som jobber med elevgruppen i ordinære klasser.

Prosjektet er på mange måter inspirert av et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, ettersom den ikke er på søken etter en objektiv sannhet, men vektlegger informantenes sosiale konstruksjon av virkeligheten (Anker, 2020). Intervjuene er en stor del av meningsskapingen i resultatene, der relasjonen min til de ulike deltakerne har påvirket datamaterialet. Jeg er med andre ord ikke ute etter eksakte kunnskapen om virkeligheten i feltet, men om hvordan et utvalg av pedagoger opplever å tilpasse seksualitetsundervisningen for elever med utviklingshemming i skolen i dag (Anker, 2020). Informasjonen i denne oppgaven er ikke usann, men en relativ sannhet, som vil føre til begrensninger funnernes generaliserbarhet.

3.5 Etiske betraktninger

Prosjektets deltakere ble informert om oppgavens overordnede mål og om hovedtrekkene i oppgavens metode og utforming. De fikk ved flere anledninger informasjon at samtykket deres var fritt, og kunne dermed trekkes når som helst i løpet av prosessen. Deltakerne fikk informasjon om hvem som ville få innblikk i intervjuene, og at de selv kunne få adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene, dersom dette var ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105).

I kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta informantens integritet både under og etter intervjuet, når datamaterialet skal analyseres, fortolkes og presenteres (Forskningsetikk, 2015). Gjenkjennelige detaljer ble anonymisert og behandlet med varsomhet. Etiske hensyn knyttet til bruk av intervju som metode, er blant annet respekt for deltakerens privatliv. En må vurdere hvor personlige spørsmålene bør være, for å unngå informanten oppgir informasjon han eller hun senere vil angre på (Thagaard, 2018, s. 113).

Deltakerne mottok informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skulle brukes og om eventuelle følger av å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2018). Det var mitt ansvar å reflektere over mulig konsekvenser og sørge for minst mulig risiko knyttet til deltakelse i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

4 RESULTATER

I dette kapittelet vil funnene fra datamaterialet bli presentert. Fire hovedtemaer ble dannet i den tematiske analysen av datasettet. Disse temaene ble valgt på bakgrunn av temaet som ble forsket på, funn som overrasket meg og temaer informantene trakk frem som særlig viktige. På bakgrunn av datasettet samlet, har jeg vektlagt pedagogens refleksjoner og inntrykk av aspekter knyttet til seksualitetsundervisning som et fagområde, framfor beskrivelser av undervisningens organisering og praktiske gjennomføring. Analysen resulterte i fire hovedtemaer: *bevissthet om seksualitetsundervisning* (4.1.), med undertemaene betydningen av betydningen av intime relasjoner, elevenes sårbarhet og systematikk i seksualitetsundervisningen; *opplevelse av elevens behov* (4.2.), med undertemaene sentrale hensyn og innhold i undervisningen; *innhold i undervisningen* (4.3.), med undertemaene grensesetting og lover, regler og sosiale normer; *pedagogene i møte med nettverket* (4.4.), med undertemaene samarbeid med hjemmet, i møte med kollegaer og samarbeid med helsesykepleier; og *ressursers tilgjengelighet* (4.5.), med undertemaene tilpasset materiells tilgjengelighet og kompetanseheving og kursings tilgjengelighet.

4.1 Bevissthet om seksualitetsundervisning

Begrepet *bevissthet* i dette temaet blir brukt om hva pedagogene opplever, erfarer og reflekterer rundt temaet undervisning i seksualitet og seksuell helse for elever med utviklingshemming.

4.1.1 Betydningen av intime relasjoner

To av pedagogene beskrev hva de anså som positive aspekter ved seksualitet og knyttet det opp til opplæring i seksualitet for elevgruppen. En pedagog beskrev hvordan elevene har behov for nære relasjoner og at de trenger hjelp til å bevare dem: «Den elevgruppen her trenger jo hjelp til alt. Og ikke minst så trenger de jo hjelp til å iverta et forhold. Videre beskriver pedagogen tilgangen på seksualitet med fokus på ulike former for nære relasjoner og betydningen slike relasjoner kan ha for en persons livskvalitet: «Enten det er nære vennskap eller nære kjæresten, og det å ha langvarige sosiale og sterke relasjoner, og det å ha tilgang på seksualitet. Altså, det gjør noe med livskvaliteten til folk». Pedagogene anerkjenner hvor betydningsfullt det er for personer med utviklingshemming å ha nære relasjoner til andre mennesker, på lik linje med andre.

En pedagog vinklet betydningen av intime relasjoner inn mot elevenes muligheter for lystfulle og trygge seksuelle opplevelser, fri fra skam. Pedagogen beskrev hvordan elevgruppen har akkurat de samme behovene som alle andre og at det er viktig at de forstår at «dette er helt naturlig» og at «det er ikke noe skam å ha det eller å få lyst til sånne ting». Pedagogene formidlet behovet for nærhet, intimitet og kjærlighet som noe vanlig og naturlig.

Videre beskrev pedagogen hvordan hun gjorde et poeng ovenfor elevene med å presisere at det er greit å debutere seksuelt med en partner dersom man ønsker og er klar for det; «Så kanskje du har vært kjæresten lenge også har du lyst å prøve sånt og gå videre.. og du har lov til det», og at begge involverte parter må ha lyst til det. En av pedagogene nevnte «sex er noe fint, da, og kjærlighet og sånt» men utdypet ikke noe mer utover det. Pedagogen opplevde det som betryggende i å ta utgangspunkt i nettbasert opplegg, for å ikke gi inntrykk av at undervisningen var basert på egne seksuelle erfaringer. Andre pedagoger beskrev viktigheten av å ha det godt og at elevene skal ville det selv.

4.1.2 Elevenes sårbarhet

Risikofaktorer for overgrep og utnyttelse blant elevgruppen ble gitt mye oppmerksomhet av pedagogene. Samtlige pedagoger opplevde seksualitetsundervisning preget av opplæring i grensesetting, normer og regler knyttet til seksualitet som sentralt. Pedagogene anerkjente hvordan kognitive, språklige, motoriske og sosiale vansker knyttet til elevenes funksjonsprofil kunne innebære en økt risiko for overgrep og et økt behov for opplæring og beskyttelse mot sårbare situasjoner. Samtlige pedagoger trakk frem hvordan vansker knyttet til deres kognitive forutsetninger gjorde dem ekstra utsatte. En av pedagogene beskrev sin opplevelse av hvordan manglende kunnskap blant elevgruppen potensielt kunne gjøre den ekstra sårbar for overgrep.

En annen pedagog beskrev utfordringene knyttet til elevgruppens sårbarhet. Først i form av den psykiske belastningen. «Det som er vanskeligst (...) er å se hvor sårbare de er. Jeg får nesten vondt i magen av å tenke på det». Videre beskriver pedagogen hvordan erfaringer med undervisningen over tid kan styrke opplevelsen av elevgruppens sårbarhet i feltet. «Det kan hende det egentlig er sånn at du må ha vært igjennom noen undervisningsperioder med den elevgruppa for å se hvor viktig det er. Du må ha opplevd hvor sårbare de er i dette feltet». Pedagogen trakk frem et eksempel på en elev som gjentatte ganger ble utnyttet av fremmede på internett. «Hun kan lures til alt. Og hun lures til alt». Videre beskrev en annen pedagog sine erfaringer med personer som hadde vansker med å sette grenser. «Noen mennesker med

funksjonshemminger har vanskelig for å si nei til uønsket seksuell kontakt. Og noen tror de ikke kan si nei og de er vant til at andre bestemmer».

Videre beskriver to pedagoger hvordan de, i likhet med flertallet, også opplever elevgruppen som spesielt utsatt som et resultat av utfordringer i å forstå og tolke omgivelsene: «Altså de kan jo veldig lett bli lurt. Denne gruppa her er jo veldig lett ofre for å bli lurt»; «Overgrep i den form av at de er med på det da, men de vet jo ikke hva handler om».

4.1.3 Systematikk i seksualitetsundervisningen

Dette undertemaet tar for seg pedagogens refleksjoner knyttet til føringer og systematisering av seksualitetsundervisningen for elever med utviklingshemming. Flertallet av pedagogene beskrev hvordan undervisning i seksualitet og seksuell helse ble gjennomgått år etter år. Likevel rapporterte to av pedagogene om manglende systematisering av undervisningen. Den ene pedagogen opplevde det som et viktig tema i undervisningen og uttalte hvordan hun hadde forsøkt å få faste rutiner på det på skolen hun var ansatt, men at hun hadde fått lite respons fra kollegaene.

Jeg har ikke opplevd at det er noen faste rutiner på det. Jeg tenker egentlig at det er ett tema som man bør ha *hvert eneste år*. Jeg har foreslått et par ganger at vi bare burde bestemme oss for at dette skal være et tema hvert eneste år og jeg opplever egentlig ikke at det er sånn bifall for den ideen.

En annen pedagog beskrev hvordan elevene ikke hadde konkrete kompetansemål i temaet kropp, identitet og seksualitet. Det var ikke forankret som et eget fag i læreplanen og var derfor et tema som kunne bli prioritert bort. Skolen manglet rutine på å sikre at alle de ansatte på skolen underviste i seksualitet.

Og vi som driver og plukker litt, og ikke har de ulike kompetansemålene så.. så er det lett at det kan glippe på en skole som den her. At man prioriterer det bort. (...) Vi har ikke noe sånt som blir fulgt opp.

Videre beskrev pedagogen hvordan organiseringen av undervisningen i stor grad var opp til den enkelte lærer, og dersom en lærer ikke var «så nøye på det» hadde ikke skolen noe «sikring på at det blir gjennomført». Ifølge pedagogen var det ingen konkrete mål i elevenes IOP som gikk på dette temaet, og heller ikke som en konkret del av skolens strategiplan. Pedagogen runder av refleksjonen ved å legge til at inntrykket er at de fleste ansatte

underviser i temaet, men at det hadde vært hensiktsmessig «å få litt mer systematikk i det», for å kunne fange det opp i tilfelle undervisning i temaet skulle blitt nedprioritert. Skolen hadde ressursgruppe i lesing, regning, ADL-trening (ferdigheter som kreves i hverdagslivet) og tegn til tale. Pedagogen uttalte at det kunne vært hensiktsmessig med ressursgruppe i seksualitetsundervisning.

Tre av pedagoger mente at det var system på seksualitetsundervisningen. En pedagog beskrev hvordan de ulike lærerne gjorde forskjellige ting i seksualitetsundervisningen, men at de «har det på planen». Men de var også innstilt på å ta det opp etter behov; «vi må gjøre det når det trengs». To andre pedagoger beskrev det som et tema de gikk igjennom hvert år og en pedagog påpekte at det var lurt å gå gjennom alle temaene i seksualitetsundervisningen hvert år i tilfelle «noen ikke får med seg det ene temaet».

4.2 Opplevelse av elevens behov

Punkter som pedagogene trakk frem som sentrale hensyn i undervisningen, var viktigheten av individuelt utgangspunkt for undervisningen og betydningen av relasjonen mellom pedagog og elev, for å ivareta elevenes behov for trygghet og tilrettelegging.

4.2.1 Individuelt utgangspunkt

To av pedagogene beskrev sin forståelse av tilpasset opplæring i seksualitet som forankret i et individuelt utgangspunkt. En pedagog trakk frem viktigheten av å «gi informasjon i en innpakning som eleven kan ta imot, ta utgangspunkt i elevens ståsted og læringsforutsetninger». Videre presenterer pedagogen hensyn til elevenes språklige forutsetninger og «ikke overvurdere det, for det er veldig lett å gjøre». Pedagogen har lagt seg på å kun bruke enkle ord i undervisningen og si ting akkurat som det er.

Må man jo møte eleven der eleven er, (...), men her kommer dette med modenhet og elevens språklige bevissthet inn. Fordi det er det området hvor veldig mange mangler så mange ord og begreper, så det må man jo som lærer være seg bevisst eller så snakker du over hodet på de hele tiden.

Videre trakk pedagogen frem et dilemma hun hadde i møte med en elev som hadde «udiskriminerende atferd på nett». Pedagogen opplevde det som utfordrende å vite hva som

var riktig å si i situasjonen: «Jeg tenker at jeg skal ikke male fanden på veggen, samtidig så må jeg jo si noe som gjør at hun gjør seg noen kritiske tanker».

En pedagog reflekterte også over viktigheten av hensyn til språklige og kognitive forutsetninger. Hun vektla hvordan informasjon bør tilpasses ut ifra elevens individuelle tendenser til å tolke slik informasjon og knytte det opp til egen virkelighet. «Jeg er redd for at de skal misforstå så man må være veldig forsiktig med hvem du snakker med hva om, for det kan være elever som lever seg inn i det og bruker den fantasiverdenen». Pedagogen presiserte hvordan elevene hadde konkrete mål i opplæringen, ut ifra den enkelte elevs behov. «Det blir veldig individuelt her. Det er ikke sånn at vi har ett opplegg for alle og det er greit». «Vi har jo stor frihet til å bruke tid på det som er viktig for den enkelte».

En pedagog beskrev en mer systematisk framgangsmåte for å tilpasse opplæringen i temaet, men utgangspunkt i nivået til gruppen.

Vi setter sammen klassene ut ifra kognitiv og sosial fungering. Vi ser at det er det beste for å få en klassefølelse, ved at du går sammen med noen som du fungerer godt sammen med (..) så tar ut du ut et eller annet tema som er tilpasset den målgruppa eller aldersgruppa også bare gjennomfører du det.

En lignende metode for tilpasset opplæring ble beskrevet av en annen pedagog. Elever med tilnærmet likt utgangspunkt ble satt sammen i klasser/grupper: «Vi har delt det i to grupper etter de vi tenker har kommet lengst i pubertetsutviklingen, og hvem som har omtrent samme forståelse og interesse». De fleste pedagogene rapporterte om små og kjønnsdelte grupper. Det ble begrunnet med at det var «enkler» og «mindre flaut» for de ulike kjønnene, samtidig som jentene ofte var mer modne enn guttene. De kvinnelige pedagogene hadde ofte undervisning for jentegruppene og de mannlige for guttegruppene, dersom det lot seg gjøre. For å vurdere elevenes kunnskaper i forkant av undervisningen, og evaluering læringsutbytte, rapporterte samtlige pedagoger at dette ble gjort fortløpende gjennom samtale med elevene.

4.2.2 Lærer-elev relasjonens betydning

Relasjonens betydning for en trygg og fortrolig læringsatmosfære ble gitt mye oppmerksomhet av de fleste pedagogene, særlig i seksualitetsundervisning. En pedagog presiserte hvordan elevene skulle oppleve undervisningssituasjonen som «fortrolig og trygg» der man «kunne si hva man ville». Forutsetningene for en slik atmosfære ble i stor grad

rapportert som et resultat av god kjennskap til elevene. «Det er veldig viktig (...) at du har en tett og god dialog med elevene. (...) Jeg kjenner de godt og de kjenner meg ganske god». Pedagogen opplevde at den nære relasjonen til elevene bidro til «å holde på den trygge stemningen», noe hun opplevde som helt nødvendig for å få elevene med seg. En annen pedagog erfarte at god kjennskap til elevgruppen åpnet muligheter for å gjenkjenne og «tolke» meninger i elevenes kroppsspråk i undervisningssituasjonen.

Du skjønner det gjennom samtale. Og når du kjenner elevene veldig godt så.. det kan hende det er noen som er veldig stille og rolig, de ser på deg litt sånn.. sånn. Og da går jeg direkte til dem: «Du da? Hva tenker du om dette her?» Og da kommer det masse.

En pedagog trakk frem relasjonen betydning for den opplevde tryggheten som særlig viktig i seksualitetsundervisning: «Vi er veldig tett på, ikke sant? Vi er faste og stabile voksne. Og små grupper. Trygge grupper. Det er viktig at de er trygge, særlig rundt sånne temaer som det her». En pedagog understreket relasjonens betydning for tilpasset opplæring; «du må bli kjent med hver elev for å kunne gjøre det best mulig».

4.3 Innhold i undervisningen

Pedagogene var nokså enstemmige når de fortalte hva det var de anså som særlige viktige temaer i seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming. Undervisningen var ofte basert på samtale i mindre grupper. Grensesetting og normer og regler knyttet til seksualitet ble mye vektlagt som temaer viktig for elevgruppen.

4.3.1 Grensesetting

Grensesetting, i form av å lære elevene å sette grenser for seg selv ovenfor andre, ble trukket frem som et av temaene pedagogene prioriterte høyest i seksualitetsundervisningen. Det er elementært at elevene forstår at det er kun de som kan bestemme over egen kropp, ifølge samtlige pedagoger. Videre ble viktigheten av å ikke «stenge» helt av heller presisert: «Det er jo viktig at vi setter egne grenser, men det er jo viktig at vi ikke stenger for alt. De må jo åpne noen grenser også, de må bare finne sin egen takt å gjøre det i». Elevene fikk undervisning om at det er lov å prøve ting med kjæresten sin hvis man har lyst, men at «man må greie å si nei hvis det er vondt».

Videre ble det beskrevet hvordan det praktiske aspektet ved å sette grenser kunne være krevende for elevene og at rollespill ble tatt i bruk for at elevene skulle få mulighet til å øve på visse ferdigheter: «Når de ikke føler at de skal sette grenser så må de bare lære det. Kanskje rett og slett lære det rent teknisk». Rollespillet som ble beskrevet gikk ut på å spille ut et scenario sammen med elevene der de måtte sette grenser: «Hvis noen presser deg til noe du ikke vil, si klart og tydelig nei med hele kroppen. Opplever du situasjonen som truende, så stikk derfra, rop om hjelp!». Øvelsen ble gjentatt, slik at elevene fikk trening og repetisjon.

En pedagog vektla en mer generell vinkling i forhold til grensesetting, som ikke var spesifikt knyttet opp mot seksualitet. Klemming ble brukt som eksempel. Videre påpekes pedagogenes egen rolle i prosessen med å lære elevene å si nei: «Vi voksne må være rollemodeller og flinke til å si nei».

4.3.2 Lover, regler og sosiale normer

Flertallet av pedagogene trakk fram normer, regler og respekt for andres grenser som et viktig tema i seksualitetsundervisningen. Her sikter pedagogene til at elevene skal lære å holde seg innenfor lovverket og sosialt aksepterte normer. En pedagog presiserte viktigheten av at elevene lærte at kyssing og sex er noe som kun skal skje mellom to personer som ønsker det. Pedagogen beskrev en samtale hun måtte ha med en elev som hadde krysset den grensen med en annen elev i skoletiden, og at pedagogen måtte ha private samtaler om respekt for andres grenser, og at personen man kysser også må ønske det. «Hvis du skal ta på en person, må den personen ville at du skal ta på dem, hvis ikke så gjør du noe som er straffbart».

En annen pedagog opplevde det som essensielt å lære elevene om rammene man må forholde seg til, innenfor seksualitet: «Man kan være glad i jenter, man kan være glad i gutter (...), men man kan ikke være glad i dyr». Pedagogen vektla viktigheten av å undervise om hva som er greit og hva som ikke er greit. Bare fordi man har lyst til noe, betyr det ikke at man kan gjøre det. Pedagogen beskrev en balansegang i opplæringen, som var utfordrende.

De har jo lyst å prøve hva som helst, men de må lære hva som er greit og ikke greit, rett og slett. Det er kanskje inngripende, men jeg tror det også er en beskyttelse.. for liv og helse.

Videre uttalte pedagogen viktigheten av at elevene forstår hva et gyldig samtykke innebærer og at intimitet, sex og samleie er noe som skal nytes. «Man skal ha det godt, nyte selv og ikke

føle at man skal ha vondt, bli syk, bli slått eller føle ubehag på noe vis». En annen pedagog ga oppmerksomhet til lover og regler i forhold til tema. I undervisningen forklarte pedagogen at det er viktig å ta opp og forklare vanskelige begreper som overgrep, voldtekt, trakassering, kinking og blotting, inkludert hvem man *kan* ha sex med og hvem man *ikke kan* ha sex med. I tillegg poengterte pedagogen at det var viktig med opplæring i hva du skal gjøre dersom «du blir utsatt for noe» og at man må «ringe politiet» og «fortelle det til en voksen».

4.4 Pedagogene i møte med nettverket

Pedagogene forteller om hva de opplever, erfarer og reflekterer rundt samarbeid med fagpersoner og nettverket rundt elevene i opplæring i seksualitet og seksuell helse.

4.4.1 Samarbeid med hjemmet

En av pedagogene beskrev et samarbeid med hjemmet preget av hyppig og god dialog, og opplevde det som en støtte i forhold til å «finne elevens ståsted». En annen pedagog ga inntrykk av at det var lite samarbeid med foreldrene, men at hun hadde fått forespørsel fra en elevs bolig, der de spurte om pedagogen kunne ta opp spesifikke temaer i seksualitetsundervisningen, på bakgrunn av problematisk atferd eleven hadde hatt utenom skoletiden. I relasjon til foreldre, hadde pedagogen inntrykk av at skolen ble tildelt mye ansvar på dette feltet og at noen foreldre forventet at skolen skulle «ta seg av» opplæring i seksualitet. Utover dette presiserte pedagogen at foreldrene var fullt klar over at elevene mottok seksualitetsundervisning og at foreldrene aldri hadde vært imot det eller uttrykt noe «negativ respons» knyttet til det. En pedagog påpekte utfordringer knyttet til elever som ikke ble tilstrekkelig fulgt opp hjemmefra og at pedagogene kunne sitte igjen med økt ansvarsfølelse.

Det er kanskje ekstra vanskelig hvis det er foreldre som vi vet at ikke er på ballen, ikke sant? Så vi føler kanskje et ekstra ansvar, fordi.. tviler på om foreldrene vet om det her, på en måte.

Blant foreldrene som var «på ballen», opplevde pedagogen at de satt på mer kunnskap om elevene enn foreldrene, i visse tilfeller. Foreldrene ble beskrevet som positive til seksualitetsundervisning på «generelt grunnlag» men at det var nok mange foreldre som kunne bli overrasket eller provosert hvis det var snakk om barnet skulle starte på prevensjonsmiddel. Pedagogen påpekte at de ofte hadde litt mer innsikt enn foreldrene: «De

kan jo bli ganske sjokkert, litt provosert og, men samtidig så vet jo vi kanskje mer enn foreldrene gjør».

En pedagog beskrev hvordan mange foreldre opplevde temaet som «kjempevanskelig» og at de ønsket at skolen skulle ha mye opplæring i det. På samme måte som den andre pedagogen, ble det tegnet et bilde av foreldre som ble overrasket av tanken på at deres barn skulle begynne på prevensjonsmiddel. I tilfeller der temaene graviditet og barneoppdragelse ble tatt opp, og hvor lurt det er, var det noen foreldre som ikke hadde reflektert rundt det scenarioet før: «Oi, kanskje barnet mitt ikke bør få barn og hvordan skal vi forhindre det?».

En pedagog omtalte foreldresamarbeid som «vanskelig». Foreldrene ble, for det meste, beskrevet som åpne og rett på sak. Noen hadde bedt skolen om hjelp, mens andre mente at det er skolen sin jobb å ta seg av opplæringen i seksualitet og seksuell helse.

Videre beskrev pedagogen at visse områder innenfor seksualitetsundervisningen som hun hadde som hun opplevde som ekstra krevende. «opplæring i visse sider ved seksualitet kan føles veldig tabu, som om man tråkker over en grense og det føles feil». I dette tilfelle var det snakk om en elev med mye utagering knyttet til seksuell frustrasjon. Både foreldre og skolen forsøkte å kontakte ulike instanser som de kunne samarbeide med i å ta den type opplæring, men «ingen ville ta det». «Det er jo noe tabu med det. Det føles jo nesten som at.. hvis vi skulle gjort det at det ville vært overgrep, på en måte». I dette tilfelle er det snakk om en elev som har vansker med å oppnå seksuell tilfredsstillelse, i form av egenseksualitet.

4.4.2 I møte med kollegaer

De fleste informantene ga uttrykk for at kollegaene deres var åpne og positive til seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming. De var i hvert fall ikke direkte negative. Med det sagt, ble påstandene ofte etterfulgt av ett «men» i en eller annen form: «De er åpne for det, *men*...». Flertallet av informantene ga inntrykk av at kollegaene syntes det var mer utfordrende å undervise i dette temaet, sammenlignet med, for eksempel, gangetabellen eller rettskriving.

Da jeg spurte en av pedagogene om seksualitetsundervisning var et tema som kunne diskutere med kollegaer, fikk jeg som svar: «Ja, det gjør jeg. Det synes jeg absolutt. Men jeg opplever ikke at mange er veldig opptatt av det». Videre uttalte en annen pedagog at kollegaene var «åpne om det», men at de nok synes undervisning i temaet var vanskelig, noe hun også synes

selv. En pedagog mente at ingen av kollegaene var imot det, men at de nok synes det var litt «flaut» og «vanskelig å angripe i forhold til våre elever». Likevel mente pedagogen at alle de ansatte trolig var veldig for at man skal undervise i temaet. Samtidig, hadde pedagogen inntrykk av at noen ansatte slet med tanken på at personer med utviklingshemming kunne være seksuelt aktive.

Det har jo vært kanskje noen som har vegret seg for å tenke at psykisk utviklingshemmede skal ha sex. Og da har de, på en måte, gått litt rundt temaet med å undervise om pubertet og hygiene også stopper det der.

4.4.3 Samarbeid med helsesykepleier

Alle pedagogene trakk frem samarbeid med helsesykepleier i seksualitetsundervisningen. To av pedagogene beskrev et tilfredsstillende samarbeid med helsesykepleier og at helsesykepleiertilbudet til elevene var tilstrekkelig. En pedagog forklarte at en av helsesykepleierne kjente klassen godt og hadde dermed mulighet til å tilpasse det. Pedagogen beskrev helsesykepleieren som en «god alliert», som har en trygg forankring i egen kunnskap. Helsesykepleier ble beskrevet som «god å støtte seg til og som har tatt imot elevene på en veldig fin måte». En annen pedagog hadde lik opplevelse. De ble beskrevet som veldig tilgjengelige, og at elevene som ønsker å prate trengte bare å bestille en time. Pedagogen opplevde det som «et bra tilbud» og en betryggelse at helsesykepleier hadde mer kunnskap om temaet og, ikke minst, at hun kunne anbefale prevensjon til elevene.

En pedagog opplevde det som hensiktsmessig at de ansatte både snakket med hverandre for å høste erfaringer og med helsesykepleier slik at hun kunne bistå i seksualitetsundervisningen. Videre beskrev pedagogen at han opplevde at de ansatte hadde såpass nær relasjon til elevene, og at visse ting kunne bli flaut ettersom de var så «tett på». Han mente det kanskje var lurt at de tok med de mest «personlige spørsmålene» til helsesykepleieren:

Det kan hende at det er lettere for dem å spørre en helsesykepleier om det da. Det er litt mindre flaut. De vet liksom at vi har tett kontakt med mor og far, så de er kanskje (...) redd for at vi skal si noe til foreldrene.

En annen pedagog opplevde ett tett samarbeid med helsesykepleier, men forklarte at hun nylig ble ansatt og at pedagogen ikke var sikker på hvor godt kjennskap hun egentlig hadde til elever med psykisk utviklingshemming. «Hun kjører det opplegget hun kjører på ordinær

skole. Og det er sånn tre-timers undervisning, og der er jo mange videoer på engelsk»
Pedagogen mente at det var det ikke noe poeng i ettersom elevene ikke forstår engelsk, og hadde sin tvil om hvor mye elevene satt igjen med.

4.5 Ressursers tilgjengelighet

4.5.1 Tilpasset materiells tilgjengelighet

Når pedagogene fikk spørsmål om tilpasset materiells tilgjengelighet, svarte flertallet at det var lite tilgjengelig. En pedagog understreket at det var utfordrende at det var lite materiell å støtte seg til, og opplevde at hun måtte finne opp mye selv. «Jeg skulle ønske at jeg hadde tilgang til læremidler, så jeg kunne velge litt». Flere av pedagogene formidlet tilpasset materiell som en mangelvare når det gjaldt denne elevgruppen. En pedagog visste ikke at det eksisterte materiell tilpasset denne elevgruppen.

To av pedagogene uttrykte at det var manglende materiell tilpasset de ulike gradene av fungering, og hvordan elevene da ikke indentifiserte seg med ungdommer på materialet ettersom de var litt for «tett opp til normalen». Funksjonsnivået til individene representert i materialet kunne vært «gradert litt». Den andre pedagogen savnet materiell tilpasset elever som brukte alternativ og supplerende kommunikasjon. Som for eksempel bøker eller videoer, med tegn til tale og piktogrammer. Gode begrepsforklaringer med enkelt språkbruk, «uten å være barnslige».

4.5.2 Kompetanseheving og kursings tilgjengelighet

Den ene pedagogen uttrykte at hun i lang tid hadde hatt et ønske om å videreutvikle sine faglige kunnskaper på feltet, men at hun ikke hatt fått særlig respons. Etter å ha tatt kontakt med arbeidsplassens veileder, hadde pedagogen spurt om hun kunne si ifra dersom hun visste om et aktuelt kurs. Pedagogen opplevde det ikke som særlig lett å finne: «jeg vet ikke hvordan de kursene blir reklamert for engang».

I tillegg til å formidle at generell kursing på seksualitetsundervisning var lite tilgjengelig, hadde pedagogen et ønske om å få opplæring i materialet Kropp, Identitet og Seksualitet (KIS): «Jeg har jo spurt meg for, det er derfor jeg ringte habiliteringstjenesten. Opplæring i KIS kunne vært kjempespennende, men.. så jeg har jo ikke opplevd at det har vært lett tilgjengelig». Til slutt beskrev pedagogen hvordan hun også hadde forsøkt å få til et

samarbeid med en ekstern instans, men at hun ikke fikk respons der heller. Hun kontaktet habiliteringstjenesten og etterspurte kurs eller om de hadde anledning til å komme til klassen, for «det kunne jo vært en ekstern kompetanse som kunne vært fin», men det hadde de ikke anledning til. De andre pedagogene beskrev kursing og kompetanseheving som tilgjengelig. En pedagog fokuserte på behovet for kompetanseheving på pedagogikken rundt det, men ikke konkret kompetanseheving på selve temaet.

5 DISKUSJON

I dette kapittelet vil resultatene fra datamaterialet belyses ved hjelp av teori. Jeg vil utforske spenninger i datamateriale, samt vurdere alternative forklaringen og tolkningen av funnenes betydning. Tre hovedtemaer har blitt vektlagt i diskusjonen: *holdninger til temaet* (5.1.), med undertemaene elevenes manglende kunnskap, preget av risiko og normkritisk undervisning; *forutsetninger for god seksualitetsundervisning* (5.2.), men undertemaene kartlegging av kunnskap, individuelt utgangspunkt, det sosiale perspektivet på læring og lærer-elev relasjonens betydning; og *systematisering og samarbeid* (5.3.), med undertemaene systematisering som sikkerhetsnett og samarbeidets betydning for undervisningstilbudet.

5.1 Holdninger til temaet

I informantenes beskrivelser av opplevelser med å tilpasse seksualitetsundervisningen til personer med utviklingshemming, ble elevenes manglende kunnskap på temaet særlig trukket frem som særlig utfordrende. Preget av risiko og normkritisk undervisning er de to siste undertemaene og begge disse tar for seg fokusområder i undervisningen, basert på mine tolkninger av datamaterialet i sin helhet. I neste del vil jeg belyse disse funnene, i lys av mulige årsaksforklaringer.

5.1.1 Elevenes manglende kunnskap

Å vite hva elevene kunne fra før, hva de forsto av undervisningen og hva de satt igjen med i etterkant, ble beskrevet som en stor utfordring. Pedagogene trakk frem manglende kunnskaper om seksualitet blant elevgruppen. Det ble beskrevet som et område der elevene «manglet mange ord og begreper». Dette samsvarer med forskningen som peker mot manglende kunnskaper om seksualitet hos personer med utviklingshemming (Barstad, 2006). Det kan være flere grunner til dette. Den kan det tenkes at den manglende kunnskapen om seksualitet er forårsaket av manglende eller lite tilpasset seksualitetsundervisning fra tidlig i livsløpet, sammenlignet med personer uten utviklingshemming. Flertallet av pedagogene uttalte at de ikke husket spesifikke detaljer om innholdet og omfanget av seksualitetsundervisningen de hadde gjennomført flere år tilbake i tid. Dette kan ses i sammenheng med forskningen som peker mot opplæring i seksualitet for personer med utviklingshemming som en mangelvare (Schaafsma mfl., 2015; Löfgren-Mårtensons, 2011).

Pedagogene rapporterte om lite relevant opplæring i utdanningen. Det støttes av Hind (2016) sitt funn om at kun 13 prosent av lærere rapporterte at de mottok opplæring i utdanningen sin som de kunne bruke i egen seksualitetsundervisning. Det kan tenkes at temaet er preget av usikkerhet ettersom seksualitet er et tema som er tabubelagt for mange (Kristiansen, 2020). Det kan oppleves som spesielt ukomfortabelt å gi opplæring innenfor temaet, siden pedagogene ikke har fått kunnskap om seksualitetsundervisningen i utdanningen. Det kan tenkes at frykten for å si eller gjøre noe galt gjør det lettere for mange å heller la være (Eggen mfl., 2014). Å gi opplæring i temaet generelt kan være utfordrende, så det kan antas at å gi opplæring til elever med forsinket eller avvikende utvikling kan oppleves som spesielt krevende. Undervisning i seksualitet kan forutsette at man har kompetanse om den seksuelle utviklingen og hvordan den kan forstyrres (Almås, 2004).

Noen av informantene rapporterte om frykten for å gi elevene informasjon de ikke var modne for. Bekymringene var knyttet til mistanke om at elevene ville «misforstå», som videre kunne resultere i avvikende atferd knyttet til seksualitet. Dette kan forstås som et forsøk på å forebygge avvikende seksuell og sosial atferd. Det at ansatte kan være nølende med å gi opplæring i seksualitet, kan i noen tilfeller forklares av at de ønsker å beskytte individet. Det kan ses i sammenheng med Eggen mfl. (2014) sin beskrivelse av at noen lærere kan være under oppfatningen av at undervisningen kan være til skade for elevene. Ett fåtall av pedagogene rapporterte at de i noen tilfeller hadde forsøkt å begrense undervisningen for enkelte elever. Dette kan ha vært på grunn av pedagogenes tidligere erfaringer med enkelte elever med avvikende seksuell atferd.

Betydningen av den kompetente voksne som medierende hjelper trekkes frem som et sentralt prinsipp i den sosiokulturelle læringsteorien (Tetzchner, 2012). Et selvstendig og aktivt barn er et barn som søker den kunnskapen som er viktig i samfunnet. Det er lærerens ansvar å lede barnet til den kunnskapen (Tetzchner, 2012). Prinsippet kan også tolkes i relasjon til seksualitetsundervisning. I den grad pedagogene prioriterer undervisning i seksualitet, oppfyller de sitt ansvar med å veilede elevene til å oppsøke kunnskap som er viktig for å leve og delta i samfunnet. Denne teoretiske forståelsen av lærerens ansvar i å lede elevene til å oppsøke relevante kunnskaper, kan brukes som motargument i møte med holdningene til pedagogene skildret i boken til Mørch mfl. (1993) Ifølge Mørch mfl. har mange pedagoger en tendens til å kun gi seksualitetsundervisning dersom elevene eksplisitt ber om det, fordi de har en oppfatning om at elevene ikke er modne for det. Alle pedagogene i prosjektet hadde kjennskap til andre fagpersoner som vegret seg for å undervise i seksualitet til elever med

utviklingshemming. Pedagogers holdninger spiller en stor rolle for hva slags muligheter personer med utviklingshemming har til erfaringer og opplæring (Löfgren-Mårtensons, 2011).

En av teoriens sentrale prinsipper vektlegger utvikling og læring som noe som løper fra det sosiale til det individuelle. Dette prinsippet støtter opp under forståelsen av lærerens som ansvarlig i å støtte elevene i opplæringen. Ved at læreren veileder elevene til å oppsøke kunnskap som trengs for å være aktive aktører i eget liv, vil dette kunne danne et utgangspunkt som rustet elevene til å oppsøke informasjon og erfaringer på egenhånd (Imsen, 2020). Mangel på veiledning fra lærerne kan føre til mangel på kunnskap hos elevene.

En annen årsaksforklaring for elevenes manglende kunnskap i seksualitet kan være diagnosespesifikke vansker knyttet til forståelse, læring og hukommelse. Det kan gjelde både spesifikt om seksualitet samt generelle kunnskaper og ferdigheter (Naku, 2021). Elevene kan ha utfordringer med å huske om de har mottatt seksualitetsundervisning (Löfgren-Mårtensons, 2011). Generalisering av ferdigheter fra seksualitetsundervisningen til hverdagslivet blir ofte ikke oppnådd blant elevgruppen (Schaafsma mfl., 2015). Pedagogene rapporterte og om elevenes begrensede tilgang til sosiale arenaer med jevnaldrende. Dette vil trolig også medføre begrenset tilgang til erfaringer og uformell læring. Det kan tenkes at dette påvirker muligheter til læring hvis man trekker inn det sosiokulturelle prinsippet om at læring skjer der individet deltar i sosial interaksjon med omgivelsene (Imsen, 2020). Det er grunn til å anta at elevenes manglende kunnskaper er et resultat av en eller flere av de nevnte årsaksforklaringer. Manglende systematisering av seksualitetsundervisningen kan også trekkes inn som en viktig faktor, og vil bli redegjort for grundigere i *systematisering og samarbeid* (5.3.).

5.1.2 Preget av risiko

Informantene beskrev grensesetting, prevensjon og regler og normer knyttet til seksualitet som sentrale temaer i undervisningen for denne elevgruppen. Funnene samsvarer delvis med Löfgren-Mårtensons (2011) studie som konkluderer med at seksualitetsundervisning for personer med utviklingshemming ofte bærer preg av seksuell risiko, sikkerhet og forebygging av overgrep, framfor nytelse, begjær og intimitet. På den ene siden forstår man at tiltak i direkte knyttet til forebygging av overgrep er viktig for å beskytte elevgruppen ettersom de er mer utsatt, sammenlignet med andre (Grøvdal, 2013). På den andre siden kan det tenkes at undervisning med fokus på risiko også kan være et resultat av at samtaler om nytelse, begjær og intimitet kan oppleves som sensitive, private og tabubelagte aspekter ved seksualitet

(Eggen mfl., 2014). Det kan tenkes at det rett og slett er enklere å snakke om grensesetting og prevensjon, enn nytelse og intimitet med personer med utviklingshemming (Barstad, 2006). Som påpekt i Meld. St. 45 (2012-2013) har alle barn og unge behov for opplæring om kropp, seksualitet og identitet med et positivt fokus.

Holdninger og kunnskap knyttet til seksualitet og utviklingshemming vil være av stor betydning for hvilke muligheter denne gruppen har for å utvikle sin seksualitet, og vil i mange tilfeller være kulturelt betinget (Fjeld, 2015). Tradisjoner og samfunnsnormer danner rammene for hvordan seksualitet utøves, og påvirker mulighetene, tilbudene og opplæringen til personer med utviklingshemming (Fjeld, 2015). Det kan tenkes at det kan være en utfordrende oppgave å finne balansegangen mellom å gi opplæring i normer og regler for å beskytte individene, samtidig som man tilbyr opplæring som anerkjenner og aksepterer varierte og mangfoldige seksuelle uttrykksformer, innenfor regelverkets rammer. Sagt med andre ord: finne balansen mellom beskyttelse og omsorg på den ene siden, og individets *rett til seksualliv* på den andre siden. For stort fokus på de negative sidene, kan føre til at elevene får et negativt bilde av seksualitet. Mangfoldig seksualitetsundervisning utdypes videre i *normkritisk undervisning* (5.1.3.).

5.1.3 Normkritisk undervisning

Denne delen av diskusjonen baserer seg på at normkritisk seksualitetsundervisning som tema var mer eller mindre fraværende hos informantene. Det kan likevel ha vært en del av undervisningens faktiske innhold, ettersom observasjon ikke ble benyttet. Löfgren-Mårtensons (2011) formidler i sin studie at seksualitetsundervisningen for personer med utviklingshemming ofte bærer preg av seksuell risiko, kan det være interessant å diskutere hvorvidt undervisningen bærer preg av heteroseksuelle normer, i samsvar med funnene i studien til Campbell mfl. (2020). En pedagog i mitt datamateriale beskrev hvordan intimitet og samleie kan være noe fint for to personer i langvarige kjæresteforhold. Dette utsagnet kan bære preg av et såkalt heteronormativt «manuskript» for undervisningen (Campbell mfl., 2020). For de andre pedagogene var fokuset på inkluderende og mangfoldig seksualitetsundervisning gitt lite oppmerksomhet når de snakket om temaet. Hvorvidt funnene indikerer at det er andre regler og normer for seksualitetsundervisningen for personer med utviklingshemming når det gjelder seksualmoral, legning og kjønnsvariasjoner, kan ikke sies med sikkerhet. Det kan derimot tenkes at ansatte kan oppleve et ansvar i å beskytte personer med utviklingshemming, i form av å oppmuntre til vennskap framfor seksuelle forhold (Healy

mfl., 2009 sitert i Schaafsma mfl., 2015). Dette kan bidra til at man «fratar» barn og unge muligheter som er vanlig for andre, og kan føre til utfordringer med å utvikle sin seksuelle identitet. Videre kan det også skape utfordringer med å navigere i vennskap og andre relasjoner (Vassend, 2020). Mangel på inkluderende og mangfoldig seksualitetsundervisning kan virke både isolerende og barriereskapende for disse minoritetene (Löfgren-Mårtensons, 2011). Uavhengig av holdninger og intensjoner, kan normkritisk seksualitetsundervisning føre til redusert forekomst av mobbing og trakassering, samt økt aksept for personer som identifiserer seg som lhbtqi, og bør prioriteres i relasjon til seksualitetsundervisning for alle, både med og uten utviklingshemming (Kosciw mfl., 2018, sitert i Schmidt mfl., 2021).

5.2 Forutsetninger for god seksualitetsundervisning

Flere sentrale temaer ble identifisert i funnene som viktige forutsetninger for god seksualitetsundervisning til personer med utviklingshemming. Derav kartlegging av kunnskap, individuelt utgangspunkt, sosialt perspektiv på læring og betydningen av lærer-elev relasjonen. Det første temaet er kartleggingens betydning for å finne elevens ståsted. Funnene blir drøftet i lys av aktuell teori om kartlegging, i feltet.

5.2.1 Kartlegging av kunnskap

For å kunne gi tilpasset opplæring i seksualitetsundervisning vil både kartlegging og evaluering av læringsutbytte være nødvendig for å tilpasse den enkeltes behov. Fjeld og Zachariassen (2009) trekker frem viktigheten av å kartlegge elevenes kunnskap i forkant av opplæringen og trekker frem SexKunn-testen som et godt redskap for kartlegging (s. 67-69). Mørch mfl. på sin side påpeker hvordan en toveis kommunikasjon mellom underviseren og elevene vil fungere som en form for fortløpende evaluering. Ved at elevene verbalt kan redegjøre for temaene i undervisningen, vil dette gi innsikt til underviseren og beskrives som «helt nødvendig» dersom samtaleundervisning skal ha noen effekt (Mørch mfl., 1993, s. 98).

Ingen av pedagogene rapporterte om kartlegging av elevenes kunnskaper om temaet ved bruk av tilpasset kartleggingsverktøy, men flertallet hevdet at de evaluerte elevenes kunnskaper fortløpende gjennom toveis kommunikasjon. God kjennskap til elevene ble også trukket frem som sentralt for finne et passende nivå. Dette kan det være ulike grunner til at pedagogene ikke tok i bruk SexKunn-testen. På den ene siden kan det tenkes at pedagogene har benyttet lignende kartleggingsverktøy tidligere, opplevd det som tidkrevende og upraktisk og landet på

at kartlegging gjennom dialog er det mest gunstige. Ettersom tilpasset opplæringsmaterieell ble rapportert som utilgjengelig, kan en annen mulig forklaring være at pedagogene ikke hadde kjennskap eller tilgang til kartleggingsverktøyet.

Funnene indikerer at kartlegging gjennom samtale var den mest gjennomgående metoden. Denne formen for kartlegging støttes av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen og det han kaller «dynamisk diagnostisering». Han forstår kunnskaper og den proksimale utviklingssonen som noe eleven deler med lærere, og ikke noe eleven «har» alene (Imsen, 2020, s. 202). Denne typen diagnostisering baserer seg derimot mer på hva eleven kan «strekke seg etter», enn hvilke kunnskaper og evner eleven har. Svakheter ved Vygotskys dynamiske kartlegging kan være den manglende fokus på elevenes eventuelle kunnskapshull, som utgangspunkt for å finne elevenes ståsted. For å kunne bistå eleven med konkrete individuelle opplæringsmål, er man avhengig av å kartlegge elevens kunnskaper og forutsetninger.

Kartlegging av elevers kunnskaper basert på samtaler kan by på problemer dersom eleven har en utviklingshemming eller kognitiv svikt (Barstad, 2006). Selv om en elev med utviklingshemming har tilstrekkelig begrepsforståelse til å bruke riktig ord til riktig tid, er det ikke gitt at den eleven har en dyp forståelse av begrepenes betydning. Det er heller ingen garanti at eleven vil være i stand til å generalisere den informasjonen fra klasserommet til den virkelige verden (Naku, 2021). Dersom det er tilfelle vil det være gunstig for pedagogene å oppfordre elevene til å verbalt redegjøre for temaene og begrepene som blir brukt i undervisningen, for å sikre et mer nøyaktig bilde av elevenes forståelse og kunnskaper.

Toveis kommunikasjon kan være en hensiktsmessig og en svært tilgjengelig metode for å evaluere læring hos elevene, dersom undervisningen foregår i grupper, framfor individuelt (Mørch mfl., 1993). Denne type kartlegging har imidlertid noen svakheter. For eksempel kan pedagogen overvurdere personer med utviklingshemming sin kunnskap på området, da toveiskommunikasjon ofte preges av mye drahjelp (Zachariassen & Fjeld, 2009). Kartlegging vil kunne gi informasjon om hvilke opplæringsmål de ulike elevene har behov for, og dermed legge et godt utgangspunkt for utviklingen av individuelle opplæringsmål.

5.2.2 Individuelt utgangspunkt

Alle pedagogene vektla individuell tilpasning som et grunnleggende element i seksualitetsundervisningen. Individuelt utgangspunkt var beskrevet i datamaterialet som essensielt for god tilpasset opplæring. Noen beskrev at de tilpasset undervisningsopplegget basert på gruppens forutsetninger, med hensyn til at elever på tilsvarende samme kunnskaps- og utviklingsnivå ble plassert sammen. Andre pedagoger trakk frem at undervisningen ble tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og behov, innad i små grupper. Individuelt utgangspunkt som undervisningen samstemmer med Statped sin forståelse av at opplæringen vil kunne legges til rette for at den enkelte vil kunne utnytte sitt fulle læringspotensial, gjennom individualiserte opplæringsmål med tilpasset tiltak og metode for gjennomføring (Statped, 2021). Det kan være ulike grunner til variasjonen i pedagogenes forståelse av tilpasset opplæring med individuelt utgangspunkt, men pedagogenes overordnede forståelse av tilpasset opplæring som viktig, samstemmer med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen som et sentralt utgangspunkt for elevens utvikling og læring (Imsen, 2020). Undervisningen bør tillegges innenfor elevenes proksimale utviklingszone, og bør være tilpasset den enkeltes utviklingsnivå (Meld. St. 45 (2012-2013)). Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven og vektlegger at opplæringen ikke bare skal tilpasses elevenes intellektuelle evner, men også elevens språklige forutsetninger, fysiske og psykiske forutsetninger og kulturelle bakgrunn (Opplæringslova, 1998, §1-3; Imsen, 2020).

Både internasjonale og nasjonale studier anbefaler bruken av tilpassede opplæringsprogram (Fjeld, 2009). Ett grundig planlagt opplæringsprogram kan likevel ha noen svakheter, ifølge den sosiokulturell læringsteori. Ulempen med grundig planlegging og «streng» føringer for undervisningen, er at man ikke kan planlegge elevenes forståelse på forhånd. Her har Vygotsky en forståelse om at det finnes en grense for hvor mye man kan planlegge undervisningen gjennom læreplaner, konkrete opplæringsmål og velstrukturert undervisning, ettersom elevens læring og utvikling alltid vil være uforutsigbar (Imsen, 2020, s. 203). Dette samsvarer med pedagogenes erfaringer med at opplæring i temaet krevde stor grad av fleksibilitet. Selv om temaet i flere tilfeller sto på læreplanen, måtte pedagogene være innstilt på å ta opp temaet utenom de planlagte periodene, dersom behovet hos elevgruppen meldte seg. Dette samsvarer med Nelson mfl. (2020) forståelse av at lærere må planlegge undervisningsopplegget i forkant av undervisningen, samtidig som de må være forberede på å adressere temaet spontant, på tross av at det ikke «virker som» et passende tidspunkt.

5.2.3 Det sosiale perspektivet på læring

Gjennomgående ble *samtaleundervisning* lagt frem som foretrukket undervisningsmetode. De fleste beskrev undervisning preget av diskusjon og gjensidig interaksjon, mens andre beskrev en mer tradisjonell klasseromsundervisning med rom for å stille spørsmål. Det var noe variasjon blant pedagogene angående hvorvidt de brukte tilpasset materiell som støtte i undervisningen.

Samtaleundervisning og samarbeid mellom elever (det sosiale) står sterkt i det sosiokulturelle perspektivet på læring (Imsen, 2020). Vygotsky hadde en forståelse av at språket, først og fremst talespråket er vårt viktigste redskap for tilegnelsen av kultur og felles kunnskap. Mennesket kan forstås som et produkt av sosialisering der all intellektuell utvikling og tenkning springer ut fra sosial interaksjon med andre mennesker (Imsen, 2020). Talespråket kan legge en grunnmur for utviklingen av den egosentriske talen, også kalt den indre talen. Denne vil i større grad kunne brukes som et verktøy for å planlegge, styre egne handlinger, regulere emosjoner og ta avgjørelser (Imsen, 2020). Utviklingen av slike ferdigheter kan være utfordrende for personer med utviklingshemming. Opplæring og trening i dette blir desto viktigere. For personer med lett og moderat utviklingshemming vil trening på den egosentriske talen kunne være av stor betydning, så vel som det sosiale språket for å kommunisere med. Personer med lett og moderat utviklingshemming vil ha behov for hjelp med sosialt samspill (Eggen mfl., 2014). Dette kan innebære trening på gjensidig kontakt, og kan være grunnleggende for å etablere og opprettholde sosiale relasjoner. Gjennom samtaleundervisning og sosialt samspill med medelever, vil talespråk, så vel som bruk av tegn, bidra til elevenes kommunikative og intellektuelle utviklingen (Imsen, 2020).

En av pedagogene trekker frem brukes av rollespill i seksualitetsundervisningen for å demonstrere hensiktsmessige sosiale ferdigheter i aktuelle situasjoner. Dette ble gjennomført ved at to av pedagogene demonstrerte en plausibel overgrepssituasjon for elevene, der elevene i etterkant fikk øve på tilsvarende scenario sammen med pedagogene og medelevene. Dette skapte en arena for å trene på å sette grenser. Rollespill som læringsmetode støttes av Mørch mfl. (1993) sin forståelse av at samtaleundervisning ikke nødvendigvis vil ha en direkte effekt på elevens atferd, og undervisningen i mange tilfeller bør følges opp at treningssituasjoner. En moderat utviklingshemming (samt noen med lett utviklingshemming) vil ofte innebære mangelfull eller forsinket språkutvikling (Naku, 2021). Både når det gjelder å forstå og uttrykke seg. Noen vil dra nytte av tegn til tale for å enklere kunne kommunisere. Som i alle

undervisningsmetoder, må språket som brukes tilpasses elevgruppen man har foran seg og elevenes språklige forutsetninger vil ha stor betydning for læringsutbytte (Mørch mfl., 1993).

Ifølge Mørch mfl. (1993) vil det ofte være sprik mellom det en elev klarere å verbalisere og evnen til å generalisere den kunnskapen slik at det resulterer i handlinger, i andre situasjoner. Det at en elev kan gjengi råd og regler for sosialt akseptert atferd, samsvarer ikke nødvendigvis med at eleven vil være i stand til å utføre riktig atferd når situasjonen oppstår. Modellering av atferd regnes som hensiktsmessig (Mørch mfl., 1993). Dette kan videre underbygges av Vygotskys forståelse av læring som noe som utvikler seg fra det sosiale til det individuelle. Et barn som kan utføre en handling sammen med andre, vil være bedre rustet til å utføre handlingen alene (Imsen, 2020).

5.2.4 Lærer-elev relasjonens betydning

Samtlige pedagoger hadde en forståelse av at relasjonen til elevene hadde stor betydning. Relasjonen var essensiell både i tilrettelegging av elevenes individuelle behov, men hadde også effekt på atmosfæren i klasserommet når undervisningen ble gjennomført. Den gode relasjonen bidro til en fortrolig og trygg stemning, som tillot elevene å dele det de hadde på hjertet.

Tillitsfulle og gode relasjoner vil legge til rette for et mer seksualvennlig miljø, der elevene kan oppleve aksept og rom for å ta opp temaer relatert til seksualitet (Barstad, 2006). Pedagogenes forståelse av relasjonens betydning for undervisningen, samsvarer med Nordahls (2010) beskrivelse av en god relasjons betydning for elevenes atferd, opplevelse av trivsel og kvalitet på undervisningen. Dette kan underbygges av Nelson mfl. (2020) funn om at et trygt læringsmiljø preget av tillit i lærer-elev relasjonene, er en viktig forutsetning for å skape kvalitetspreget seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming. Pedagogene opplevde å ha god og tett relasjon til elevene, og beskrev viktigheten av relasjonen for å kunne tilrettelegge basert på kjennskap til elevens ståsted. En stabil lærer-elev relasjon vil bidra til kontinuitet i undervisningen og ivareta elevenes behov for forutsigbarhet (Naku, 2021).

På den ene siden kan en nær relasjon til elevene forstås som utelukkende positivt for undervisningen. Det kan tenkes at undervisning i temaet, uten tillit, kan påvirke elevenes opplevelse av å kunne diskutere temaer relatert til deres seksuelle helse (Nelson mfl., 2020). Dette vil igjen øke sannsynligheten for å avdekke eventuelle seksuelle overgrep (Barstad,

2006). På den andre siden kan det tenkes at en god lærer-elev relasjon kan oppleves for nær og ukomfortabelt for de ulike partene når det kommer til et så «sensitivt» og «personlig» tema som seksualitet. Selv om partene har god kjennskap til hverandre, er det likevel ikke gitt at relasjonen er preget av tillit for alle involverte. For noen vil det trolig oppleves som trygt å ta opp seksualitet med stabile og kjente voksne, mens for andre vil det muligens være ønskelig å ta opp temaet med andre eksterne og nøytrale voksne.

5.3 Systematisering og samarbeid

Dette delkapittelet tar for seg de gjentakende temaene i datamaterialet: behovet for systematisering av seksualitetsundervisningen og samarbeidet med fagpersoner og foreldres betydning for undervisningstilbudet. Innholdet i dette delkapittelet er interessant fordi det kan si noe om betydningen tiltak på et overordnet nivå kan ha for elevenes opplæring.

5.3.1 Systematisering som sikkerhetsnett

Funnene indikerer at det foreligger få eller ingen føringer for hvordan opplæringen i seksualitet bør tilrettelegges for personer med utviklingshemming. Pedagogene opplevde at undervisningen i stor grad var opp til dem som enkeltpersoner, og dermed i stor grad personavhengig. Omtrent halvparten av informantene rapporterte at elevene hadde konkrete kompetansemål om seksualitet og seksuell helse i deres individuelle opplæringsplan (IOP). Flertallet ga indikasjoner på at temaet ikke var inkludert i den sakkyndige vurderingen til PPT, for de ulike elevene. En pedagog rapporterte om færre føringer for undervisning i seksualitet sammenlignet med temaer som lesing, ADL-ferdigheter, tegn til tale og lignende. En pedagog rapporterte at seksualitetsundervisning verken inngikk i elevenes IOP, eller i skolens strategi- og årsplan.

Årsaker til dette kan være at seksualitetsundervisning ikke er et eget undervisningsfag, slik som norsk og matte, og at undervisning i temaet derfor kunne «glippe». Noen uttalte at temaet hørte hjemme innunder fag som f.eks. naturfag og samfunnsfag, mens andre opplevde det som et tema som fort kunne falle mellom to stoler. Det var heller ingen system for å fange opp dersom noen lærere ikke underviste i temaet. Selv om seksualitet inngår i det tverrfaglige temaet *folkehelse* og *livsmestring* i de nye læreplanene, rapporterte pedagogene om stor frihet til å velge hvordan de organiserer undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En annen forklaring kan være at mange individuelle opplæringsplaner tar utgangspunkt i en sakkyndig vurdering, og dersom den sakkyndige vurderingen ikke spesifikt omtaler opplæring i seksualitet og seksuell helse, er det tenkelig at opplæringsmål i temaet kan bli glemt eller nedprioritert. Ifølge Fjeld (2009) bør seksualitetsundervisning være en del av skolens årsplan, samtidig som elevens IOP bør inneholde punkter om seksualitet, ettersom alle mennesker har rett til å lære om kroppens funksjoner og seksualitet. Dette kan være avgjørende for utviklingshemmedes sosioseksuelle kunnskaper, ettersom skolen ofte er deres hovedkilde for informasjon om seksualitet og seksuell helse (Nelson mfl., 2020). På bakgrunn av elevgruppens sårbarhet og økte risiko for seksuelle overgrep, er det grunn til å rette et kritisk blikk rundt den manglende systematiseringen og struktureringen av seksualitetsundervisningen for elevgruppen. Mer systematisering vil kunne føre til mer omfattende planlegging av innholdet. I planleggingen vil man i større grad kunne reflektere over de positive og de mer utfordrende aspektene ved seksualitet, for så å sikre at begge blir ivaretatt i undervisningen.

Kartlegging og tiltak knyttet til sosioseksuelle kunnskaper bør i større grad inngå i utredninger gjennomført av den pedagogiske-psykologiske tjenesten og inkluderes i tilrådingen til skolen, samt den sakkyndige vurderingen. Ved at den sakkyndige vurderingen inneholder opplæringsmål innen temaet vil kunne bidra til at målene inkluderes i den individuelle opplæringsplanen, som vil sikre at fagpersoner i større grad blir forpliktet til å gi seksualitetsundervisning til elevene. Det kan tenkes at slik overordnet systematisering bidrar til at man i større grad er sikret at elevene mottar tilstrekkelig og kvalitetspreget undervisning, uavhengig av den enkelte lærerens holdninger til temaet (Zachariassen & Fjeld, 2009). På denne måten kan man unngå at undervisningen blir personavhengig.

5.3.2 Samarbeidets betydning for undervisningstilbudet

På generelt grunnlag, hadde pedagogene varierende erfaringer og opplevelser av foreldresamarbeid i tilknytning til seksualitetsundervisning. Noen beskrev at tett dialog med foreldrene i mange tilfeller kunne være til stor hjelp for å finne elevens ståsted. I andre tilfeller kunne foreldresamarbeid være en kilde til frustrasjon. Pedagogene opplevde at foreldrene i noen tilfeller hadde høye krav til skolen om å dekke barnets behov for undervisning i temaet seksualitet. Andre utfordringer ved foreldresamarbeidet kunne oppstå der partene ikke var på bølgelengde når det gjaldt elevens behov i undervisningen. Funnene

tilsier at pedagogene i noen tilfeller hadde mer innsikt i elevenes «seksualliv» enn foreldrene hadde. På bakgrunn av dette kunne det oppstå uenigheter og barnets behov.

Ifølge Nordahl (2010) bør utgangspunktet i et samarbeid mellom lærere og foreldre være hvordan de sammen kan jobbe mot best mulig læring for barnet, basert på barnets evner og forutsetninger. Videre påpeker han at dette ofte ikke er tilfelle. Forskning antyder at samarbeid mellom lærer og foreldre ofte går ut på at lærer formidler informasjon til foreldrene, men at det ikke er basert på gjensidig dialog, respekt og medvirkning (Glaser Holthe, 2000, sitert i Nordahl, 2010). Ifølge Nordahl (2010) har mange lærere et uutnyttet potensial i foreldrene, men at det er læreren som må være den initierende part. Det kan tenkes at diskusjoner med foreldre om barnet deres sin seksualitet og seksuell helse, kan oppleves som utfordrende fra pedagogenes sine. Dersom pedagogene i utgangspunktet kan føle på usikkerhet rundt seksualitetsundervisning, er det grunn til å anta at det er noe høyere terskel å initiere et foreldresamarbeid om barnets opplæring i seksualitet, sammenlignet med andre temaer. Foreldresamarbeid er – på tross av ubehaget – viktig. Ifølge Stortingsmelding 45 (2012-2013) vektlegges det at opplæringen bør skje i samarbeid med pårørende og barnet selv, for å sikre at undervisningen blir tilpasset den enkeltes utviklingsnivå og tett oppfølging i de ulike fasene i utviklingen (Meld St. 45 (2012-2013)).

På tross av de mange fordelene med kollegialt og tverrfaglig samarbeid for å forbedre opplæringstilbudet i seksualitet, påpekte flere av pedagogene utfordringer med å ta opp temaet med andre fagpersoner. Pedagogene uttrykte generelt positive holdninger blant kollegaer, samtidig som de erfarte at det var noe større terskel for å ta opp og diskutere temaer knyttet til opplæring i seksualitet, sammenlignet med andre undervisningsfag. Basert på en norsk studie føler mange ansatte seg ensomme og opplever lite støtte fra ledere og kollegaer i arbeidet med seksualitet (Lunde, 2013b, sitert i Fjeld, 2015). Årsaker til dette kan være at temaet ofte er preget av usikkerhet, fordommer og tabuer (Eggen mfl., 2014, s. 59). Drøfting av temaet i kollegiet kan derimot være av stor betydning for undervisningen. Som påpekt av Nordahl (2010), vil pedagoger som ikke deler erfaringer og utfordringer i klasserommet med lærerkollegaer ha mindre tilgang på alternative muligheter og strategier for undervisningen, noe som igjen vil kunne påvirke kvaliteten på undervisningstilbudet. Dette kan ha konsekvenser for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene sitter igjen med etter endt skolegang, som igjen vil kunne påvirke dem i voksenlivet.

Helsesykepleier ble beskrevet som en viktig samarbeidspartner og en faglig betryggelse i seksualitetsundervisningen, av flertallet av pedagogene. Helsesykepleieren ble mye brukt, både i klasserommet og på eget rom sammen med enkelte elever og mindre grupper. Det var likevel noe usikkerhet blant en av pedagogene angående helsesykepleiers kunnskaper om utviklingshemming og typiske vansker knyttet til diagnosen. Den ene pedagogen hadde erfaringer med en helsesykepleieren som gjennomførte det samme tre timers undervisningsopplegget for denne elevgruppen, som for elever på ordinær skole uten lærevansker. Dette vil kunne føre til at elevene ikke får utnyttet sitt fulle læringspotensial ettersom undervisningen ikke blir tilpasset deres kognitive og språklige forutsetninger. Ifølge Mørch mfl. (1993) er det sentralt å sørge for at utenforstående fagpersoner som skal gi opplæring til elever med utviklingshemming, har relevante kunnskaper og erfaringer med å undervise personer med funksjonshemminger. Ved å sikre relevante kunnskaper hos utenforstående fagpersoner vil man i større grad legge til rette undervisningen på et nivå som «matcher» elevenes forutsetninger.

6 AVSLUTNING

Innholdet i dette prosjektet har tatt utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan opplever pedagoger å gi opplæring i seksualitet til elever med lett eller moderat utviklingshemming?*

Forskningsspørsmålene bidro til å videre belyse problemstillingen ved å undersøke pedagogenes erfaringer med å undervise i temaet, deres erfaringer med å samarbeide med andre fagpersoner og foreldre og til slutt – hva de opplevde som særlig viktig i forhold til seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgavens viktigste momenter, særlig fra diskusjonen. Deretter trekke inn hvilken betydning det kan ha for fremtidig pedagogisk praksis.

6.1 Oppsummering

Denne studien viser at samtlige pedagoger opplever seksualitetsundervisning til personer med utviklingshemming som spesielt viktig, og jobber alle for å tilrettelegge for god undervisning til elevgruppen. Gjennomgående var pedagogenes bekymringer knyttet til elevens manglende kunnskaper, evner til å sette grenser og det å vite hvor mye elevene satt igjen med av undervisningen. disse faktorene kan bidra til å oppsummere grunner til at samtlige pedagoger beskrev elevgruppen som sårbare i området. Det er få føringer som ligger til grunn for opplæring i seksualitet og pedagogene opplevde at undervisningen i stor grad var personavhengig. Flere opplevde at de sto på bar bakke og at det var lite tilgang på tilpasset opplæringsmateriell. De hadde fått lite relevant informasjon utdanningen som de kunne bruke i egen undervisning.

Å redusere risiko og forebygge overgrep ble rapportert som en viktige motivasjoner for undervisningen. Dette la føringer for innholdet, basert på funnene. Informantene beskrev grensesetting, prevensjon og regler og normer knyttet til seksualitet som viktige temaer i undervisningen. Det kan tenkes at disse temaene i noen tilfeller blir vektlagt på bekostning av mer positive aspekter ved seksualitet, i form av nytelse, kjærlighet og intimitet. Holdninger blant fagpersoner er av stor betydning for opplæringstilbudet for personer med utviklingshemming, ettersom undervisningen i stor grad avhenger av enkelte personer.

De opplevde også noe høyere terskel for å diskutere faget blant kollegaer. Noen opplevde at det var mindre samarbeid i seksualitetsundervisningen, sammenlignet med andre temaer som

ADL-ferdigheter og tegn til tale. Foreldresamarbeid ble for noen en kilde til stor hjelp i undervisningen, og for noen en kilde til frustrasjon. For at kvaliteten på seksualitetsundervisningen skal kunne nå sitt fulle potensiale, forutsetter det at det foreligger et samarbeid med kollegaer – men ikke minst pårørende og barnet selv (Meld. St. 45 (2012-2013)). Systematisering av seksualitetsundervisningen trengs for å sikre tilstrekkelig tilrettelagt undervisning i temaet, men også for å gi pedagogene en form for felles strukturering og faglig kompetanse å lene seg på. Dette utdypes videre i pedagogiske implikasjoner (6.3.).

6.2 Pedagogiske implikasjoner

Seksualitet og seksuell helse er et tema som burde bli gitt enda større fokus i opplæringstilbudet til elever med utviklingshemming. Informantene i denne studien jobbet for å forsørge et godt undervisningstilbud til elevene i seksualitet, men møtte på hindringer i veien – i varierende grad. Opplæring i seksualitet har ofte blitt nedprioritert for elever med utviklingshemming (Utti mfl., 2022). Ettersom det ikke foreligger føringer for undervisningen eller system for å fange opp dersom temaet skulle blitt nedprioritert av enkelte lærere, indikerer dette at det er behov for strengere føringer fra ledelsen i skolen.

Føringene kan forekomme i form av en overordnet systematisk plan for opplæringen, som de ulike pedagogene kan justere og tilpasse elevsammensetningen i hver enkelt gruppe/klasse. Videre bør opplæringsmål i seksualitet inngå i den sakkyndige vurderingen til PPT, samt elevenes IOP. Dette kan bidra til å kvalitetssikre opplæringstilbudet. Mer systematisering vil kunne føre til mer omfattende planlegging av innholdet. I planleggingen vil man kunne reflektere over de positive og de mer utfordrende aspektene ved seksualitet, for så å sikre at begge blir ivaretatt i undervisningen. Videre bør det fra skolens side legges til rette for mer systematisert samarbeid og drøfting i kollegiet. De ulike pedagogene vil kunne dele erfaringer og metoder, og dermed ha flere strategier å spille på i undervisningen. Lærerne har behov for mer kompetanse. Gjennom regelmessig kursing og kompetanseheving blant de ansatte, vil kvaliteten på opplæringstilbudet i mindre grad være personavhengig. Avslutningsvis, vil det være hensiktsmessig med mer opplæringsmateriell tilpasset personer med moderat utviklingshemming. Mer mangfold og variasjon i funksjonsnivå representert i opplæringsmateriell vil kunne være til stor hjelp for pedagoger som tilpasser seksualitetsundervisningen til elever med moderat utviklingshemming. Dette vil også føre til mer variert representasjon i materialet, som flere elever kan kjenne seg igjen i.

Bedre kvalitet i undervisningen vil ruste elevene til å mer selvstendig kunne navigere seg i vennskap og andre relasjoner, i tillegg ha kunnskaper som trengs for å kunne ivareta egen seksuelle, fysiske og psykiske helse. Undervisning bør tilpasset den enkeltes utviklingsnivå, ettersom personer med utviklingshemming har reduserte forutsetninger for å tilegne seg erfaring og kunnskap om sosiale normer og seksualitet (Meld. St. 45 (2012-2013)).

6.3 Begrensninger

Studien kan ikke si noe om hvordan pedagoger generelt opplever å tilpasse seksualitetsundervisningen til elever med utviklingshemming, ettersom informantene var strategisk valgt ut, samtidig som informantene ble valgt på bakgrunn av at de var tilgjengelige i det tidsrommet som datamaterialet skulle bli samlet inn på. De er ikke nøytrale og kan ha hatt ulike motivasjoner for å delta. Videre er informantene valgt ut på bakgrunn av deres erfaringer i tilpasset avdeling eller klasse, og vil ikke nødvendigvis kunne representere pedagoger som tilpasser seksualitetsundervisning for elevgruppen i ordinær skole eller klasse. Avslutningsvis er datamaterialet samlet inn på Østlandet, og pedagogenes opplevelser vil kunne avvike noe fra pedagogers opplevelser i resten av landet. Studien, derimot, kan gi viktig informasjon om hvordan utvalget *i dette prosjektet* opplever feltet, gjennom deres subjektive opplevelser og perspektiver på forskningsområdet.

LITTERATURLISTE

- Almås, E. (2004). *Sex & sexologi*. Universitetsforlaget.
- Almås, E. & Benestad, E. E. P. (2017). *Sexologi i praksis* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barstad, B. (2006). *Seksualitet og utviklingshemming*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Campell, M., Löfgren-Mårtenson, C. & Martino, A. S. (2020). Crippling Sex Education. *Sex Education*, 20(4), 361–365. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749470>
- Carr, A. & O'Reilly, G. (2016). *Diagnosis, Classification and Epidemiology*. I A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh, & J. McEvoy (Red.). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (2. utg., s. 3–44). Routledge.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. Routledge.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 307–331). Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Direktoratet for e-helse. (2022, 12. Januar). *Kodeverket ICD-10 (og ICD-11)*. <https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Eggen, K., Fjeld, W., Malmo, S. & Zachariassen, P. (2014). *Utviklingshemming og seksuelle overgrep: rettsvern, forebygging og oppfølging*. Helse Sør-Øst. <https://bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002942>

- Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Forskningsetikk. (2015, 17. Juni). *Kvalitativ metode*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fjeld, W. (2009). Mennesker med utviklingshemming og seksualitet: hvordan undervise og veilede? *Spesialpedagogikk*, 74 (3), 26-35.
- Fjeld, W. (2015, 27. August). *Seksualitet, også for mennesker med utviklingshemming*. Fontene. <https://fontene.no/fagartikler/seksualitet-ogsaa-for-mennesker--med-utviklingshemning-6.47.236404.fa7aa446aa>
- Frawley, P. & Wilson, N.J. (2016). Young People with Intellectual Disability Talking About Sexuality Education and Information. *Sexuality and Disability*, 34(4), 469–484.
<https://doi.org/10.1007/s11195-016-9460-x>
- Grøvdal, Y. (2013). *Mellom frihet og beskyttelse? Vold og seksuelle overgrep mot mennesker med psykisk utviklingshemming: en kunnskapsoversikt* (Rapport 2/2013). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. <https://www.nkvts.no/rapport/mellom-frihet-og-beskyttelse-vold-og-seksuelle-overgrep-mot-mennesker-med-psykisk-utviklingshemming-en-kunnskapsoversikt/>
- Gougeon, N. (2009). Sexuality education for students with intellectual disabilities, a critical pedagogical approach: outing the ignored curriculum. *Sex Education*, 9(3), 277–291.
<https://doi.org/10.1080/14681810903059094>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017 – 2022)*. Helse- og omsorgsdepartementet.
- Hedegaard, M. (2004). Dansk fordord. I G. Lindqvist (Red.). *Vygotskij: om læring som utviklingsvilkår* (s. xi–xiii). Klim.
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen. En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen. Gjennomført på oppdrag for Sex og Samfunn, TNS Gallup*.

- Houge, G. (2018). Genetiske årsaker til utviklingshemming. I I. R. Mæhle, J. Eknes & G. Houge (Red.). *Utviklingshemming: årsaker og konsekvenser* (2.utg., s. 25–45). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. & Bjerkan, B (2020, 31. Januar). *Forebygging av psykiske vansker*. Naku.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/forebygging-av-psykiske-vansker>
- Kristiansen, H. M. (2020). Seksualitet og seksuell helse. I T. Olsen, B. K. Bakkefjell, N. C. Dahl, A. L. Engbråten, H. Lubinski Hansen & H. M. Kristiansen (Red.), *Utviklingshemming og seksuelle overgrep* (s. 52–69). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2011). “I Want to Do it Right!” a Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities. *Sexuality and Disability*, 30(2), 209 –225. <https://doi.org/10.1007/s11195-011-9239-z>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 45 (2012-2013). *Frihet og likeverd: om mennesker med utviklingshemming*. Barne-, likestinnings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>
- Meyer, J. (2008). Mennesker med utviklingshemming og sosial kapital. I T. Bjørnrå, W. Guneriussen & V. Sommerbakk (Red.), *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet* (s. 58–69). Universitetsforlaget.

- Mørch, W-T., Skår, J. E., Andersgaard A. B. & Syse, A. (1993). *Seksualitet og psykisk utviklingshemming: opplæring, behandling og juridiske problemstillinger*. Ad Notam Gyldendal.
- Naku. (2022, 9. Januar). *Seksualitet*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/seksualitet>
- Naku. (2022b, 5. Januar). *Psykisk helse*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/psykisk-helse>
- Naku. (2022c, 4. Januar). *Seksualitet: litteratur, materiell og nettressurser*.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/seksualitet-litteratur-materiell-og-nettressurser>
- Naku. (2021, 8. Februar). *Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming*.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>
- Nelson, B., Odberg Pettersson, K. & Emmelin, M. (2020) Experiences of Teaching Sexual and Reproductive Health to Students with Intellectual Disabilities, *Sex Education*, 20(4), 398-412. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1707652>
- NESH. (2018, 4. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje: åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Næss, K-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V. Gommæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming: deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 396–427). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tymi, A. (2020). Tenke sjæl og mene. I T. Olsen, B. K. Bakkefjell, N. C. Dahl, A. L. Engbråten, H. Lubinski Hansen & H. M. Kristiansen (Red.), *Utviklingshemming og seksuelle overgrep* (s. 29–37). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket or Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket or Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 7. November). *Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 31. mai 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utti, I. M., Fjeld, W. & Lunde, G. H. (2022). Seksualitetsundervisning- og veiledning for mennesker med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk*, 86(5), 34–44.
- Vassend, E. L. F. (2020). Å leve med en intellektuell funksjonsnedsettelse. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(1), 57–72. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-01-05>
- Vygotsky, L. S. (1978). Internalization of Higher Psychological Functions. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (s. 52–57). Harvard University Press.

- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., Curfs, L. M. G. (2015). Identifying effective methods for teaching sex education to individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *The Journal of Sex Research*, 52(4), 412—432.
<https://doi.org/10.1080/00224499.2014.919373>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Utviklingshemming. I A - L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 132–155). Gyldendal Akademisk.
- Schmidt, E. K., Robek, N., Dougherty, M., Hand, B. N., Havercamp, S., Sommerich, C., Weaver, L. & Darragh, A. (2021). Recommendations to Improve Accessibility of Sexuality Education for Individuals with Intellectual or Developmental Disabilities: A Qualitative Study, *American Journal of Sexuality Education*, 16(1), 38–56.
<https://doi.org/10.1080/15546128.2020.1860177>
- Silverman, D. (2020) *Interpreting qualitative data* (6.utg.). Sage.
- Statped. (2021, 3. Oktober). *Utviklingshemming og tilrettelegging*.
<https://www.statped.no/utviklingshemming/utviklingshemming-og-tilrettelegging/>
- 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).
http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf
- Schiørbeck, H., Hesselberg, F. & Tetzchner, v. S. (2008). *Habilitering: tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- WHO. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*, 28–31 January 2002. Geneva, World Health Organization. https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- WHO. (2009). Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities: WHO/UNFPA Guidance Note. Geneva: WHO.
<https://www.who.int/reproductivehealth/publications/general/9789241598682/en/>

Zachariassen, P. & Fjeld, W. (2009). Seksualitet: opplæring og veiledning. I J. Eknes & J. A. Løkke (Red). *Utviklingshemming og habilitering: innspill til habiliteringsprosessen*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

27.05.2022, 18:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

881936

Prosjekttittel

Masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
10.12.2021	Standard

Kommentar

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 10.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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).

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61af421-7385-4d19-b0df-39cb7cda64a2>

1/2

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

*«Seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming
– en kvalitativ undersøkelse av pedagogers opplevelser».*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogisk personell i skolen opplever å undervise i kropp, identitet og seksualitet for elever med lett eller moderat grad av utviklingshemming i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave der problemstillingen er: *Hvordan opplever pedagogisk personell i skolen å gi opplæring i seksualitet til elever med utviklingshemming?*

Disse forskningsspørsmålene er utviklet for å videre belyse problemstillingen:

- Hvilke erfaringer har pedagogene med å undervise i temaet?
- Hvilke holdninger møter pedagogene hos andre fagpersoner og foreldre?
- Hva opplever pedagogene som viktig i forhold til seksualitetsundervisningen til elever med utviklingshemming?

Det vil være 4-5 informanter fordelt på ulike skolen, som deltar i prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Spesialpedagog Heidi Elisabeth Nag og Spesialpedagog Livø Nyhus er mine veiledere og dermed prosjektansvarlige.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet flere skoler i Oslo og Viken og har valgt dem på bakgrunn av hvorvidt de har tilpasset opplæringstilbud for elever med utviklingshemming. Kontaktinformasjonen til de skolene jeg har kontaktet har jeg funnet på kommunen eller skolene sine nettsider, eller via veileder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt i dette prosjektet er semistrukturert intervju. Jeg vil ta utgangspunkt i lærerens erfaringer, opplevelser og holdninger knyttet til å gi opplæring i kropp og seksualitet for elever med lett/moderat grad av psykisk utviklingshemming. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju (enten fysisk eller digitalt). Intervjuet vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil innebære spørsmål innen erfaringer, holdninger,

meninger og praksiser knyttet til seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming. Intervjuet vil bli tatt opp med diktafon, kryptert og lagret sikkert i UiO sitt nettskjema. Deretter vil intervjuet blir transkribert. Alt av personopplysninger vil bli anonymisert. Opplysningene jeg henter inn vil ikke bli brukt til noen andre formål enn dette masterprosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene vil være student, Kaja Temmerud, og veiledere, Heidi Elisabeth Nag og Livø Nyhus. Lydopptaket av intervjuet vil foregå gjennom en diktafon som er utviklet til forskningsformål. Datamaterialet vil lagres på en kryptert forskningsserver ved Universitet i Oslo. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres, og erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i denne undersøkelsen vil ikke være mulige å gjenkjenne i publikasjonen, og alle opplysningene som inngår i publikasjonen vil være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i Juni 2022. Personopplysninger og alt av opptak vil slettes så snart materialet jeg skal bruke er anonymisert.

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
 - Kaja Temmerud, kajatemmerud@gmail.com, tlf. 40048928
 - Heidi Elisabeth Nag, hel@frambu.no, tlf. 64856000
 - Livø Nyhus, lin@frambu.no, tlf. 64856000
- 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

Heidi Elisabeth Nag
(Forsker/veileder)
UiO)

Livø Nyhus
(Forsker/veileder)

Kaja Temmerud
(Spesialpedagogikkstudent ved
UiO)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Seksualundervisning for elever med utviklingshemming – en kvalitativ undersøkelse av undervisningspraksis*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Overordnet tema og problemstilling: Hvordan opplever pedagoger å gi opplæring i seksualitet til elever med lett utviklingshemming?

Litt om deg

Kan du fortelle litt om din arbeidserfaring?

Hva er din formelle utdanning?

Erfaring

Kan du fortelle om dine erfaringer med seksualitetsundervisning til elever med utviklingshemming.

Forutsetninger

Ligger det noen faglige forutsetninger for å undervise i emnet?

Holdninger

Hvilke holdninger møter du blant kollegaer og andre fagpersoner?

Hvilke holdninger møter du hos foreldrene?

Hvilke holdninger møter du blant denne elevgruppen?

Vurdering for undervisningen

Ligger det noen føringer for undervisning i temaet?

Hva er særlig viktig når man underviser i seksualitet for elever med utviklingshemming?

Opplever du at elevene mottar tilstrekkelig undervisning i seksualitet?

Hvilket erfaringer har du med at temaet seksualitet inngår i elevens IOP?

Planleggingsfasen

Hvordan forbereder du deg til undervisningen?

Hva er dine erfaringer med tilpasset undervisningsmaterieell?

Praktisk organisering og gjennomføring av undervisningen

Hvordan blir undervisningen gjennomført?

Hvilke metoder blir tatt i bruk?

Kompetanseheving

Opplever du kompetanseheving på temaet som et behov?

Opplever du kompetanseheving som tilgjengelig?

Vurdering av læring

Opplever du at målene for undervisningen blir nådd?

På hvilken måte?

Hva opplever du som særlig viktig for at elevene skal få mest mulig nytte av undervisningen?

Til slutt

Er det noe du ønsker at var annerledes når det gjelder seksualitetsundervisning for elever med utviklingshemming?

Har du noe du ønsker å tilføye?