



Uio • Universitetet i Oslo

Seksualitetsundervisning og intimt medborgerskap

Muligheter og utfordringer i undervisning om seksualitet i samfunnsfag

Ane Kristine Granli Kallset

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

14.06.2020

Sammendrag

Denne studien undersøker et undervisningsopplegg om seksualitet i samfunnsfag. Formålet med studien er å bidra til økt innsikt om hvordan elever kan oppleve seksualitetsundervisning, hvordan læreren ser på seksualitetsundervisning, hvilke utfordringer som kan oppstå i arbeidet med undervisning om seksualitet, og hvordan seksualitet kan undervises om i samfunnsfag på en hensiktsmessig måte. Datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven er observasjon av en undervisningsøkt med temaet seksualitet med utgangspunkt i materiale fra Uke 6-kampanjen, dybdeintervju med læreren og fokusgruppeintervju med elever i etterkant av økta.

Opgaven tar teoretisk utgangspunkt i Biestas tredeling av kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende tilnærminger til undervisninga for å belyse ulike forståelser av medborgerskapsbegrepet. I denne konteksten vil Plummers intime medborgerskap bli presentert som et verktøy for å forstå medborgerskap i relasjon til seksualitetsundervisning. Andre perspektiver som ligger til grunn for analysen i denne oppgaven er Røthings mangfoldskompetanse, Christensens kunnskapsområder og Kumashiros antidiskriminerende undervisning.

Opgavens funn viser at læreren setter undervisning om seksualitet i en særstilling, og at målet med seksualitetsundervisninga er at elevene får en mer inkluderende holdning til egen og andres seksualitet. Slik kan elevene ta trygge valg rundt seksualitet her og nå. For å oppnå dette underviser læreren seg med et normkritisk blikk, og ved å legge til rette for bruk av samtaleregler i diskusjonsoppgaver med mulige følsomme tema. Læreren bruker temaet menneskerettigheter som inngang til undervisning om seksualitet, og oppfordrer til aktivt medborgerskap gjennom aktivisme. På tross av at seksualitet for mange kan være et privat tema, ønsker elevene mer seksualitetsundervisning med lærere som har en åpen holdning til temaet. Mine funn tyder på at seksualitetsundervisning i samfunnsfag kan bidra til utviklingen av elevenes intime medborgerskap gjennom undervisning som utfordrer elevenes verdensbilde ved å problematisere normer om kjønn og seksualitet, ved å tydeliggjøre seksuelle rettigheter og grensesetting som muliggjør trygge valg rundt seksualitet, og ved å presentere seksualitetens mangfoldige natur. Ifølge læreren kan den nye læreplanens økte fokus på seksualitet i undervisninga skape rom for undervisning der dette er mulig.

Forord

Jeg har flere rundt meg som jeg vil takke for støtte gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil gjerne takke veilederen min, Silje Førland Erdal, for gode og kloke innspill. I tillegg vil jeg takke Dembra-gruppa, som har vært et engasjerende og lærerikt arbeidsfellesskap.

Mamma, pappa og Kristine – takk for oppmuntringer og kjærighet.

Til slutt vil jeg takke Kjetil for å være så varm og trygg i ei tid som har vært prega av mye usikkerhet, både inni hodet mitt og ute i verden. Ingen er så god som du.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Aktualisering	1
1.1.1	Læreplanforankring	1
1.2	Formål, problemstilling og avgrensning	2
1.3	Begrepsavklaring	3
1.3.1	Seksualitetsundervisning	3
1.3.2	Personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet	4
1.4	Oppgavens oppbygning	4
2	Teori	5
2.1	Medborgerskap og utdanningens funksjoner	5
2.1.1	Intimt medborgerskap	7
2.2	Kvalifiserende medborgerskapsundervisning	8
2.2.1	Kunnskap og rasjonalitet	9
2.3	Sosialiserende medborgerskapsundervisning	11
2.3.1	Sosiale ordener	11
2.3.2	Normer og verdier	12
2.4	Subjektiverende medborgerskapsundervisning	12
2.4.1	Kritisk tenkning og brudd med sosiale ordener	13
2.5	Seksualitetsundervisning i den norske skolen	14
2.5.1	Kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnsfag	14
2.5.2	Mangfoldskompetanse	17
2.5.3	Normkritikk og kompleksitet	17
2.5.4	Ubehag og tabu i seksualitetsundervisning	19
2.5.5	Antidiskriminerende undervisning	20
3	Metode	22
3.1	Kvalitativ metode	22
3.1.1	Uke 6 som case	23
3.2	Utvalg	24
3.2.1	Lærerintervju	25
3.2.2	Klasseromsobservasjon	25
3.2.3	Elevintervju	25
3.3	Intervjuguide	26
3.4	Datainnsamling	27
3.4.1	Observasjon	27
3.4.2	Elevintervju	28
3.4.3	Lærerintervju	28
3.4.4	Innsamling og behandling av intervjudata	29
3.4.5	Oppsummering	29
3.5	Koding og analyse av datamaterialet	29
3.5.1	Transkribering og gjennomlesing	31
3.5.2	Bruk av observasjonsnotat i analysen	31
3.6	Etiske bemerkninger	31
3.7	Forskningens troverdighet	32

3.7.1 Validitet	32
3.7.2 Reliabilitet	32
3.7.3 Forskerrollen	33
3.7.4 Generaliserbarhet	34
3.8 Beskrivelse av undervisningsøkta	34
4 Analyse og diskusjon.....	36
4.1 Lærers mål om normkritisk undervisning.....	36
4.1.1 “Man vil jo at denne timen skal gå bedre enn andre”	36
4.1.2 Lærers ønske om elevenes holdning til seksualitet i møte med den offentlige sfæren	37
4.1.3 Undervisning som skaper rom for nye typer medborgere.....	39
4.1.4 Seksualitetsundervisning som kobling til elevenes livsverden og samfunnsprosesser	41
4.2 Elevenes perspektiv på seksualitetsundervisning	43
4.2.1 “Jeg tror alle er veldig enige om hvordan ting burde være”	44
4.2.2 “Det var skikkelig ubehagelig, men jeg tror ikke hun gjorde det med vilje”	45
4.2.3 “Jeg tror de liker det når det er kleint”	47
4.2.4 Tilrettelegging for trygg seksualitetsundervisning gjennom samtaleregler	48
4.3 Seksualitetsundervisningas muligheter og utfordringer	50
4.3.1 Seksuelle rettigheter og aktivisme som inngang til seksualitetsundervisning.....	51
4.3.2 “Sånn som læreplanen er nå, finner jeg unnskyldninger til å ha seksualitetsundervisning”	54
4.3.4 Kjønnede opplevelser av seksualitetsundervisning	56
4.3.5 Utfordringer ved seksualitetsundervisning: tabuer og usynliggjøring	57
5 Avslutning.....	60
5.1 Lærers kreativitet for å inkludere seksualitet	60
5.2 Elevers behov for åpenhet rundt seksualitet og mulighet for medvirkning i undervisninga.....	61
5.3 Utfordringer ved seksualitetsundervisning og muligheter i Fagfornyelsen	61
5.4 Implikasjoner av funn	61
5.5 Forslag til videre forskning	62
6 Litteraturliste	64
7 Vedlegg	68
7.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema elever.....	68
7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema lærer	72
7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide elever.....	76
7.4 Vedlegg 4: Intervjuguide lærer.....	77
7.5 Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	78
(Tabell 4. 1: Oversikt over datamateriale).....	28

1 Introduksjon

Seksualitet er noe alle mennesker praktiserer gjennom hele livet. Selv om seksualitet ofte ses på som en dimensjon ved mennesket som tilhører den private sfæren og som en skjult og personlig dimensjon ved livet, møter vi diskurser rundt seksualitet i mange former i det offentlige rom. Undervisning om temaet seksualitet har i den norske skolen tradisjonelt vært knyttet til forplantningslære, og ikke fanget opp sosiale, kulturelle og politiske dimensjoner ved menneskets seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009).

Seksualitet er fortsatt et tema som blir sett på som annerledes enn andre tema. Det oppleves som personlig på en annen måte enn andre tema i samfunnsfag. I tillegg er det flere aspekter ved seksualitet som er tabubelagte. Mange lærere mangler kompetanse eller tør ikke snakke åpent om seksualitet i klasserommet, og seksualitetsundervisning blir ofte nedprioritert.

1.1 Aktualisering

På tross av at seksualundervisning har en lang tradisjon i den norske skolen, har det stadig blitt etterspurt bedre og mer omfattende seksualitetsundervisning. Seksualitetsundervisning blir sett på som sentral for holdningsarbeid rundt seksuell helse og seksuelle overgrep. I kjølvannet av #MeToo-kampanjen har elever tatt til orde for større synlighet rundt spørsmål om seksuell trakassering og nedsettende seksuelle bemerkninger blant elever på skolen (Baklund, Aure og Fyhn, 2019). Det blir også varslet om en russekultur der mange unge opplever seksuell trakassering og diskriminering (Wiik, 2020). Disse problemstillingene krever bevisstgjøring rundt seksuell vold, grensesetting, og diskriminerende språkbruk gjennom undervisning om seksualitet. Samtidig har flere etterlyst seksualitetsundervisning som synliggjør de positive sidene ved seksualitet (Stenslie, 2020; Nøttveit, 2019). I arbeidet med utarbeiding av den nye læreplanen som trer i kraft i år, har flere stemmer etterspurt et større fokus på undervisning om seksualitet i læreplanen (FRI, 2019; Sex og Politikk, 2019). Når det gjelder hvordan seksualitetsundervisninga skal se ut, er det etterlyst seksualitetsundervisning med et normkritisk perspektiv der læreren har kompetanse om kjønnsidentitet og seksuell orientering (Rise, 2019).

1.1.1 Læreplanforankring

I gjeldende læreplan for samfunnsfag er det ingen kompetansemål som dekker seksualitet eksplisitt etter Vg1/Vg2, men seksualitetsundervisning har fortsatt en plass i kompetansemål som omhandler

drøfting av maktforhold, minoriteter, diskriminering, kjønnsroller og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2013). I den nye læreplanen som trer i kraft fra høsten 2020 har seksualitet fått plass i beskrivelsen av samfunnsfaget i det nye tverrfaglige temaet “Folkehelse og livsmestring”, der en av fagets oppgaver er å bidra til at elevene kan ta gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg er det innført et kompetansemål som eksplisitt nevner seksualitet: “reflektere over utfordringer i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp” (Utdanningsdirektoratet, 2019). At seksualitet nevnes i læreplanen i samfunnsfag og i det tverrfaglige temaet, kan indikere et ønske om et skarpere fokus på seksualitet i den norske skolen. Det kan derfor tenkes at seksualitetsundervisning i samfunnsfag får en vesentlig plass i den nye læreplanen. Det er derfor nyttig å se nærmere på hvordan seksualitetsundervisning i samfunnsfag kan se ut i praksis, og hvordan den kan gjennomføres på en inkluderende og trygg måte.

Ifølge formålsparagrafen i opplæringslova har lærere ansvar for å motarbeide alle former for diskriminering (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I den overordna delen av den nye læreplanen understrekes det at: “skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette ansvaret kan være spesielt vanskelig når undervisninga tar opp tema som kan oppleves sårbare for elevene. Dette krever kunnskap og innsikt i hvordan undervisning som tar opp seksualitet kan gjennomføres på en måte som ivaretar elevenes trygghet og trivsel, og motarbeider og hindrer diskriminering, både i og utenfor klasserommet.

1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Seksualitet omhandler mange sider ved menneskets liv som samfunnsfaget dekker, både spørsmål om identitet, normer og samhandling. Seksualitet er et aspekt ved menneskers medborgerskap, som er et sentralt felt både i samfunnsfagdidaktikk og samfunnsfagundervisning. Gjennom det overordnede temaet “Folkehelse og livsmestring” er seksualitet nevnt eksplisitt, men jeg vil også se om man kan forstå seksualitetsundervisning også utenfor helseaspektet, som en del av elevenes medborgerskap. Jeg vil se nærmere på hvordan seksualitetsundervisning kan sees i lys av medborgerskap og demokrati. I denne oppgaven har jeg som mål å 1) se på hvorvidt seksualitetsundervisning i samfunnsfag kan gi elevene verktøy til å tenke og handle, og 2) hvordan lærere ser på slik seksualitetsundervisning, og hvilke tiltak de gjør for å legge til rette for seksualitetsundervisning. For å finne svar på disse spørsmålene har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan samfunnsfaglig seksualitetsundervisning bidra til å utvikle elevenes intime medborgerskap, og hva kan være muligheter og utfordringer med slik undervisning?

Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til økt innsikt i hvordan seksualitetsundervisning kan oppleves både fra et lærer- og et elevperspektiv. Jeg bruker en klasse og et undervisningsopplegg som case for å se ulike sider ved seksualitetsundervisning. Både lærerens og elevenes perspektiv på undervisninga, i tillegg til observasjon av økta, bidrar til å gi et sammensatt bilde av undervisning om seksualitet. For å svare på problemstillingen har jeg valgt å dele den opp i tre deler, som danner grunnlaget for delkapitlene i analysen: (1) Hva kjennetegner lærerens hensikt og mål med samfunnsfaglig seksualitetsundervisning? (2) Hva kjennetegner elevenes holdning til samfunnsfaglig seksualitetsundervisning? og (3) Hva kan være utfordringer og muligheter i samfunnsfaglig seksualitetsundervisning?

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Seksualitetsundervisning

Begrepet seksualitet kan forstås på ulike måter. Grunnlaget for denne oppgaven er Verdens Helseorganisasjons definisjon av seksualitet som:

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

I denne forståelsen er seksualitet et fenomen som inneholder ulike sider ved det å være menneske, både kroppslige og følelsesmessige dimensjoner, som identitet, kjønn og sex. Seksualitet har sosiale, politiske og rettslige sider, og seksualitet utvikles gjennom hele livet. Begrepet seksualitetsundervisning brukes gjerne framfor seksualundervisning ettersom det peker på disse ulike sidene av seksualitet, ikke kun seksuell praksis (Stubberud, 2017, s. 8). Både læreren i denne undersøkelsen og Uke 6-materialet (se kapittel 3.1.1), veksler mellom å betegne undervisninga som «seksualitetsundervisning» eller «undervisning om seksualitet (Sex og Politikk, 2020)». I denne

oppgaven vil jeg derfor bruke seksualitetsundervisning og undervisning om seksualitet om hverandre.

1.3.2 Personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet

Det er ulike begreper man kan velge å ta i bruk når man omtaler seksuelle minoriteter, og jeg vil her tydeliggjøre hvilken forståelse som ligger til grunn for denne oppgaven. Begrepet LHBT-personer er en hyppig brukt samlebetegnelse for lesbiske homofile, bifile og transpersoner. Ettersom mangfoldet av identitetskategorier som hører inn under dem som bryter normer for kjønn og identitet, velger noen å legge til Q (Skeiv, fra engelsk Queer) eller + til LHTB i et forsøk på å dekke alle kategoriene (Grasmo, 2020). I denne oppgaven vil jeg bruke betegnelsen personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet, som ifølge Foreningen for kjønns-og seksualitetsmangfold (FRI) er den mest presise og minst ekskluderende betegnelsen man kan bruke på denne gruppa (FRI, 2020).

1.4 Oppgavens oppbygning

I tillegg til dette introduksjonskapittelet består oppgaven av fem kapitler. Det andre kapitlet danner det teoretiske grunnlaget jeg skal bruke til å se på seksualitetsundervisning i denne oppgaven. Jeg vil bruke Biestas (2008) funksjoner ved utdanning som et rammeverk for å se på ulike tilnærminger til medborgerskap i skolen, og likheter og forskjeller mellom et utvalg medborgerskapsforståelser. I tillegg presenterer jeg hvordan seksualitetsundervisning kan forstås i en samfunnsfaglig kontekst gjennom Christensens (2015) kunnskapsområder, samt trekke fram pedagogiske perspektiver som er relevante for undervisning om seksualitet: mangfoldskompetanse og antidiskriminerende undervisning. I tillegg presenterer jeg kort tidligere forskning rundt seksualitetsundervisning. I det tredje kapitlet gjennomgår jeg innsamlingen og behandlingen av datamaterialet som ligger til grunn for analysen i oppgaven. I det fjerde kapitlet presenterer, analyserer, og drøfter jeg datamaterialet i lys av teoretiske bidrag og tidligere forskning. I det femte og siste kapitlet oppsummeres funnene i analysen, og det foreslås en vei videre for skoleforskning og undervisningspraksis.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver som er relevante for å kunne svare på problemstillinga:

Hvordan kan samfunnsfaglig seksualitetsundervisning bidra til å utvikle elevers intime medborgerskap, og hva kan være ulike utfordringer og muligheter med slik undervisning?

Utgangspunktet for det teoretiske rammeverket vil være Gert Biestas tredeling av utdanningens ulike funksjoner: den kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon. Denne typologien vil bli sett på i sammenheng med ulike tilnærminger til medborgerskapsbegrepet, og spesielt intimt medborgerskap. Formålet med å koble disse teoretiske tilnærmingene er å se på hvilke implikasjoner de kan ha for samfunnsfaglig seksualitetsundervisning.

I kapitlets neste del vil jeg trekke fram ulike teoretiske perspektiver som kan brukes til å forstå seksualitetsundervisning i den norske skolen. Her vil jeg fokusere på normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse, Kevin Kumashiros antidiskriminerende undervisning og Torben Spanget Christensens kunnskap-og ferdighetsområder i samfunnsfag.

2.1 Medborgerskap og utdanningens funksjoner

For å kunne diskutere hva som er "god" utdanning, mener Biesta (2008) at man må anerkjenne at det er et sammensatt spørsmål som innbefatter å se nærmere på utdanningens funksjon og de ulike målene ved undervisning (s. 41). Biesta presenterer tre ulike funksjoner som utdanning utfyller: en kvalifiserende funksjon, en sosialiserende funksjon og en subjektiverende funksjon. Utdanningens kvalifiserende funksjon fylles ved at elevene gis kunnskap og ferdigheter som danner grunnlaget for deltakelse i samfunnet. Gjennom overføring av normer og verdier, i tillegg til kjennskap til og plassering i sosiale, politiske og kulturelle strukturer fyller utdanning også en sosialiserende funksjon. Den siste funksjonen Biesta beskriver er den subjektiverende, som kan sees på som en motpart til den sosialiserende funksjonen (Biesta, 2008, s. 40). Subjektiverende utdanning utstyres elevene med kritisk sans og individualistisk agens slik at de kan stille spørsmål ved og handle uavhengig av sosiale strukturer. Funksjonene ved utdanning kan både fungere separat og sammen. Den kvalifiserende funksjonen vil for eksempel alltid påvirke sosialisering og subjektivering, og i sosialiseringsprosessen arbeider man alltid basert på innhold som angår den kvalifiserende funksjonen, og dette vil i neste omgang påvirke subjektiveringsprosessen (Biesta, 2008, s. 41). Det er i disse rommene der

funksjonene møtes, ifølge Biesta, vi kan stille de viktigste spørsmålene rundt utdanningens funksjon (ibid.). Jeg vil ta utgangspunkt i de idealtypiske funksjonene som utgangspunkt for den teoretiske diskusjonen, og se nærmere på hvordan funksjonene kan virke sammen i analysekapittelet.

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på de ulike funksjonene ved utdanning og hvordan de kan sees i relasjon til medborgerskap generelt og intimt medborgerskap spesielt. På hvilke måter medborgerskapsopplæring i skolen kan ha en kvalifiserende, sosialiserende eller subjektiverende effekt avhenger av hvordan man forstår medborgerskap.

For å illustrere hvordan de ulike funksjonene kan virke sammen og i konflikt, bruker Biesta medborgerskapsutdanning som et eksempel på en tilnærming til utdanning der dette er relevant. Biesta stiller spørsmål om hvordan utdanning om medborgerskap kan ha en subjektiverende funksjon, der medborgerskap ikke bare handler om å reprodusere verdier og holdninger, men oppfordrer til uavhengig tenkning og handling. Biesta mener det er forskjellige svar på hva som er god undervisning, avhengig om man fokuserer på kvalifisering, sosialisering eller subjektivering (Biesta, 2008, s. 42).

Medborgerskapsbegrepet har vært gjenstand for mye diskusjon. Ulike teoretiske tilnærminger har vektlagt forskjellige aspekter ved medborgerskap, og ulike forståelser av hva en medborger er (Plummer, 2003, s. 51; Stokke, 2017, s. 153, Brochmann, 2002, s. 57). I et forsøk på å forstå medborgerskapsbegrepet har Kristian Stokke (2019) samlet forskjellige teoretiske tilnærminger og presenterer fire dimensjoner ved medborgerskap på bakgrunn av gjennomgående faktorer som trekkes fram av ulike teoretikere. Fire sentrale dimensjoner ved medborgerskap er medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Medlemskap som dimensjon av medborgerskap viser til hvem som står innenfor eller utenfor samfunnet, og er i moderne tid knytta til tilhørighet til nasjonale fellesskap (Stokke, 2019, s. 194). Medborgerskap som juridisk status har basis i nasjonalstatens tilskrivelse av medborgerskap til personer som oppfyller visse plikter (Stokke, 2019, s. 195). Til gjengjeld oppnår disse medborgerne et sett med rettigheter knyttet til medlemskapet og den juridiske statusen, som utgjør medlemskapsbegrepet rettighetsdimensjon. Det siste aspektet som kjennetegner ulike forståelser for medborgerskap, er ifølge Stokke deltakelse, der medborgeren er en aktiv del av den offentlige sfæren (Stokke, 2019, s. 196).

Westheimer og Kahne (2004) tilnærmer seg medborgerskap ved å presentere tre idealtyper som representerer hva det vil si å være en "god" medborger, dersom målet er utdanning for å støtte opp om og bidra til et effektivt demokratisk samfunn. Den "personlig ansvarlige medborgeren" opptrer ansvarlig innfor fellesskapets rammer gjennom å følge lov og orden. Den "deltakende medborgeren" deltar i lokalsamfunnet gjennom for eksempel innsamling av mat til fattige. Den "rettferdighetsorienterte medborgeren" reflekterer en kritisk-pedagogisk tilnærming til

medborgerskap, og ønsker å oppnå sosial rettferdighet ved å stille kritiske spørsmål rundt politiske og sosiale strukturer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 243). Hvilken av disse medborgertypene som læres opp er påvirket av hva slags utdanningsprogram som ligger til grunn for opplæring til demokratisk medborgerskap. Dette synet sammenfaller med Biestas framstilling av hvordan utdanning for medborgerskap påvirker utdanningens funksjon. I likhet med Westheimer og Kahne mener Biesta at utfallet av utdanninga i stor grad formes av hvilken hensikt man ønsker den skal ha (Biesta, 2008, s. 41).

2.1.1 Intimt medborgerskap

Intimt medborgerskap er en videreføring av medborgerskapsbegrepet som også omhandler intime og seksuelle aspekter, i tillegg til de rettslige, politiske og sosiale dimensjonene: «Intimate citizenship refers to all those areas of life that appear to be personal but that are in effect connected to, structured by, or regulated through the public sphere» (Plummer, 2003, s. 70). Plummers forståelse av intimt medborgerskap innbefatter de avgjørelsene man må ta for å ta kontroll over ens kropp, følelser og forhold. Retten til å bestemme over egen kropp i seksuelle spørsmål har også blitt omtalt som kjønnsfrihet (Skillbrei og Stefansen, 2018, s. 17)

En annen dimensjon ved intimt medborgerskap er ens grad av tilgang til representasjoner, offentlige rom og sosialt forankra valg. Disse valgene kan omhandle identiteter og kjønna eller erotiske opplevelser (Plummer, 2003 s. 14). Ifølge dette synet er ikke seksualitet noe vi "har", men noe vi uttrykker eller praktiserer (Butler, 1990). Plummer viser til ulike «intimitetssoner», ulike områder i livet der slike avgjørelser, tilganger og valg er relevante: Selvet, forhold, kjønn, seksualitet, familien, kroppen, følelseslivet, sansene, identitet og åndelighet. Disse sonene har ulike iboende problemstillinger. I sonen som omhandler kjønn er det sentrale spørsmålet hvordan leve sosialt og kulturelt som kjønnslig vesen. Her er uttrykket «gender» brukt, som viser en kulturell forståelse av kjønnsbegrepet, ikke en biologisk. Når det gjelder seksualitet er hovedproblemstillingen hvordan en konstruerer sine egne seksualiteter og hvordan leve lykkelig og ansvarlig som et seksuelt individ. Identitetssonens sentrale problem er ifølge Plummer hvordan å lokalisere en selv i et temporalt og kulturelt miljø.

Plummers fokus på privatlivet som arena kan sees på som en reaksjon på store samfunnsmessige omveltninger i ulike dimensjoner av den private sfæren. Der det tidligere, i det minste når det gjelder det vestlige samfunnet, var et begrensa rom for hva som var sosialt aksepterte livsvalg og handlingsmåter, har dette rommet vokst. Ulike endringer i konvensjoner han trekker fram er for eksempel homofilt ekteskap, prøverørsbarn, og nettdating (Plummer, 2003, s. 4). Når slike

fenomener blir stadig mer utbredt og akseptert, fordrer det kunnskap og ferdigheter i samfunnet om det som det tidligere ikke har vært rom for eller som har blitt muliggjort gjennom teknologisk utvikling. Disse personlige avgjørelsene blir tema for offentlige debatter, og det private både former og blir forma av samfunnets institusjoner. En sentral institusjon i denne sammenhengen er skolen. Plummers intime medborgerskap gir innsikt i problemstillinger som er svært relevant for en teoretisk forståelse av spørsmål rundt seksualitet og privatlivets rolle i det offentlige rom, og som kan synliggjøre muligheter og utfordringer i samfunnsfaglig seksualitetsundervisning.

Intimt medborgerskap utøves blant annet i debatter som tas i nye offentlige sfærer. I dette perspektivet blir skolen sett på som offentlig sfære for interaktiv debatt (Plummer, 2003, s. 74, min oversettelse). At skolen fungerer som en interaktiv offentlig sfære, åpner for at elevene som medborgere aktivt kan delta i diskusjoner om intimitet og seksualitet. Mange andre offentlige sfærer, som TV, bøker og pressen, er ikke-interaktive, og kommunikasjonen går kun en vei. Interaktive offentlige sfærer muliggjør direkte og personlig kommunikasjon.

Intimt medborgerskap kan bidra til å skape forståelse rundt tema som seksualitetsundervisning berører: spørsmål rundt grensesetting, trygghet, seksuell legning og identitet, og normer for kjønn og seksualitet. Derfor kan intimt medborgerskap være et viktig teoretisk perspektiv for å undersøke seksualitetsundervisning.

I det følgende vil jeg trekke fram enda flere tilnærminger til medborgerskap og se på hvordan medborgerskapsundervisning kan forstås som kvalifiserende, sosialiserende eller subjektiverende. I analysekapittelet vil jeg undersøke hvilken betydning disse forståelsene av medborgerskapsundervisning kan ha for seksualitetsundervisning i samfunnsfag. Målet med denne teoretiske framstillingen er ikke å skrive fram tre separate forståelser av medborgerskapsundervisningas funksjoner. Jeg skal heller forsøke å ta utgangspunkt i utdanningens funksjoner for å se nærmere på likheter og forskjeller mellom ulike forståelser av og dimensjoner ved medborgerskap.

2.2 Kvalifiserende medborgerskapsundervisning

Tradisjonelt har utdanning til "citizenship" vært forstått som å innebære en hovedsakelig kvalifiserende funksjon. I denne tradisjonen har man hovedsakelig forstått medborgerskap som politisk kompetanse, som innebærer både kunnskap om borgeres rettigheter og plikter, samt et analytisk blikk på politiske institusjoner og prosesser (Christensen, 2015, s. 10). Utdanning for medborgerskap kan virke kvalifiserende på flere måter. Den kvalifiserende funksjonen er spesielt tydelig i det statlige skolesystemet, da kvalifisering blir sett på som et overordnet mål for

utdanningssystemet som helhet (Biesta, 2008, s. 40). Ifølge Biesta er utdanningen kvalifiserende gjennom at den tilbyr kunnskap, egenskaper og forståelse, og er ofte ledsaget av en tilbøyelighet til det Biesta kaller å "gjøre noe". Dette "noe" kan forstås både som mer spesifikt, for eksempel ved å lære en opp til et bestemt yrke, i tillegg til at det også kan forstås i bredere forstand, gjennom å introdusere en til samfunnet. Gjennom kvalifisering bidrar skolen til å sende kompetente arbeidstakere ut på arbeidsmarkedet med nyttige og relevant kunnskaper og ferdigheter. I tillegg til den samfunnsøkonomiske virkningen bidrar også den kvalifiserende funksjonen til individets "political literacy", kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å delta som medborger i samfunnet (Biesta 2008, s. 40).

Det kvalifiserende aspektet ved utdanning kan tydelig sees i en samfunnsfaglig kontekst i den norske skolen. Børhaug (2007) hevder at demokratiundervisninga i skolen primært tar utgangspunkt i det representative demokratiet, og at undervisninga legger stor vekt på kunnskap og det å følge med i nyhetene.

2.2.1 Kunnskap og rasjonalitet

I sammenheng med hvordan medborgerskapsutdanning kan virke kvalifiserende vil jeg se nærmere på Westheimer og Kahnes beskrivelse av den personlig ansvarlige medborgeren. Den personlig ansvarlige medborgeren betaler skatt og føyer seg til lover og regler i samfunnet for øvrig (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). I tillegg bidrar den personlig ansvarlige medborgeren til lokalsamfunnet ved handlinger som å plukke søppel og kildesortering. Denne idealtypen har et grunnleggende individualistisk syn på hva det vil si å være en god medborger, der individets handlinger og karakter er avgjørende for å skape et godt samfunn. For å følge lover og regler, delta i arbeidslivet og være en ansvarlig medborger, trenger man kunnskap og ferdigheter om hvordan man kan forholde seg til samfunnet som individ. Gjennom å utstyre elevene med kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å leve som personlig ansvarlige medborgere, kan undervisninga ha en kvalifiserende funksjon. En svakhet med et slikt medborgerskapssyn er imidlertid at fokuset på individuelt ansvar kan føre til at man overser kollektive aktører og prosesser. I tillegg kan den høye graden av lydighet til autoritære krefter bidra til å svekke verdien av kritisk refleksjon og handling som mange oppfatter som viktige ferdigheter i et demokratisk samfunn (Westheimer & Kahne, 2004, s. 244).

En annen tilnærming til medborgerskapsbegrepet som kan si noe om medborgerskapsopplæringas kvalifiserende funksjon, er Stray og Sætras (2019) medborgerskapsideal. Stray og Sætra, som ser på medborgerskap i skolen i en norsk kontekst, er

inspirert av Westheimer og Kahne i sin typologi (Stray & Sætra, 2019, s. 20-21). Stray og Sætra konstruerer tre idealtyper for medborgerskap: «politisk informert medborgerskap», «rasjonelt autonomt medborgerskap», og «sosialt intelligent medborgerskap» (Stray & Sætra, 2019, s. 21). Det er “politisk informert medborgerskap” som er mest interessant å se nærmere på i sammenheng med medborgerskapsutdanningens kvalifiserende funksjon. Politisk informert medborgerskap legger vekt på eleven som en framtidig velger, og demokratisk medborgerskap krever kunnskap om politikk, ifølge dette synet. Gjennom å lære om det politiske systemet og bli bevisst på sine rettigheter og plikter, skal eleven formes til å bli en informert velger. Både Stray og Sætras politiske informerte medborgerskap og Westheimer og Kahnes personlig ansvarlige medborger ser på kunnskap og ferdigheter hos individet som sentrale for deltakelse i samfunnet. En sentral forskjell mellom de to tilnærmingene er imidlertid at Stray og Sætras politisk informerte medborgerskap er orientert rundt deltakelse i politiske valg, der Westheimer og Kahnes personlig ansvarlige medborgerskap ikke er orientert mot politisk representasjon, men utøves gjennom lovlidighet og innsats i lokalsamfunnet (Westheimer & Kahne s. 242; Stray & Sætra, s. 22).

Utdanning basert på “allmenngyldige” prinsipper kan likevel føre til spørsmål om makt og ulikhet, ved at den kan overse minoriteters interesser til fordel for majoritetsgrupper i samfunnet (Biesta, 2008, s. 37). Det å ha hegemoni over å bestemme hva som er samfunnets verdier er ikke alle sosiale grupper forunt, og derfor kan det være nødvendig med en utdanning som fyller flere funksjoner enn kvalifisering.

Tilhørighet og utenforskap er viktige spørsmål i Plummers (2013) intime medborgerskap, der det å være medborger er det å eksistere innafor ei ramme. Alle som ikke hører til innenfor denne ramma mangler derfor medlemskap i fellesskapet og er følgelig ikke en medborger, og denne spenningen mellom hvem som tilhører fellesskapets rammer og hvem som ikke gjør det - oss og dem, har vært utgangspunktet for mye kritikk av forståelser av medborgerskap der medlemskap er sentralt. Dette er en faktor ved Plummers tilnærming til medborgerskap som både kan fungere kvalifiserende og sosialisierende, ettersom den både berører hvem som har tilgang til offentlige rom, som i sin tur muliggjør deltagelse i samfunnet og sosiale fellesskap.

Bakgrunnen er at synet på en medborger er den som sitter med definisjonsmakten, som i tidlige teorier om medborgerskap var ei spesifikk gruppe: hvite menn (Plummer, 2003, s. 53). Derfor har andre teorier sett bredere på medlemskapsdimensjonen ved medborgerskap og hvordan den kan skjule differensiering innad i den sosiale gruppa (Young 1989, s. 259; Kymlicka 1995, s. 175). For at medborgerskapsundervisning skal virke kvalifiserende kan et fokus på tilhørighet bidra til å skape forståelse rundt prosesser av utenforskap. Dette kan bidra til å synliggjøre og problematisere oss-dem skiller og hindre andregjøring, som er viktige komponenter ved seksualitetsundervisning

(Røthing & Svensen, 2009). Ettersom individets plass i fellesskapet er sentralt ved denne innenfor- og utenforskapen, kan denne dimensjonen ved intimt medborgerskap illustrere hvordan intimt medborgerskap kan ses i møtet mellom den kvalifiserende og sosialiserende funksjonen.

2.3 Sosialiserende medborgerskapsundervisning

Den sosialiserende funksjonen ved utdanning har ifølge Biesta (2008) å gjøre med hvordan en blir medlemmer i spesifikke sosiale, kulturelle og politiske “ordre”. Denne sosialiseringsprosessen kan aktivt bæres fram av utdanningsinstitusjonene gjennom for eksempel å ha fokus på videreføring av visse normer og verdier. Selv i tilfeller av utdanning der sosialisering ikke blir sett på som et direkte mål, fungerer det fortsatt sosialiserende, argumenterer Biesta for, ettersom utdanning aldri kan være nøytral, og alltid plasserer individer i en spesiell sosial, politisk og kulturell kontekst (Biesta 2008, s. 40). Eller som han også forklarer det: «Utdanningen er ikke et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker» (Biesta, 2014, s. 23).

2.3.1 Sosiale ordener

Når det gjelder å tilpasse seg fellesskapets normer og regler kan man også se på Westheimer og Kahnes deltakende medborger. Medborgerskapsynet som ligger til grunn for den deltakende medborgeren er mer fellesskapsorientert gjennom deltakelse i organisasjoner og kollektive innsatser for å bedre samfunnet. Grunnlaget for dette fokuset er at arbeidet for et bedre samfunn innebærer aktiv deltakelse og lederskap i sosiale bevegelser. Å lære opp og øve på egenskaper som ledelse og sosial organisering vil være en tilnærming til dette synet på medborgerskap i undervisninga (Westheimer & Kahne, 2004 s. 242).

Et perspektiv på medborgerskap som også har mer kollektivistisk forankring er det Stray og Sætra presenterer som “sosialt intelligent medborgerskap” (Stray & Sætra, 2019, s. 21). Etter dette synet er målet med utdanningen at elevene skal utvikle sosial intelligens gjennom samspill med andre. Ifølge dette synet er ikke utdanninga tilstrekkelig dersom elevene kun skal trenes opp for framtidig demokratisk deltakelse, de trenger å erfare og praktisere demokrati her og nå (Stray & Sætra, 2019, s. 24).

Sentralt for utdanningens sosialiserende funksjon er elevenes innlemmelse i sosiale ordener. Utdanning eksisterer ikke uavhengig av strukturer og ideologier som kan bidra til undertrykkelse. Skolen som institusjon overfører ideologier og reproducerer gjeldende sosiale ordener (Kumashiro, 2002, s. 45; Biesta, 2008, s. 41; Gramsci, 1971). I lys av sosialisering kan både juridisk status,

rettigheter og deltakelse være viktige dimensjoner ved medborgerskapsundervisning. Dimensjonen som omhandler juridisk status ser medborgerskap som en avtale mellom staten og individet som medfører rettigheter og ansvar. Rettighetsdimensjonen har å gjøre med individets sivile, sosiale og politiske rettigheter (Stokke 2017, s. 195). Deltakelsesdimensjonen er tett knyttet til politisk representasjon, og vektlegger deltakelse i det politiske systemet. Både undervisning for medborgerskap som vektlegger juridisk status og rettigheter åpner for spørsmål om utenforskap og tilhørighet, i likhet med medlemskapsdimensjonen.

Rettighetsdimensjonen finner vi også i forståelsen av intimt medborgerskap. Plummer (2003) trekker fram blant annet homofilt ekteskap og prøverørsbarn som faktorer som påvirker individers handlingsrom og levemåter. Intimt medborgerskap kan forstås som sosialiserende ved at individets plass i sosiale ordener og påvirkning av sosiale normer er sentralt for intimt medborgerskap.

2.3.2 Normer og verdier

Medborgerskapsundervisning kan virke sosialiserende ved at gjennom opplæring til medborgerskap innlemmes elevene i sosiale ordener, i tillegg til at de får videreført verdier og normer. I likhet med det sosialt intelligente medborgerskapet (Stray & Sætra, 2019, s. 21) er Ken Plummers (2003) tilnærming til medborgerskap mindre fokusert på individets rasjonalitet som utgangspunkt. I tillegg er medborgerskap i henhold til begge disse synene noe som utøves jevnlig, og målet er ikke først og fremst deltagelse i demokratiske prosesser i framtida. Seksualitetsundervisning kan virke sosialiserende ved at elevene blir satt inn i sosiale ordener som er tett knyttet til den intime sfæren. Gjennom sosialiseringprosesser blir elever introdusert til stratifisering i sosial status, seksuell legning og andre grupperinger som har blitt sentrale måter å inndele samfunnet på. Samtidig kan intimt medborgerskap åpne for handlingsrom til å bryte opp fra de sosiale ordene som er knyttet til den intime sfæren og muliggjøre kritisk perspektivering på normer og verdier ved å virke subjektiverende.

2.4 Subjektiverende medborgerskapsundervisning

I tillegg til de kvalifiserende og sosialiserende funksjonene, virker også utdanning ifølge Biesta subjektiverende. Den subjektiverende funksjonen kan ses på som det motsatte av den sosialiserende funksjonen. Subjektiveringsprosessen blir en slags frigjøring fra sosiale, politiske og kulturelle "ordre", i motsetning til sosialiseringprosessen der man skal finne sin plass i disse ordene (Biesta, 2008, s. 40). Ifølge Biesta er det en teoretisk uenighet rundt hvorvidt all utdanning har en subjektiverende funksjon, men han er interessert i hvordan ulike former for utdanning kan bidra til å

forme ulike typer subjektivitet. Flere teoretikere har i sammenheng med disse spørsmålene hevdet at utdanning av høy kvalitet kjennetegnes av nettopp å bidra til en subjektiveringsprosess der elevene tenker og handler uavhengig (Biesta, 2008, s. 41).

2.4.1 Kritisk tenkning og brudd med sosiale ordener

Medborgerskapsundervisning kan ha en subjektiverende funksjon gjennom å lære opp elever i kritisk tenkning, slik at de selv har mulighet til å bryte ut fra de sosiale ordenene de har blitt innlemmet i gjennom sosialisering, eller stille kritiske spørsmål til normene og konvensjonene som omgir dem.

Et perspektiv på medborgerskap der kritisk tenkning er sentralt, er Westheimer og Kahnes rettferdighetsorienterte medborger (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Den rettferdighetsorienterte borgeren ser under overflaten på sosiale, politiske og økonomiske strukturer for å forsøke å finne underliggende årsaker til sosiale problemer. Dette medborgerskapssynet reflekterer en kritisk-pedagogisk tilnærming (se del 2.5.1), og bygger på en antagelse om at for å skape sosial endring er man nødt til å stille spørsmål ved og endre på etablerte systemer som reproducerer sosial ulikhet. Den rettferdighetsorienterte medborgeren er den de hevder i minst grad kommer til uttrykk gjennom utdanningsprogram for demokratisk medborgerskap.

Perspektiver på medborgerskapsundervisning som tar utgangspunkt i den norske skolen kan imidlertid peke på en forskjell mellom det norske skole og den internasjonale konteksten (Børhaug, 2005, s. 52). Børhaug hevder utdanning til medborgerskap i Norge legger mer vekt på kritisk medborgerskap. Stray og Sætra (2019) finner at selv om lærere i den norske skolen legger stor vekt på kunnskap som elevene kan ha nytte av som demokratiske medborgere, er de mest opptatte av at de skal bli kritiske tenkere. Idealet for lærerne de undersøker er derfor en form for rasjonelt autonomt medborgerskap. Rasjonelt autonomt medborgerskap legger til grunn at demokratisk medborgerskap krever at individet selv kan bruke sin intelligens uten å ledes av andre. Utdanning med rasjonelt autonomt medborgerskap som mål vil gjennom å tilegne kunnskap, ferdigheter og holdninger forsøke å frigjøre elevenes kapasitet til rasjonell autonomi (Stray & Sætra, 2019, s. 24). I tillegg til kritisk tenkning kan utdanning virke subjektiverende gjennom at elever kan lære å leve mer uavhengig av de sosiale ordenene. Intimt medborgerskap (Plummer, 2003) legger også vekt på verdien av menneskers muligheter til å bryte ut fra sosiale ordener. Gjennom å bryte opp fra sosiale ordener og trosse normer har man større frihet til å ta valg som hvem man ønsker å ha sex med eller hvordan man ønsker å presentere kroppen sin (Plummer, 2003, s. 24). Seksualitetsundervisning kan virke subjektiverende gjennom normkritiske perspektiver på kjønn og seksualitet. I tillegg kan elever læres opp til å leve utenfor det konvensjonelle bildet av hvordan man skal leve ut sin seksualitet.

I tillegg til perspektiver på medborgerskap som kan bidra til å skape økt forståelse for seksualitetsundervisning, kan også tilnærminger som spesifikt retter seg inn mot temaet seksualitet i skolen fungere som viktige verktøy i arbeidet med undervisning om seksualitet. I følgende kapittel vil jeg gjøre rede for et utvalg teoretiske bidrag som kan belyse viktige sider ved seksualitetsundervisning.

2.5 Seksualitetsundervisning i den norske skolen

Mange lærere føler seg flau og pinlig berørt over å snakke med elever om seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 19). Som resultat er det mange som unngår seksualitetsundervisning, og noen kan velge å hoppe over kapittelet om seksualitet. Elevene, på sin side, har gjerne høye forventninger til seksualitetsundervisning, og blir skuffa av nedprioritering eller unnvikelse fra skolens side.

Seksualitet dukker opp som tema i mange sammenhenger i klasserommet, og samtidig som lærere og elever snakker om andre tema, snakker de ofte indirekte om seksualitet. Når læreren snakker med elevene om tema som familie, framtiden og venner, er forventninger om folks seksuelle praksiser og identitet innbakt i samtalen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 21). For å hindre at undervisninga og samtaler i klasserommet kan bidra til å diskriminere eller usynliggjøre elever trenger læreren å ha god kompetanse om seksualitet og om sammenhenger mellom seksualitet og kjønn. Elever som er skeive oppgir at de blir mer utsatt for mobbing og har dårligere psykisk helse enn elevmassen forøvrig (Roland & Auestad, 2009). De som bryter med normer for kjønn og seksualitet utsettes for diskriminering i langt høyere grad enn den generelle befolkningen (Fladmoe, Nadim & Birkvad, 2019).

Den nye læreplanen som trer i kraft fra 2020, inneholder færre kompetansemål enn tidligere læreplaner. Som resultat mener flere det kan skape større handlingsrom for læreren (Skjong, 2019). Samtidig har det også blitt diskutert om den nye læreplanen krever at det er opp til hver enkelt lærer hvilke tema som undervises i (Jakobsen, 2018).

2.5.1 Kunnskaps- og ferdighetsområder i samfunnsfag

I et forsøk på å beskrive dagens samfunnsfag har Christensen (2015) presentert fire ulike kunnskapsdomener som faget består av og arbeider med. Christensens bok *Fagdidaktik i samfunnsfag* er skrevet i den danske skolekonteksten, men Christensen argumenterer selv for at på grunn av store likheter i utdanningspolitikk og skolesystem, er den også relevant for å forstå samfunnsfaget i andre skandinaviske land. Christensen presenterer fire idealtyper som er nyttige

utgangspunkt for en analytisk tilnærming til hva vi ønsker samfunnsfaget skal være og hva som kan være resultatet med ulike tilnærminger til faget. Det første kunnskapsområdet Christensen presenterer er samfunnsfagets kobling til det demokratiske verdigrunnlaget. Det andre er samfunnsfagets kobling til metoder og disipliner innenfor samfunnsfaglige disipliner. Det tredje er koblingen mellom samfunnsfaget og samfunnsstrukturer-og prosesser, og det fjerde kunnskapsområdet er samfunnsfagets kobling til elevenes livsverden.

Jeg ønsker å bruke Christensens modell for å se nærmere på hvordan seksualitetsundervisning kan forstås i samfunnsfaglig undervisningspraksis. Jeg vil undersøke hvordan kunnskapsområdene kan ses i sammenheng med seksualitetsundervisninga jeg undersøker i denne oppgaven og hvilke samfunnsfaglige elementer undervisning om seksualitet, identitet og kjønn er relevant for (Christensen, 2015, s. 27).

Koblingen til det demokratiske verdigrunnlaget omhandler hvordan elevene skal kjenne til forskjellige oppfatninger og ta stilling til dem. Hvis det ikke skjer en tilstrekkelig kobling til det demokratiske verdigrunnlag, taper undervisninga sitt dannelsesmessige formål (Christensen, 2015, s. 23). Det demokratiske verdigrunnlaget er sentralt for skolens normative dannelsesgrunnlag (Stray, 2014). Det norske samfunnsfaget som særlig fokusert på den demokratiske dimensjonen ved faget, og viser til om at det demokratiske elementet er tydelig skrevet fram både i læreplanen og gjennom undervisningspraksis (Christensen 2015; Solhaug, 2012). Seksualitetsundervisning kan føye seg til det demokratiske verdigrunnlaget ved at undervisninga gir elever kunnskap om normer og verdier i det demokratiske samfunnet, og ferdigheter til å handle demokratisk i klasserommet. Disse mulighetene i arbeidet med seksualitetsundervisning ønsker jeg å se nærmere på videre i analysen.

Forbindelsen mellom samfunnsfaget og elevenes livsverden følger kravet om at undervisninga skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden. Målet er å gjøre elevenes undring til en samfunnsvitenskapelig begrunnet undring. Med utgangspunkt i elevenes livsverden er formålet, ut over at dette fokuset kan ha en motiverende effekt for elevene, at den kunnskapen de tilegner seg i faget ikke kommer til å framstå som abstrakt og løsrevet fra deres egne liv i samfunnet. Seksualitetsundervisning som trekker på denne koblinga mellom samfunnsfaget og elevenes livsverden evner å belyse problemstillinger rundt seksualitet, identitet og kjønn som elevene selv opplever som relevante for dem som individer. Et tema som undersøkes i denne oppgaven er menneskerettighetsundervisning, og hvordan undervisning om menneskerettigheter kan relateres til seksualitetsundervisning. Gjennom undervisning om menneskerettigheter i samfunnsfag trekker man både på det demokratiske verdigrunnlaget, ved å vise til en felles forståelse av rettigheter og verdier i samfunnet, i tillegg til at undervisninga kan knyttes til elevenes livsverden dersom elevene blir bevisstgjort på at disse rettighetene også er gitt dem.

En tredje kobling er mellom faget og samfunnsstrukturer og prosesser. Denne koblingen har fokus på aktuelle problemstillinger i samfunnet, og viser at fagets natur er tydelig preget av samtidige spørsmål. Dette innebærer også et faglig innhold som ikke er tydelig definert, men som er omskiftelig for å adressere de aktuelle problemstillingene. Det er flere aktuelle problemstillinger i samfunnet seksualitetsundervisning kan adressere. Et eksempel som kommer fram i denne oppgaven er spørsmål rundt russekulturens sexpress og effekten dette kan ha på unges evner til og tanker om grensesetting. Samtidig belyser dette temaet større strukturelle problemstillinger knytta til seksualitet, kjønn og makt.

Samfunnsfagundervisning som inkluderer samfunnsvitenskapelige disipliner sikrer at disipliner som sosiologi, statsvitenskap, økonomi og samfunnsgeografi, sosialantropologi, internasjonal politikk og samfunnsvitenskapelig metode blir en del av opplæringa. Den bidrar med et fokus på ferdigheter som er forbundet med skriving, lesing, muntlighet og kildekritikk. I tillegg gir den et utgangspunkt for hvordan man kan arbeide med fagbegreper i samfunnsfaget. Gjennom fagbegreper som *rettigheter*, *identitet* og *makt* kan samfunnsfaget utstyre elever med viktige verktøy for å beskrive og uttrykke seg rundt problemstillinger som omhandler seksualitet. I tillegg kan de samfunnsfaglige disiplinene fungere som analyseverktøy som tydeliggjør og problematiserer aspekter ved seksualitet som kjønn og kjønnsuttrykk, grensesetting og makt, og kroppspress og mediepåvirkning.

Christensen understreker at selv om samfunnsfaget er definert ut ifra politiske styringsdokumenter, er dette kun en ramme for hvordan faget skal praktiseres. Det resterende innholdet i undervisninga må lærer og elever selv fylle med mening. Dette kan påvirkes av mange ulike faktorer, som fagtradisjoner, elevenes bakgrunn, lærerens utdanning, skolenes prioriteringer og tilgjengelige lærebøker (Christensen, 2015, s. 15). Særlig er det viktig for et fag som samfunnsfag, som retter seg mot deltakelse i samfunnet, å forholde seg til impulser og endringer i samfunnet forøvrig for å klare å beholde sin legitimitet. I arbeidet med seksualitetsundervisninga som jeg skal se nærmere på her, har læreren tatt utgangspunkt i en aktuell problemstilling for elevene, nemlig seksualitet og grensesetting i den norske russetida, da hun planla og gjennomførte undervisningsopplegget. Ved å introdusere temaet seksualitet gjennom menneskerettigheter kan undervisninga også kobles til elevenes livsverden og det demokratiske verdigrunlaget.

I tillegg til koblinger til fagets kunnskaps- og ferdighetsdomener, kan det også være nyttig å se nærmere på teoretiske perspektiver som kan belyse seksualitetsundervisningas sensitive natur, slik som mangfoldskompetanse og antidiskriminerende undervisning.

2.5.2 Mangfoldskompetanse

Ifølge Røthing og Svendsen blir seksualitetsundervisning i den norske skolen i stor grad holdt i løpet av ungdomsskolen. Det er ulike føringer for hvordan ulike fag skal undervise i seksualitet (Røthing & Svendsen, 2010, s. 151). Røthing (2019) trekker fram mangfoldskompetanse som nyttig og viktig i Norge i dag. Hun mener kunnskap og perspektiver om det mangfoldige samfunnet og aktørene som opererer i det er sentralt for alle som jobber med barn og unge. Røthing belyser tre sentrale komponenter ved mangfoldskompetanse, som henger sammen på flere måter: konkret kunnskap, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver (for eksempel normkritikk) og et skjerpa blikk på kompleksitet (Røthing, 2019, s. 20).

Maktkritiske perspektiver bidrar til å avdekke og utfordre maktforhold og ser på samfunnet som mangfoldig og foranderlig (Røthing, 2017, s. 22). Det er imidlertid ikke nok å synliggjøre forskjeller, og Røthing mener en tilnærming som setter fokus på minoriteter fort kan bidra til andregjøring og stigmatisering av de samme minoritetene. Både lærer, elever og forskere må trene opp blikket for å se og bli bevisst på egne og andres privilegier. Dette innebærer å stille spørsmål ved egne generaliseringer og utbredte normer. Normer må sees på som historisk bestemte, kulturelle og stadig i endring. Utfordringa man ønsker å møte er at majoritetens normer framstår som universelle og selvsagte, og at de vanligvis ikke krever noen begrunnelse. Målet med en pedagogisk tilnærming prega av mangfoldskompetanse er at den skal utfordre forestillinger om oss og de andre. Dette skjer ved blant annet å fokusere på faktorer som majoritetsprivilegier. For at vi skal snakke om mangfold på en meningsfull måte er det nødt til å kobles til kritiske perspektiver (Røthing, 2017, s. 8). På denne måten kan man belyse maktforhold, identitetskategorier, forskjellsskapende og andregjørende perspektiver. Disse perspektivene kan være knytta til religion, kjønn, rase, seksuell orientering, funksjonalitet og seksualitet.

2.5.3 Normkritikk og kompleksitet

Ifølge Djupedal-utvalget må et normkritisk perspektiv inn i læreplaner, lærerutdanninger og undervisningsopplegg (NOU 2015:2, s. 22). Normkritiske perspektiver springer ut ifra maktkritiske tradisjoner som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og queer theory. Disse er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster (Røthing, 2017, s. 20). Normkritisk pedagogikk har tradisjonelt fokusert på rase, kjønn og seksualitet, og bidrar til økt kunnskap om og bevissthet rundt maktforhold ved å problematisere og

utfordre normer som opprettholder privilegier. En av faktorene som kjennetegner en slik normkritisk pedagogikk er interseksjonalitet, tilnærminga som viser til hvordan ulike sosiale kategorier ikke kan sees på i isolasjon, men som faktorer som fungerer i samspill med andre kategorier. Dette perspektivet bygger på et sosialkonstruktivistisk menneskesyn (Røthing 2017, s. 10)

En normativ holdning som er synlig både i lærebøker og undervisning i norske klasserom, er heteronormativitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 40). Heteronormativitet viser til antagelsen om at alle mennesker er heteroseksuelle, og at det å leve heteroseksuelt er den naturlige måten å leve på. Selv om det ikke uttrykkes eksplisitt, kan det å ta utgangspunkt i heteroseksualitet når man underviser bidra til å skape et inntrykk om at heteroseksualitet er mer normalt og ønskelig. Selv i undervisning med eksplisitte målsettinger om positiv holdningsskapning, er heteroseksualitet sett på som et selvsagt utgangspunkt i samtaler om seksualitet. Et eksempel på dette er utsagn som "Vi må akseptere homoseksuelle og være snille mot dem. De er mennesker med følelser, akkurat som oss" (Røthing & Svendsen, 2010, s. 152). Slike utsagn sementerer forestillinger om et heteroseksuelt "vi" som må vise aksept og åpenhet mot et homoseksuelt "de". Røthing og Svendsen (2010) beskriver hvordan lærere blir overrasket av elevers negative holdninger til homofili, på tross av det norske samfunnets utbredte aksept for homoseksualitet (s. 148).

Røthing og Svendsen påpeker at selv om lærere forsøker å snakke om seksualitet på en kjønnsnøytral måte, kan elevene selv bidra til å "heteroseksualisere" samtalen gjennom elevenes egen språkbruk. Til tross for at læreren bevisst legger opp til kjønnsnøytrale formuleringer, ved for eksempel å si: "to som er gift" i stedet for "en mann og en kone", kan elevene fortsette samtalen ved å snakke om "mannen" og "kona" som er gift. Ettersom dette kan skje uten at læreren i det hele tatt merker det, kan en slik situasjon bidra til å belyse at det å skape et inkluderende språk i klasserommet krever kompetanse og oppmerksomhet fra lærerens side (Røthing & Svendsen, 2009, s. 101).

Mangfoldskompetanse innbefatter også et skjerpet blikk på kompleksitet. Ifølge Røthing blir merkelappen «mangfold» ofte tildelt til synlige forskjeller, som hudfarge, kulturelle klesuttrykk, eller fysisk funksjonalitet. Et slikt endimensjonalt perspektiv kan tilsløre mindre synlige forskjeller og underspille den faktiske kompleksiteten man finner i samfunnet. Identitet og tilhørighet til ulike grupper kan komme til uttrykk på mindre tydelige måter, og disse tegnene på dette er i stor grad avhengig av aktørens sosiale kontekst. Røthing trekker fram kjønnsuttrykk og seksuell orientering som eksempler på slike mindre synlige identitetsmarkører som står i fare for å overses med en ensidig framstilling av mangfold. Mangfoldskompetanse synliggjør slike forskjeller (Røthing, 2017, s. 7).

Mangfoldskompetanse er nyttig for lærere hovedsakelig på to måter: både for å ta opp diskriminering og andre temaer knytta til ekskludering og inkludering og som en eksplisitt del av undervisninga, i tillegg til refleksjon rundt egne holdninger og holdningsskapende arbeid mer generelt. Dette kan forebygge negative holdninger til ulike minoritetsgrupper og bidra til å synliggjøre mangfold. Det kan også benyttes andre pedagogiske virkemidler for å hindre diskriminering og utenforskap i undervisninga, som jeg vil presentere i følgende delkapittel.

2.5.4 Ubehag og tabu i seksualitetsundervisning

Et hensiktsmessig verktøy som kan brukes for å oppnå inkluderende undervisning og kritisk refleksjon i klasserommet, kan være å bevege seg forbi det som oppleves som emosjonelt behagelig.

“Ubehagets pedagogikk” (Boler, referert i Røthing, 2019) er et perspektiv som går ut på at ubehag brukes som en ressurs for å engasjere elever og lærere i arbeid med ulikheter og maktforhold (Zembylas, 2010). Ubehag kan i denne konteksten forstås som et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring (Røthing 2019, s. 42). Selv om de fleste intuitivt vil forsøke å unngå ubehag, legger dette perspektivet vekt på at fravær av ubehag ikke nødvendigvis er ønskelig i klasserommet. Ubehag kan utfordre elevers og læreres emosjonelle komfortsoner i arbeid med temaer som for eksempel diskriminering og undertrykkelse (Zembylas, 2010, s. 715).

Seksualitet er tett forbundet med kjønn, og det er vanskelig å forsøke å forstå seksualitet uten å forstå kjønn og sammenhengene mellom seksualitet og kjønn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 37). Røthing og Svendsen (2009) trekker fram kompetansemål for samfunnsfag i grunnskolen som eksempel på potensielt problematiske utgangspunkt for læring med tanke på hvilke forestillinger om kjønnsforskjeller som legges til grunn. Blant annet skal elevene gi eksempler på ulike forventninger til gutter og jenter og drøfte hvordan disse forventningene kan oppleves. Man kan både stille spørsmål ved hvordan dette læremålet indikerer at det finnes gitte spørsmål mellom gutter og jenter, og også at elevene deles inn to kjønnede grupper (Røthing & Svendsen, 2009, s. 101).

Beate Goldschmidt-Gjerløw (2019) undersøker hvordan seksualitet og seksuell vold undervises om i norske samfunnsfagsklasserom. Hun argumenterer for at det fortsatt er kulturelle tabu rundt det å snakke om seksuelle overgrep, også i klasserommet. Mange samfunnsfagslærere adresserer ikke seksualitet på en tilstrekkelig måte, blant annet i frykt for å stigmatisere og retraumatisere elever som har opplevd overgrep. Andre grunner til at samfunnsfagslærere ikke vil undervise om seksualitet er en læreplan de opplever som uklar på temaet, store arbeidsmengder

som gjør det vanskelig å prioritere, og lite fokus på seksualitet i utdanningsprogrammer for lærere, som føler seg dårlig forberedt på seksualitetsundervisning i klasserommet.

Det at lærere unngår å ta opp sensitive tema slik som seksuell vold for å skåne elevene, kan virke mot sin hensikt. I frykt for å retraumatisere elever som har vært utsatt for seksuelle overgrep kan læreren bidra til å opprettholde det kulturelle tabuet, og videreføre en holdning om at slike tema ikke snakkes om (Goldschmidt-Gjørlov, 2019, s. 37). For å unngå stigmatisering av overgrepsutsatte og synliggjøre problemstillinger og strukturelle prosesser er det derfor viktig at samfunnsfaglærere tar opp tema som seksuell vold i klasserommet. Det kan være hensiktsmessig å presentere sensitive tema før selve undervisninga og fortelle hvordan man skal jobbe med dem, for å hjelpe elever til å forberede seg på en klasseromssituasjon som kan være vanskelig for mange (Goldschmidt-Gjørlov, 2019, s. 26).

I arbeid med sensitive tema er det også grep læreren kan ta i selve undervisningssituasjonen for å legge til rette for inkluderende undervisning. For å unngå at elever føler seg diskriminert, kan det å skape rammer rundt samtalen være en hensiktsmessig framgangsmåte. Mercer og Littleton (2007) argumenterer for bruk av "ground rules", grunnregler for samtale. Disse reglene skal ikke gis fra læreren til elevene, men skal diskuteres og bestemmes av lærer og elever i en felles enighet. Gjennom dette kan reglene adressere problemer som kan være unike for det bestemte klasserommet, og reglene de lager kan fange opp dimensjoner som læreren alene ikke nødvendigvis er klar over er til stede i samtaler i klasserommet (Mercer og Littleton, 2007, s. 61). En effekt av slike samtaleregler er også at det ikke er kun oppfatningene til majoritetsgruppa av elever som gjelder, men at alle elever blir hørt (Mercer og Littleton, 2007, s. 63). Dette gjør at også elever som identifiserer seg og identifiseres som "den andre", får påvirke regler for samtale i klasserommet.

2.5.5 Antidiskriminerende undervisning

Kevin Kumashiro er en viktig inspirasjonskilde for normkritiske perspektiver i en nordisk kontekst. Kumashiro tar utgangspunkt i seksualitet for å undersøke hvordan undervisning kan virke undertrykkende overfor marginaliserte grupper (Kumashiro, 2002). I denne teoretiske tilnærminga er målet undervisning som ikke virker undertrykkende overfor enkelte grupper. Kumashiro trekker på ulike skjeive, multikulturalistiske, kritiske og feministiske teorier og presenterer fire tilnærminger til antidiskriminerende («antioppressive») undervisning: utdanning for den andre, utdanning om den andre, utdanning som er kritisk mot privilegier og andregjøring, og utdanning som endrer elever og samfunnet. De to første formene er ifølge Kumashiro mest utbredt. De kan bidra til synliggjøring, bevisstgjøring og økt kunnskap, men på den andre siden kan det bidra til å opprettholde fordommer.

De to siste innebærer imidlertid kritiske perspektiver på privilegier og andregjøring (Røthing 2017, s. 33). Kumashiro søker både å forstå diskriminerende praksiser i undervisninga og hvordan de kan motvirkes. Dersom lærere ikke aktivt arbeider mot undertrykkende krefter i undervisninga, er det det samme som å medvirke til undertrykking (Kumashiro, 2002, s. 37).

Kumashiro forstår den «andre» slik: grupper som tradisjonelt er marginaliserte eller undertrykt på ulike måter, og som er definert i opposisjon til grupper som tradisjonelt er favorisert og privilegerte, og som derfor er definert som «andre» enn normen. Dette kan være elever med en annen etnisk bakgrunn enn majoritetsbefolkninga, elever fra familier med lavere sosioøkonomisk status, kvinnelige elever, elever som er mannlige men som ikke er stereotypisk “maskuline”, eller elever som er eller oppfattes som skeive (Kumashiro, 2002, s. 32). Kumashiro trekker fram at når det er snakk om sosiale ulikheter, vil elever ha en tendens til å kun snakke om den utsatte minoriteten og hva som gjør den annerledes fra dem. Det er en antagelse om at informasjon om «den andre» fører til økt empati, fordi man lærer at den andre er akkurat som oss. På denne måten, mener Kumashiro, endrer ikke slik undervisning hvordan elever ser på seg selv, men på den andre.

Tradisjonelt har det å undervise på måter som hindrer diskriminering vært et fokus i den norske skolen (Røthing & Svendsen, 2009, s. 62). Dette kan blant annet ses ved skolens mål om å gi tilpasset undervisning. Røthing og Svendsen (2009) har latt seg inspirere av Kumashiros inndeling i ulike antidiskriminerende undervisningsformer når de undersøker seksualitetsundervisning på norske skoler. Undervisning for og om de andre er mest utbredt i norsk skole, ifølge Røthing og Svendsen (2009, s. 61).

For å unngå diskriminering og fordommer om “den andre” mener Røthing og Svendsen det er viktig å aktivt synliggjøre privilegier og antagelser rundt seksualitet som skaper marginalisering og andregjøring. I tillegg trenger læreren å diskutere og problematisere både privilegiene og prosessene som opprettholder dem. Den siste faktoren som kan bidra til at undervisninga utfordrer antagelser og gitte normer, er diskusjoner om hvordan man selv bidrar i andregjøringsprosesser og til diskriminering. Disse tre framgangsmåtene bidrar til å hindre marginalisering i seksualitetsundervisninga ved å flytte blikket fra “de andre”, og heller stille spørsmål ved egne tanker og praksiser som kan virke diskriminerende (Røthing & Svendsen, 2009, s. 69).

Til sammen vil de ulike teoretiske perspektivene jeg har presentert her, bidra til å skape en bedre forståelse av hvilke funksjoner seksualitetsundervisning kan ha, og hvordan undervisning om seksualitet kan forstås i relasjon til intimt medborgerskap. I tillegg kan teoretiske tilnærminger til undervisning som berører seksualitet og andre tema som kan oppleves som sensitive for elevene, gi økt forståelse for ulike utfordringer og muligheter ved seksualitetsundervisning.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram for innsamling og systematisering av data som kan brukes for å besvare på følgende problemstilling:

Hvordan kan samfunnsfaglig seksualitetsundervisning bidra til å utvikle elevers intime medborgerskap, og hva kan være ulike utfordringer og muligheter med slik undervisning?

Den første delen av kapitlet utdyper metodiske valg og forskningsdesign. Andre del tar for seg utvalg i studien, og den tredje delen av kapitlet beskriver intervjuguiden kort. Den fjerde delen diskuterer gjennomføring av datainnsamlingen. Femte del belyser bearbeidingen av datamaterialet, og sjette del drøfter etiske bemerkninger med opplegget. I den siste delen presenteres ulike relevante faktorer som studiens validitet og reliabilitet, forskerrollen og generaliserbarhet.

3.1 Kvalitativ metode

Valget av metode er en konsekvens av det som problemstillingen søker å svare på (Maxwell 2013, s. 32). Siden denne oppgaven søker å finne informasjon om sosiale praksiser, få fram betydningen av deres erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, er derfor kvalitativ tilnærming et passende valg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvalitative metoder er ofte brukt i tilfeller der det ikke foreligger en dyptgående teoretisk forståelse av et fenomen (Merriam, 1998, s. 7). Temaet seksualitetsundervisning i samfunnsfag i Norge er fortsatt et felt som er relativt lite forsket på, og en kvalitativ tilnærming åpner for nye forståelser og teorier rundt dette temaet.

Valget av kvalitativ metode for å undersøke spørsmålene i denne oppgaven er en forlengelse av et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. I tråd med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn ser den kvalitative tradisjonen på verden som sosialt konstruert (Cresswell & Miller, 2000, s. 125).

Sosialkonstruktivisme ser på menneskers virkelighetsforståelser som et resultat av erfaringer, samfunnsforhold og historiske kontekster. Ifølge Prieur (2002, s. 4) forstås sosialkonstruktivisme som: "Hvor stort spillerom individet anses å ha for sine identitetsprosjekter». Fenomener som for eksempel kjønnsnormer, blir ikke forstått som naturlig gitte, men er mer komplekse og kontekstavhengige. Sosialkonstruktivisme er en utbredt tilnærming innenfor humaniora og samfunnsvitenskap, og også høyst relevant i utdanningsvitenskap (Røthing 2012, s. 22).

Kvalitativ forskning kan spores hovedsakelig utfra de to vitenskapsfilosofiske retningene symbolsk interaksjonisme og fenomenologi (Merriam, 1998, s. 4). Symbolsk interaksjonisme søker å

forklare handling, ikke ved å se på individets tanker eller handlinger i isolasjon, men ved å se på interaksjonen mellom mennesker og deres sosiale omgivelser (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 20). Fenomenologien tar utgangspunkt i at det er aktørens førstehånds fortolkning av et fenomen som viser hvordan fenomenet kan forklares (Cohen et al., 2011, s. 18). Begge disse perspektivene legger vekt på fortolkende prosesser, som er ledende i arbeidet med dette forskningsopplegget.

Jeg ønsker å se på undervisning om seksualitet fra ulike synspunkt i ulike kontekster for å skaffe et bredere og mer detaljert bilde av den sosiale situasjonen i tråd med den sosialkonstruktivistiske tradisjonen. Derfor er både intervjuer av elever og lærer, i tillegg til en klasseromsobservasjon, både interessant og metodisk gjennomførbart innenfor rammene av prosjektet. Jeg har tatt utgangspunkt i ett enkelt undervisningsopplegg basert på materialet fra kampanjen "Uke 6" for å gi en dypere forståelse av seksualitetsundervisning. For å gi kontekst til dette opplegget vil jeg redegjøre for rammene videre.

3.1.1 Uke 6 som case

Gjennomføring av kvalitative case-studier er en ofte brukt tilnærming i utdanningsforskning (Merriam, 1998, s. 26). En case-studie viser et eksempel på ekte mennesker i autentiske situasjoner, og dermed gir de et tydeligere bilde av en sosial situasjon (Cohen, et al., 2011, s. 289). I tillegg til deltakernes beskrivelser av en hendelse har forskeren mulighet til å undersøke den faktiske hendelsen, og dermed konteksten deltakerne i studien befinner seg i. Undersøkelsen i denne oppgaven kan kategoriseres som et instrumentelt case-studium, ettersom det foretas for å gi innsikt i det generelle spørsmålet om samfunnsfaglig seksualitetsundervisning, ikke kun den spesifikke klassen eller læreren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Uke 6 er en temauke med tilhørende undervisningsmateriell utarbeidet og tilbudt av Sex og Politikk - foreningen for seksuell og reprodutiv helse og rettigheter. Sex og Politikk er en politisk uavhengig organisasjon, som gjennomfører en årlig kampanjeuke, kalt Uke 6. Hvert år setter organisasjonen fokus på ulike temaer innenfor seksuell helse gjennom å lage undervisningsmateriale rettet inn mot et spesifikt felt. I 2020 er materialet basert på temaet grensesetting, og har fått navnet "Mine og dine grenser". På nettsidene til Sex og Politikk får lærere som ønsker det tilgangen til undervisningsmaterialet som de selv kan bruke slik de ønsker. Dette er slik Sex og Politikk presenterer undervisningsmaterialet på sine hjemmesider:

Mine og dine grenser» er et materiale til undervisning om grenser og seksuelle krenkelser mellom unge. Det egner seg til arbeid med undervisningsmål i videregående opplæring, blant

annet i samfunnsfag, helse og oppvekstfag og i politikk, individ og samfunn. «Mine og dine grenser» kan benyttes av lærere, skolehelsetjenesten, helsesøstre eller andre som tar opp spørsmål rundt seksualitet, grenser og krenkelser med unge. (Sex og politikk, 2020).

Her er det trukket fram at det er passende å bruke dette i samfunnsfag. Det er også trukket fram ulike kompetansemål fra samfunnsfag som dekkes i materialet. På denne måten retter materialet seg spesifikt inn mot samfunnsfaget, og kan være nyttig å se på i en fagspesifikk kontekst.

I forarbeidet med studien undersøkte jeg hvilke ressurser man som lærer har når man underviser i temaer som omhandler seksualitet. Bakgrunnen for valget av Uke 6 som utgangspunkt for denne studien var utbredelsen av bruken av materialet i skolen. I skoleåret 2017/2018 var lærere ved 40% av grunnskolene i Norge påmeldt Uke 6 (Sex og Politikk, 2020). Dette sier ikke noe om hvor stor andel av grunnskoler som arbeider med stoffet i Uke 6, men det er en indikator over hvor mange lærere som mottar opplegget og som kan bruke det i sin undervisning. Dette er både viktig på grunn av nytteverdien i prosjektet, i tillegg til at det er relevant for mulig generalisering av funnene, som jeg skriver mer om senere i kapittelet.

Undervisningsopplegget som danner grunnlaget for denne studien ble gjennomført i en skoleklasse med en lærer over to skoletimer. Vanligvis gjennomføres Uke 6 andre uke i februar, men på grunn av endringer i klassens timeplan ble opplegget forskjøvet tre uker.

3.2 Utvalg

Utvalget i en studie er avhengig av forskningsdesignet. I undersøkelser som dette, der man tar utgangspunkt i én case, er en teoretisk eller strategisk framgangsmåte mest naturlig for datautvalget (Ringdal 2013, s. 178). I dette tilfellet var undersøkelsens utgangspunkt en lærer og hennes samfunnsfagklasse.

Denne oppgaven er basert på ikke-sannsynlighetsutvelging, da det var visse kriterier klassen måtte oppfylle: læreren måtte undervise i uke 6 i løpet av datainnsamlingsperioden. Utvelgingen skjedde også skjønsmessig, ettersom datainnsamlingen ville være mer lettvint ved å velge en klasse og en lærer (Hellevik, 1999, s. 120). En ulempe ved skjønsmessig utvalg er risikoen for at forskeren velger enheter som i stor grad stemmer med forforståelser av temaet (Hellevik, 1999, s. 122).

I denne oppgaven var utvalget også avhengig av hvilke av elevene som samtykket for deltakelse, noe som kan påvirke datamaterialet, både i intervjuer og klasseromsobservasjon. Dermed ble undersøkelsen i stor grad også påvirket av informantenes selvseleksjon (Kleven et al., 2014, s. 118). Elevene valgte gjennom samtykkeskjemaet selv hvilke deler av undersøkelsen de ville delta i. I

følgende delkapittel vil jeg redegjøre for utvalgsstrategiene som er gjort, i tillegg til å diskutere mulige svakheter og styrker ved denne framgangsmåten.

3.2.1 Lærerintervju

Ettersom jeg ble interessert i seksualitetsundervisning med utgangspunkt i Uke 6, tok jeg kontakt med en bekjent som jeg visste tidligere hadde arbeidet i Sex og Politikk i håp om å få mer informasjon om opplegget og eventuelt bli satt i kontakt med en lærer jeg som kunne opptre som informant i oppgaven. Det viste seg at hun selv arbeidet som lærer og skulle gjennomføre et undervisningsopplegg basert på Uke 6 i sin klasse. Dermed var det en naturlig inngang for å undersøke temaet nærmere. Ettersom omfanget av oppgaven er begrenset, valgte jeg ikke å inkludere flere lærere som informanter.

3.2.2 Klasseromsobservasjon

Klassen som var grunnlaget for datainnsamlingen i denne undersøkelsen var en førsteklasse på en videregående skole på Østlandet. Ettersom lærerinformanten skulle gjennomføre seksualundervisning med sin klasse, ble det naturlig å forsøke å rekruttere elevinformanter fra denne klassen. Alle elevene fikk tre uker i forkant av selve observasjonen presentert undersøkelsen muntlig av meg i tillegg til å få utdelt et informasjonsskriv om opplegget. I informasjonsskrivet kunne de velge å skrive under på om hvorvidt de ønsket å delta henholdsvis under observasjon eller intervju, eller begge deler. Av de 26 elevene i klassen var det 21 samtykket til å delta i observasjonsundersøkelsen. Det at ikke alle elevene ønsket å bli observert skapte en metodisk utfordring, da jeg måtte se bort i fra de elevene som ikke hadde samtykket under observasjonen. Dette løste jeg ved å tegne et kart over klasserommet og be læreren hjelpe meg med å identifisere de elevene som hadde samtykket til observasjonen. Jeg noterte kun observasjoner av elevene som ønsket å delta i undersøkelsen. Jeg kunne derfor ikke bruke alt jeg observerte i klasserommet som datagrunnlag for oppgaven. Dette kan skape en begrensning i datamaterialet, da selvseleksjonen av elever kan påvirke mangfoldet i datamaterialet som grunnlag for oppgavens analyse.

3.2.3 Elevintervju

Utvalget av elever som ønsket å delta i intervju var i stor grad kriteriebasert (Dalen, 2013, s. 45). Det var i utgangspunktet ni elever av i en klasse på tjueseks som leverte inn samtykkeskjema der de

kryset av på å ville delta i intervju. Ettersom temaet kunne være sensitivt for noen elever ba jeg læreren si ifra dersom det fantes noen elever som av en eller annen grunn ikke burde delta med tanke på om de kunne oppleve situasjonen som negativ. Siden hun kjente elevene så jeg henne som mer passende til å ta en slik vurdering enn meg som utenforstående. Læreren nevnte en elev som hun var usikker på om ville oppleve situasjonen som ekstra sårbar. Jeg spurte ikke om bakgrunnen for vurderingen, men valgte å ikke inkludere eleven i intervjuene selv om hun hadde meldt seg som informant. Da sto jeg igjen med åtte elever som ønsket å intervjues fordelt på to fokusgrupper. Dagen intervjuet skulle gjennomføres var en elev fra hver gruppe borte fra skolen, og fokusgruppeintervjuene ble dermed gjennomført i to grupper på tre elever. Alle elevene som samtykket til å la seg intervju, var jenter. Selv om jeg ikke hadde som mål å rekruttere informanter som var absolutt representative for populasjonen, kan kjønnskjævheten i utvalget av intervjuobjekter være en mulig svakhet ved dette forskningsdesignet. Perspektiver fra gutter i klassen kan tenkes å være verdifulle å inkludere i analysens datagrunnlag, kanskje spesielt ettersom kjønn og kjønnsidentitet er en viktig dimensjon ved seksualitetsbegrepet (UNESCO, 2018). Betydningen av kjønnete opplevelser i seksualitetsundervisning vil bli undersøkt nærmere i denne oppgavens analysekapittel.

3.3 Intervjuguide

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) burde det kvalitative forskningsintervjuet både bestå av faktaspørsmål og meningsspørsmål, med mål om å samle inn nyanserte beskrivelser av intervjuobjektets livsverden. I tillegg til å gjenfortelle det som uttrykkes eksplisitt må intervjueren være oppmerksom på, og i stand til, å fortolke mer skjulte uttrykksformer, som kroppsspråk og stemmeleie.

Der forskningsspørsmålet ifølge Maxwell (2013, s.101) er en formulering av det du vil finne ut av, er intervju spørsmålene det du spør intervjuobjektene for å finne ut at dette. Intervjuguiden var skrevet i forkant av møtet med klassen, og ble endret i løpet av datainnsamlingsprosessen på flere måter.

Først og fremst ble alle intervjuene mindre strukturert enn jeg hadde planlagt i forkant. Dette skyldes både at informantene kom inn på temaer jeg hadde planlagt å spørre om selv, i tillegg til at intervjuene tok andre veier innom tema og eksempel jeg synes var interessante nok til å ikke ville avbryte. Et eksempel på dette var i et av fokusgruppeintervjuene, der intervjuobjektene selv begynte å snakke om personlige erfaringer rundt grensesetting. Dette brakte også opp et dilemma jeg støtte på flere ganger i arbeidet med intervjuene med elevene: selv om jeg var interessert i deres

perspektiv og tanker rundt temaet seksualitet i skolen, var jeg nødt til å forsøke å ikke skape noe ubehag for dem, både under intervjusituasjonen og etterpå. Denne problemstillingen kommer jeg nærmere inn på når jeg diskuterer oppgavens etiske hensyn.

Den andre årsaken til at jeg til en viss grad valgte å gå bort fra den opprinnelige intervjuguiden var at jeg både gjennom observasjon og uformelle samtaler med læreren hadde samlet inn informasjon jeg synes var relevant for intervjuene, og som jeg valgte å trekke inn. Eksempelvis fortalte læreren meg at elevene hadde hatt en undervisningsøkt med skolepsykologen om følelser, som hun ga uttrykk for at mange elever hadde vært dårlig fornøyd med. Dette ble bekreftet da hun spurte klassen “Husker dere den timen dere hadde med skolepsykologen?”, og flere elever svarte med oppgitt stønning og latter. Læreren fortalte meg at elevene ikke hadde syntes det var relevant for dem, og siden tematikken de skulle ha i seksualitetsundervisning var forbundet med følelser, var det to økter hun selv sammenlignet. Derfor brukte jeg økta med skolepsykologen som et utgangspunkt for i intervjuene å snakke med elevene om hva slags undervisning de likte og ønsket å ha om ulike aspekter ved seksualitet.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Observasjon

Observasjon kan være en nyttig metode for å samle inn data om sosiale interaksjoner i en “naturlig” kontekst (Cohen et al., 2011, s. 456). Gjennom å observere klassen fikk jeg innsikt i det informantene fortalte meg om under intervjuene, i tillegg til at det ga meg et inntrykk av hvordan Ida og elevene oppførte seg i klasseromssituasjonen. Ettersom jeg ikke var interessert i spesifikke hendelser i klasserommet benyttet jeg meg av ustrukturert observasjon (Kleven et al., 2014, s. 42). Jeg utarbeidet ingen regler for hva jeg ønsker å se etter, men tok heller stilling til hva som var mest interessant å fokusere på i løpet av observasjonen.

En konsekvens ved observasjonen av klassen kan være en observatøreffekt, der deltakernes bevissthet om at de blir observert endrer hvordan de ter seg (Kleven et al., 2014, s. 42). Selv om elevene visste at jeg var til stede, forsøkte jeg derfor å påvirke situasjonen så lite som mulig ved å sitte langs den ene veggen i klasserommet og ikke interagere med elevene. En ulempe ved dette valget var at jeg ikke kunne høre eller observere alle elevene like godt, og dermed mistet jeg potensielt interessante funn.

3.4.2 Elevintervju

For å undersøke elevenes tanker og følelser rundt seksualitetsundervisning valgte jeg fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) kjennetegnes et fokusgruppeintervju ved en ikke-styrende intervjustil. Det er ofte mellom seks og ti deltakere og en moderator som presenterer temaet som skal diskuteres. Ettersom jeg til sammen hadde seks informanter valgte jeg å dele opp disse i to grupper. Jeg forhørte meg med læreren for å sette sammen gruppene slik at deltakerne som kjente hverandre best og var mest komfortable med hverandre, i samme gruppe. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført dagen etter undervisningsopplegget, slik at elevene skulle ha temaet seksualitetsundervisning friskt i minne.

Målet med et fokusgruppeintervju er å legge til rette for åpen meningsutveksling mellom deltakerne. Denne utvekslinga kan føre med seg spontane og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle intervjuer. Ettersom jeg er ute etter elevers holdninger anser jeg slike spontane og emosjonelle synspunkter som spennende datamateriale. Dette gruppesamspillet kan gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige. Fokusgruppeintervju er derfor en nyttig intervjuform når man vil undersøke tabubelagte og følsomme temaer. Derfor valgte jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju for å undersøke elevers holdninger til seksualitetsundervisning. Jeg opplevde at intervjuene ble mindre strukturerte enn planlagt ettersom elevene kommenterte hverandres utsagn og interaksjonen mellom dem var svært samtalepreget. En mulig utfordring ved en slik intervjuform er at moderatoren lett kan miste kontroll over selve intervjuforløpet og at transkripsjonen av intervjuene kan få et ustrukturert preg (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 180). Derfor var de endelige intervjuene mer utforskende i natur. Utforskende intervju er gjerne åpent, og i motsetning til intervju med mål om å teste hypoteser, innleder intervjueren med et tema som skal kartlegges, og utfra svar fra respondenten eller andre innfall kan intervjuet styres i ulike retninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 141).

3.4.3 Lærerintervju

Til forskjell fra elevintervjuene ble lærerintervjuet i stor grad gjennomført i tråd med intervjuguiden. Intervjuet med læreren ble gjennomført tre dager etter undervisningsøkta. Fordi jeg ønsket å undersøke lærerens tanker og holdninger til temaet seksualitetsundervisning valgte jeg å gjennomføre et dybdeintervju, som legger til rette for innsikt i intervjuobjektets tanker om et spesifikt tema. Dybdeintervjuet var semi-strukturert, slik at jeg både kunne se på aspekter jeg var interessert i, samtidig som jeg kunne stille oppfølgings spørsmål til lærerens svar, og la samtalen

styres inn på andre dimensjoner som jeg så på som viktige eller spennende (Cohen et al., 2011, s. 431).

3.4.4 Innsamling og behandling av intervjudata

Intervjuene ble tatt opp gjennom "Nettskjema"-appen fra UiO, en diktafon som sikrer trygg lagring av opptakene. Etter å ha tatt opp lydopptakene ble de lastet opp direkte til Nettskjemas nettside, og det er kun her jeg kunne få tilgang til lydfilene. Ettersom det var en mulighet for at intervjuene produserte sensitive, såkalt "røde data" (UiO, 2018), er denne metoden trygg og sikrer deltakernes anonymitet.

3.4.5 Oppsummering

En oversikt over de ulike datainnsamlingene jeg har tatt i bruk i arbeidet med denne oppgaven har jeg samlet i følgende tabell.

Metode	Utvalg	Lengde	Datamengde
Ikke-deltakende observasjon i klasserommet	15 elever, 1 lærer	2 undervisningstimer	5 observasjonsnotat
Uformell samtale	1 lærer	30 minutter i forkant av undervisningsøkta	1 observasjonsnotat
Dybdeintervju	1 lærer	45-50 minutter	16 sider transkribert intervju
Fokusgruppe	2 grupper på 3 elever	45-50 minutter per intervju	35 sider transkribert intervju

(Tabell 4.1, oversikt over datamateriale)

For å få en helhetsforståelse av temaet valgte jeg å ta i bruk både lærerintervju, fokusgruppeintervju av elever og klasseromsobservasjon. I tillegg ble det relevant å bruke observasjonsdata som ble samlet inn gjennom uformelle samtaler med læreren både når jeg oppsøkte skolen for å informere om prosjektet, og i forkant av undervisningsøkta samme dag som den fant sted.

3.5 Koding og analyse av datamaterialet

I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg tatt i bruk tematisk koding. Denne metoden går ut på at forskeren leter i dataene etter mønster som går igjen i materialet. Jeg har valgt en induktiv tilnærming til den tematiske kodingen. Dette innebærer at jeg tilnærmer meg datamaterialet på en mer åpen måte for å danne koder på grunnlag av gjennomgående likheter og mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I neste omgang vil disse kodene bli satt i sammenheng med teori. Slik kan funn bli ledet ut ifra det empiriske materialet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224).

Ettersom funnene i intervjuet med lærer og fokusgruppeintervjuene til en viss grad skiller seg fra hverandre, har jeg valgt å bruke samme koder i noen tilfeller, men forskjellige i andre. For eksempel blir koden "Normkritikk" brukt i arbeidet med begge intervjuformer. Imidlertid er koden "Skole versus hjem" en kode som kun blir brukt i forbindelse med elevintervju, ettersom denne koden ikke er relevant i datamaterialet fra lederintervjuet. Jeg har brukt Aksel Tjoras "stegvis-deduktive induksjon" som guide i kodingsprosessen. Tjora har presentert tilnærmingens induktive natur ved at man arbeider "(...)fra data mot teori" (Tjora, 2018, s. 16). I den stegvis-deduktive induksjonen er det empirien som danner utgangspunkt for hvilke tema, konsepter og spørsmål som er interessante.

Det første steget i denne prosessen er kodingen. Tjoras empirinære koding har som mål å finne det viktige i materialet, redusere datamengden og legge til rette for idegenerering (Tjora, 2018, s. 36). Som forsker ønsker man å ligge så tett innpå intervjudataene som mulig, derfor er en viktig del av den empirinære kodingen å bruke begreper man finner i datamaterialet. Kodene kan være både enkeltord eller setninger (Tjora, 2018, s. 37). Jeg valgte å bruke ord der det var mest hensiktsmessig og setninger der jeg syntes det fanget opp kompleksiteten i koden. Eksempler på ulike koder jeg har brukt er "normkritikk", "skole versus hjemmet", og "Mennesker er jo samfunnet". I neste omgang plasseres disse kodene i bredere kodegrupperinger, og koder som ikke er relevante for disse, kan forkastes. I en slik tolkningsprosess er det viktig å være bevisst på at man risikerer å overse viktige funn i arbeidet med materialet. Jeg slo for eksempel sammen kodene "livsverden" og "nyttig med seksualitetsundervisning". Ifølge Tjora kan det være nyttig å arbeide med tre til fem kodegrupperinger. De ulike kodegruppene kan utgjøre tematiske utgangspunkt for analysen (Tjora, 2018, s. 50). Deretter brukte jeg disse kodegrupperingene til det Tjora beskriver som "konseptutvikling", der dataene kan bidra til å danne nye teoretiske perspektiver som kan knyttes til tidligere forskning eller teori (Tjora, 2018, s.56). Til slutt endte jeg opp med fire kategorier for kodene: «normkritikk», «samfunnsfag og seksualitetsundervisning», «trygghet og åpenhet» og «undervisningsstrategier». Disse kategoriene ble utgangspunktet for det analytiske arbeidet i denne oppgaven, som danner grunnlaget for tredelinga av analysekapittelet.

3.5.1 Transkribering og gjennomlesing

Arbeidet med å transkribere lydopptakene ble igangsatt etter all data var samlet inn. Intervjuene ble transkribert ordrett, bortsett fra de første par minuttene i fokusgruppeintervjuene som besto av oppvarmingsspørsmål som ikke var ment som en del av analysedata og som jeg heller ikke så på som relevante for oppgaven. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 88) gir transkripsjonen forskeren en oversikt over datamaterialet, og slik kan transkriberingsprosessen ses på som et første steg i analysearbeidet. Dette merket jeg selv da jeg noterte ulike momenter og markerte utsagn jeg syntes virket spennende underveis i arbeidet med transkriberingen. Til sammen transkriberte jeg 51 sider med intervjumateriale.

3.5.2 Bruk av observasjonsnotat i analysen

Ettersom observasjonsdata dannet et bakteppe til intervjuene som ble gjort i etterkant, har jeg kun systematisk analysert intervjudataen som jeg samlet inn. Observasjonsdataene viste seg å være mindre nyttige til denne typen analyse, da jeg ikke først og fremst ønsker å se på en klasseromssituasjon, men heller vil svare på problemstillingen i oppgaven ved å se nærmere på elevers og læreres opplevelser av temaet seksualitetsundervisning. Man kan dermed si at jeg analyserte observasjonsnotatene i forbindelse med utarbeiding av nye intervjuguider og ved å bruke det som eksempel og supplement ved å tilby et ekstra perspektiv på undervisninga jeg ønsket å undersøke.

3.6 Etiske bemerkninger

Det har vært flere etiske hensyn jeg har måttet følge i planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen og den påfølgende analysen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) identifiserer fire etisk usikkerhetsområder innenfor intervjuforskning: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke ble samlet inn fra både lærer og elever i forkant av undersøkelsen, og datamaterialet er lagret og deltakerne er anonymisert på en måte som sikrer konfidensialitet. Når det gjelder hvilke virkninger forskningen kan påføre deltakerne, var dette en etisk dimensjon jeg var ekstra bevisst på både med tanke på deltakernes alder og forskningstemaets natur. Selv om alle elevene i undersøkelsen var over 15 år og selv kunne gi samtykke uten foresatte, er det nødvendig å utvise spesiell varsomhet når man forsker på barn og ungdom (Dalen, 2013).

Jeg var bevisst på at den åpenheten og intimiteten som kjennetegner mye kvalitativ forskning kunne medføre at elevene sa ting de ville angre på i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Dette var særlig viktig ettersom temaet seksualitetsundervisning kunne gi følsomme data, selv om det ikke var hensikten under intervjuene eller i klasseromsobservasjonen. Informasjon som kunne komme opp i undersøkelsen var for eksempel helseforhold og seksuelle forhold, som regnes som sensitive personopplysninger, og skal behandles med varsomhet (NSD, 2020). Med dette forbeholdet ble prosjektet vurdert og godkjent prosjektet med henblikk på forskningsetiske hensyn av personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

3.7 Forskningens troverdighet

3.7.1 Validitet

God validitet innebærer at dataen er lite påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven et al., 2014, s. 89). To faktorer som virker inn på forskningens validitet, er triangulering og refleksivitet (Cresswell & Miller, 2000, s. 126).

En metode jeg har benyttet meg av for å styrke validiteten i denne undersøkelsen, er triangulering ved bruk av flere datakilder for å se etter funn som overlapper. Ved å benytte meg av både elevintervju, lærerintervju og klasseromsobservasjon har jeg gjennom systematisk gjennomgang av data sett etter mønster eller gjennomgående temaer. Gjennom å jobbe på tvers av datakilder har jeg funnet flere kategorier for analyse, og fått muligheten til å diskutere flere perspektiver på samme fenomen. I tillegg har jeg kunnet eliminere funn som kun finnes i en kilde.

Refleksiviteten styrkes dersom forskeren er åpen om egne antakelser, bias og verdier som kan påvirke undersøkelsen. Det er viktig for forskeren å tydeliggjøre forventninger til funn, slik at leseren har et tydeligere bilde av utgangspunktet for forskninga (Cresswell & Miller, 2000, s. 126-127).

Faktorer som svekker validiteten av denne undersøkelsen kan være lite tilstedeværelse i feltet og mangel på "peer review". Jeg hadde ikke kjennskap til elevene eller klassen fra før av, noe som kunne gitt viktig informasjon om hvordan elevene eller læreren oppfører seg til vanlig.

3.7.2 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Et mål for en undersøkelses reliabilitet er hvorvidt resultatene i

forskningen kan reproduseres av andre forskere. I denne undersøkelsen er intervjudataen en faktor som kan påvirke studiens reliabilitet: i hvor stor grad vil en annen som forsker på det samme, samle inn like resultater som meg? For å unngå å påvirke intervjuobjektene svar, har jeg vært bevisst på ikke å stille ledende spørsmål (Kleven et al., 2014, s. 37).

I observasjonen har jeg også unngått å delta i klasseromssituasjonen for å skape en så naturlig undervisningssituasjon som mulig. Samtidig er det svært sannsynlig at mitt nærvær i klasserommet kan ha ført til at både læreren og elevene endret oppførsel med tanke på at de ble observert. En annen faktor som kan svekke studiens reliabilitet er den empirinære forskningen, der mine egne subjektive oppfatninger av interessante funn påvirker hvilke data som blir synliggjort. Fortolkningselementet påvirker både observasjonen, intervjuet, transkripsjonen, og behandling av data. En annen forsker, med andre meninger om hvilke hendelser eller utsagn som er av betydning, kan derfor komme til andre svar på spørsmålene jeg forsøker å stille i denne oppgaven (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211).

3.7.3 Forskerrollen

Ettersom informantene som deltok i observasjonsstudiet og fokusgruppeintervjuene var elever, var det spesielt betydningsfullt å opptre empatisk og sensitivt i datainnsamlingen. For forskningens kvalitet og etiske ansvar var bevissthet rundt forskerrollen sentralt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Det var derfor viktig å balansere hensynet til profesjonell avstand til deltakerne, samtidig som temaet seksualitet kan være følsomt for informantene å åpne seg om og krever en empatisk tilnærming.

En problemstilling jeg støtte på i denne sammenhengen var i spenningen mellom forskningsetikk og ønsket om å oppnå kunnskap om temaet seksualitetsundervisning og ungdom (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96). Et eksempel på dette hensynet er i et av fokusgruppeintervjuene da en elev snakket om åpenhet rundt seksualitet: "Jeg er ganske åpen. Ikke om ting som er vondt å snakke om da. Men hvis det er ting som er gøy, så snakker jeg om det". Her var jeg både interessert i hva eleven oppfattet som vondt å snakke om i relasjon til hvilke tema elever er komfortable med å ta opp i klassen eller med læreren, samtidig som jeg fant det problematisk å presse eleven til å si mer enn hun ønsket eller å oppleve situasjonen som ubehagelig. I tråd med det forskningsetiske ansvaret i denne undersøkelsen vurderte jeg det siste hensynet tyngst, og valgte å ikke stille eleven oppfølgings spørsmål til utsagnet. Dette dilemmaet illustrerer hvordan forskning på seksualitetsundervisning og ungdom krever å balansere forskningsetiske hensyn og forskerrollen.

3.7.4 Generaliserbarhet

I motsetning til statistiske undersøkelser, har ikke kvalitative case-studier som mål å oppnå universell generaliserbarhet. Ettersom denne oppgaven søker en mer generell forståelse av fenomenet seksualitetsundervisning (se kapittel 1.2), er det mer hensiktsmessig å se på hvordan kunnskapen som produseres gjennom datainnsamlinga kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Formålet med denne undersøkelsen er ikke å presentere funn som skal fungere som sannheter om alle elever og læreres opplevelse av samfunnsfaglig seksualitetsundervisning, men heller hvordan deltakernes erfaringer og tanker kan bidra med perspektiver som kan øke vår forståelse rundt seksualitetsundervisning i samfunnsfag som fenomen. Derfor vurderer jeg utvalget av elever og lærer i denne studien hensiktsmessig for å svare på problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven.

3.8 Beskrivelse av undervisningsøkta

For å gi et tydelig bilde av konteksten jeg bruker som grunnlag for undersøkelsen, vil jeg her kort presentere undervisningsøkta jeg observerte. Elevene hadde fått beskjed tre uker på forhånd at jeg skulle komme og observere en økt der temaet skulle være seksualitets. Økta varte totalt 90 minutter. Elevene fikk beskjed om at de kunne sette seg hvor de ville i det timen startet. De første ti minuttene presenterte læreren FNs menneskerettigheter og FNs barnekonvensjon og trakk fram seksuelle rettigheter. De neste fem minuttene brukte læreren på å se på FNs bærekraftsmål, og elevene diskuterte i par hvorvidt bærekraftsmålene kunne være relevante for seksuelle rettigheter. Deretter snakket læreren om aktivisme, og presenterte elevene for ulike interesseorganisasjoner i tillegg til deres ungdomsorganisasjoner. Hun trakk deretter fram et eksempel på aktivisme på sosiale medier og viste elevene en videosnutt fra kampanjen #tacklehomophobia.

De neste ti minuttene fikk elevene i oppgave å diskutere hva de på skolen kunne gjøre for å skape oppmerksomhet eller endring rundt de temaene de har sett på. Resten av økta satt elevene i par eller grupper. Disse gruppene fikk de beskjed om at de kunne velge selv, og de fleste ble sittende på samme sted som de gjorde i begynnelsen av økta. Den første oppgaven gruppene fikk var å lage minst tre regler for hvordan man kan sikre gode og trygge samtaler i undervisninga. Disse skulle læreren samle inn og sette sammen til samtaleregler som kunne brukes i framtiden. I den neste oppgaven skulle elevene diskutere hvordan man kan motvirke diskriminerende språkbruk. Den neste delen av økten som ble presentert som "Ulike perspektiver - fire hjørner", endte opp med å ta opp

mesteparten av økta. Her fikk elevene presentert fem ulike problemstillinger etter tur, som de skulle ta stilling til ved å velge et av de fire svaralternativene læreren hadde laget for hver problemstilling. Problemstillingene handlet om ungdommer som ble satt i situasjoner der de var usikre på hva de skulle gjøre. Etter elevene hadde diskutert problemstillingene i grupper, avsluttet læreren økta ved å vise en humoristisk videosnutt som tematiserte pornoindustriens urealistiske framstilling av kropp og sex ved å bruke ulike typer frukt for å illustrere kroppsmangfold.

4 Analyse og diskusjon

Dette kapitlet vil ta for seg datamaterialet som ble samlet inn for å besvare følgende problemstilling:

“Hvordan kan samfunnsfaglig seksualitetsundervisning bidra til å utvikle elevers intime medborgerskap, og hva kan være ulike utfordringer og muligheter med slik undervisning”

Datamaterialet som ble samlet inn gjennom observasjon og intervju vil bli presentert og satt i sammenheng med teoretiske perspektiver, og diskutert i lys av disse.

I den første delen av kapitlet vil jeg se nærmere på normkritisk undervisning og lærerens tanker rundt egen undervisningspraksis i arbeidet med temaet seksualitet, samt elevenes fortellinger om de andre fra et normkritisk perspektiv. Deretter vil jeg se på hvordan klasserommet kan oppleves som trygt eller utrygt for elevene, og hvilke implikasjoner dette kan ha for seksualitetsundervisning. I den tredje delen vil jeg se på hvordan seksualitetsundervisning kan forstås som en del av samfunnsfaget, og hvordan det kan knyttes til samfunnsfaglige temaer som menneskerettigheter og medborgerskap, i tillegg til hvordan kjønn kan være en viktig faktor i seksualitetsundervisning.

4.1 Lærers mål om normkritisk undervisning

I dette delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på hva Ida beskriver som formålet for undervisninga. Ida ønsker at elevene skal øve opp et kritisk blikk i møte med normative holdninger til seksualitet, kropp og relasjoner. Idas normkritiske tilnærming illustreres både gjennom intervjuet og i undervisningsøkta. Ved å se på hvordan Ida snakker om hva hun ønsker at elevene skal sitte igjen med, kan man danne seg et inntrykk av hvordan Ida utdanner elevene til medborgerskap.

4.1.1 “Man vil jo at denne timen skal gå bedre enn andre”

Slik innledet Ida en uformell samtale vi hadde i forkant av undervisningsøkta. Sitatet illustrerer hvordan Ida setter seksualitetsundervisning i en særstilling sammenlignet med andre undervisningsopplegg. Hun har høyere ambisjoner for seksualitetsundervisninga enn annen undervisning. Ved at hun beskriver dette synspunktet som noe “man” har, kan det også tolkes som at hun mener dette er en utbredt holdning blant lærere. Både i samtale med Ida i forkant av timen og i

dybdeintervjuet, uttrykker Ida tydelig at hun legger mye tanke og arbeid i både forberedelsen og gjennomføringen av opplegget. Dette begrunner hun med tematikken det undervises i:

Ida: Det er mange hensyn å ta og det er viktig å kjenne elevene med tanke på at det ikke er alle som er komfortable med å snakke så åpent om sånne temaer. Så man må ivareta eleven i større grad.

Ida er bevisst på at elevene har ulike grenser og behov når det gjelder seksualitet, og at disse temaene må behandles med mer følsomhet enn andre tema. Hun trekker her fram at en forutsetning for å ta slike hensyn i klasserommet er at læreren har innblikk i enkeltelevers utgangspunkt for å snakke om temaet. Hun sier også at elevene er i en fase av livet der det er vanskelig å være trygg i seg selv og sin egen seksualitet, og at de på bakgrunn av dette er en sårbar gruppe. Refleksjonen av sin egen praksis som Ida viser er et viktig verktøy for å hindre at undervisninga kan bidra til å diskriminere eller at den usynliggjør elever (Røthing & Svendsen, 2009, s. 21).

4.1.2 Lærers ønske om elevenes holdning til seksualitet i møte med den offentlige sfæren

Ida nevner ikke uttrykket normkritikk eksplisitt for elevene i undervisninga, men det er tydelig at Ida er bevisst på sin egen rolle i arbeidet med elevenes møte med samfunnets normer og verdier. I intervjuet, derimot, er det Ida selv som introduserer begrepet normkritikk. Som svar på hvordan hun skal ta hensyn til elevene som sårbar gruppe, svarer hun at det skjer gjennom "åpenhet og normkritikk". Ida setter den normkritiske tilnærminga i sammenheng med elevenes møte med ulike ytre påvirkninger:

Ida: Jeg har jo lyst til at de skal bli trygge i egen seksualitet og ikke føye seg til konvensjoner og normer. Det føles som om elevene nå blir veldig påvirket av sosiale medier og alt det som er på nett og på TV, og mye av det legitimerer en sånn type oppførsel som mange kanskje tror er forventningene eller er normalt, men at de kanskje skal vite at uansett hvordan de velger å leve ut sin egen seksualitet eller hvordan deres identitet formes, så er det greit.

Ida beskriver her hvordan elevene møter forventninger til egen seksualitet og identitetsutvikling gjennom forskjellige medier i storsamfunnet. Dette ytre presset på privatlivet er sentral i Plummers forståelse av intimt medborgerskap (Plummer, 2003, s. 70). Problemstillinger som tidligere var

forbeholdt den private sfæren, som hvordan man burde leve ut sin egen seksualitet, er i det moderne samfunnet blitt gjenstand for påvirkning fra offentligheten. Ida trekker fram TV og internett som krefter som bidrar til å forme unges forståelse av seksualitet, kropp og følelser. Ida ønsker at elevene skal være trygge på valg de tar rundt sin egen seksualitet. Det er nødvendig at elevene tar selvstendige valg når det gjelder deres seksualitet for å ha kontroll over egne følelser, forhold og kropper (Skillbrei og Stefansen, 2018, s. 17). Man kan tolke Idas utsagn om målet med undervisninga som at hun ønsker at den skal fungere subjektiverende for elevene. Ida understreker at hun ønsker at elevene skal se seg selv uavhengig av de sosiale normene de omringes med, og ta standpunkt basert på egne oppfatninger av større sosiale, politiske og kulturelle strukturer. Utdanning som gjør elevene i stand bryte med slike sosiale ordre kan derfor ha en subjektiverende funksjon (Biesta, 2008, s. 40). Normkritisk undervisning kan også ha flere funksjoner som kan sies å kjennetegne god utdanning.

For å undervise normkritisk er det nødvendig å ha mangfoldskompetanse, slik at man som lærer kan håndtere kompliserte problemstillinger som oppstår når man for eksempel underviser om seksualitet, kjønn og identitet. Målet med en pedagogisk tilnærming prega av mangfoldskompetanse er blant annet at den skal utfordre forestillinger om oss og de andre (NOU, 2015:2, s. 164; Røthing, 2017, s. 20). Idas vektlegging av normkritikk og elevenes selvstendige valg kan sees i sammenheng med hva slags medborgerskap hun ønsker å fremme gjennom sin undervisning. Ida nevner ikke de faktorene som kjennetegner medborgerskapssyn som er basert på lovlidighet eller framtidig politisk deltakelse, slik som Westheimer og Kahnes personlig ansvarlige medborger. Den personlige ansvarlige medborgeren er mer opptatt av å følge normene enn å bryte dem, siden det er deres individuelle ansvar å delta i samfunnet ved å følge lover og regler, for på denne måten å løse sosiale problemer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241).

Når Ida snakker om hva hun ønsker elevene skal sitte igjen med av kunnskap og ferdigheter etter å ha hatt seksualitetsundervisning, snakker hun om bevisstgjøring rundt sosiale prosesser og normer, og trygghet i egne valg og til egen identitet. Denne typen tilnærming til undervisning kan bidra til å fremme rasjonelt autonomt medborgerskap ved å lære elevene å forholde seg kritisk til normer og konvensjoner gjennom et rasjonelt blikk på samfunnets forventninger (Stray & Sætra, 2019). Målet i denne formen for medborgerskap er å gi elevene verktøy for at de i framtiden skal være gode demokratiske borgere, og gjennom dette fungere kvalifiserende. Ida peker derimot på hvordan elevene kan dra nytte av normkritisk undervisning på det stadiet av livet de er i nå, for å skape større trygghet rundt egen identitet og seksualitet. Gjennom denne type undervisning kan det virke som om Ida ønsker å utdanne elevene til medborgere som har flere egenskaper utover rasjonell autonomi. Ida forsøker å trene opp elevene til økt handlingskompetanse gjennom å presentere

problemstillinger rundt seksualitet og grensesetting. Dette er tema elevene i fokusgruppeintervjuene selv omtaler som gjeldende for dem i sine nåværende ungdomsliv. Det kan virke som om Ida mener den kunnskapen og de ferdighetene elevene kan lære gjennom seksualitetsundervisning ikke er noe som er forbeholdt et framtidig voksenliv, men nyttige hjelpemiddel de har bruk for her og nå. Normkritiske perspektiver trekker hun fram som hjelpemidler som er viktig i elevenes liv.

4.1.3 Undervisning som skaper rom for nye typer medborgere

I møtet med nye typer medborgere, er det behov for å stille spørsmål rundt gitte holdninger til seksualitet og identitet (Plummer, 2003, s. 65). I klasserommet observerte jeg det normkritiske perspektivet blant annet gjennom hvilke problemstillinger elevene fikk i oppgave å diskutere. Ida fortalte meg under intervjuet at hun valgte disse problemstillingene fra Uke-6-materialet. Idas fokus på normkritikk sammenfaller med det Sex og Politikk skriver om Uke 6-materialet, som er uttalt normkritisk i sin tilnærming til seksualitet som tema. I Heftet "Mine og dine grenser - Materiale til undervisning i videregående opplæring" beskrives den normkritiske tilnærminga slik: "I dette materialet er illustrasjoner, eksempler og dilemmaer utarbeidet med et normkritisk perspektiv. Det normkritiske perspektivet innebærer også at man i undervisninga forholder seg kritisk til gjengse normer for blant annet kjønnsroller, kroppsideal, seksualitet og sex."

Uke-6 materialet bidrar med hjelpemidler for normkritisk undervisning eksplisitt gjennom eksempler og illustrasjoner. Det normkritiske perspektivet fordrer også en normkritisk bevissthet og praksis for underviseren (Røthing 2017, s. 20). Normkritikken som kommer til uttrykk i Idas undervisning er til stede både i materialet og i Idas tilnærming til det som skjer i klasserommet. Oppgavene og diskusjonene Ida legger opp til består i stor grad av det å stille spørsmål rundt allment aksepterte holdninger til seksualitet og følelser. En av oppgavene elevene får tar utgangspunkt i problemstillinger rundt grensesetting og identitet, og skal velge hvilken av disse alternativene elevene selv ville valgt dersom de befant seg i situasjonen Ida presenterer. I disse konstruerte dilemmaene, som Ida har hentet fra Uke 6-materialet, møter elevene blant annet "Per og kjæresten hans". Ettersom mye undervisning er preget av heteronormativitet (Røthing & Svendsen, 2009), er normen at Pers kjæreste er en jente. I denne oppgaven vises ikke hvilket kjønn Per sin kjæreste er, og det er heller ikke nødvendig å vite for å diskutere problemstillinga kjæresteparet står overfor. Når elevene skal ta utgangspunkt i Per og kjæresten hans er det derfor rom for at elevgruppa tillegger kjæresten ulike kjønn, det er opp til den enkelte elev hvordan de ser Pers forhold. Gruppa jeg observerte snakke om problemstillinga til Per og kjæresten omtalte ikke kjæresten ved kjønn, og virket ikke opptatt av problemstillingen med utgangspunkt i Pers kjærestes kjønn. Det kan for

elevene være et heterofilt eller homofilt forhold som diskuteres. Dette eksempelet kan ses på i lys av Kumashiros (2002) antidiskriminerende undervisning. Den «andre» i diskurser om seksualitet kan være personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet, som er definert ut fra majoritetsgruppa som tradisjonelt er favorisert og privilegert. Ved å problematisere tradisjonelle oppfatninger om seksualitet kan undervisning ikke bare skape forståelse om den andre, men også endre elevenes syn på seg selv og egne oppfatninger rundt normative holdninger til seksualitet.

Ida virker som hun tar det som en selvfølge at hun skal tilstrebe et normkritisk perspektiv når hun underviser. Hun sier selv under intervjuet at det er enkelt å legge opp til normkritisk undervisning, og nevner språk som et verktøy for å åpne opp for flere forståelser av virkeligheten gjennom hvordan hun bruker språket:

Ida: (...)Jeg skriver alltid for eksempel “sidepersonen”, sånne enkle ting som elevene ikke legger merke til. Men når man snakker, presentasjonen er en ting, men når man selv snakker, så er man påvirket av hvordan samfunnet har lært deg å snakke. Da er det vanskelig å være bevisst på språket du bruker.

Ida ser på det å kalle det “sidepersonen” og ikke “sidemannen” som et pedagogisk grep som ikke krever mye innsats fra hennes side, og som noe elevene ikke er bevisst på. Et normkritisk perspektiv framstår som viktig for Ida, og det å være bevisst på hvordan hun snakker til elevene oppleves for henne som krevende. Ida skiller mellom det å snakke til elevene i en forberedt presentasjon og det å snakke med dem. I mer spontane interaksjoner med elevene er det vanskeligere for Ida å opprettholde et normkritisk språk. Dette forklarer hun med at hun selv også er påvirket av de samme normene og at det for henne er enklere å bruke kjønnsstereotypiske eksempler. Det er enklere for Ida å for eksempel snakke om Per og Kari, enn Per og kjæresten hans.

Ida: Men da er det også viktig å komme med eksempler som bryter med den a4-normen med mann, kone og barn. Det at mamma og pappa heter Kari og Ola og sånn. (...)Og om man heter Ali så har man en kjæreste som heter Iman.

Uke 6-heftet beskriver også at ettersom forventninger eller normer kan virke ekskluderende for de av elevene som føler de ikke “passer inn”, burde undervisninga ha som utgangspunkt at det finnes mange ulike måter å være gutt og jente, seksuell, kjæreste og ung på (Sex og politikk, 2018). Eksempelet der Pers eller kjærestens kjønnsidentitet eller legning ikke er uttalt, kan bidra til å skape et større perspektiv for hva et romantisk eller seksuelt forhold er for elevene. I tillegg kan denne

øvelsen virke inkluderende for de av elevene som ikke identifiserer seg som heterofile. Slik kan normkritisk undervisning skape et rom for en forståelse av seksualitet og intimitet som kan motvirke andregjøring og utenforskap.

Undervisning med et slikt grunnleggende kritisk perspektiv på sosiale og politiske prosesser illustrerer hvordan utdanningens kvalifiserende og subjektiverende funksjon møtes (Biesta, 2008). Ifølge læreplanen skal samfunnsfaget bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2019). En kobling mellom samfunnsfaget og det demokratiske verdigrunnlaget er sentralt for fagets dannelsesoppdrag (Christensen, 2015; Stray 2014). I tillegg skal elevene gjennom samfunnsfagundervisninga tenke kritisk, ta ulike perspektiv og håndtere meningsbrytning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Viktigheten ved å utstyre elever med kritisk sans speiles også i ulike perspektiver på medborgerskap (Stray & Sætra, 2019; Westheimer & Kahne, 2004, Stokke, 2019). Normkritiske perspektiver nøyer seg ikke med å fremme ansvarlige eller deltakende medborgere, men søker å fremme rettferdighetssøkende medborgere (Røthing & Engebretsen, 2019, s. 254).

Samtidig som samfunnsfagundervisning skal utvikle medborgere med ferdigheter og kunnskaper for å delta i dagens demokrati, er et kritisk blikk på det samme demokratiet også en sentral del av både samfunnsfagundervisning og medborgerskapsundervisning. Slik er det mulig å se på Idas kunnskap om og holdning til normkritisk seksualitetsundervisning som et eksempel på spenningen mellom utdanning som normativ og kvalifiserende på den ene siden, og kritisk og subjektiverende på den andre (Biesta, 2008).

4.1.4 Seksualitetsundervisning som kobling til elevenes livsverden og samfunnsprosesser

For Ida er det viktig at elevene har en positiv opplevelse av seksualitetsundervisninga, derfor bruker hun humor som virkemiddel for å gjøre dem mer komfortable og skape en trygg relasjon mellom henne og elevene. Samtidig trekker hun fram at det er viktig at vanskelige tema ikke blir tulla bort:

Ida: Jeg vil samtidig også ivareta at det er seriøst, at de temaene de snakker om er reelle problemstillinger som elever blir satt overfor.

Ida vil at elevene ikke kun skal synes undervisninga er morsom, men at de skal se på hvilken måte den er relevant for dem gjennom at de selv personlig skal ta stilling til spørsmål rundt seksualitet i sine liv. Det er ikke slik at kunnskap om identitet, kropp og følelser kun skal brukes til å løse

problemstillingene elevene blir gitt i oppgave å diskutere i klasserommet. Ida ønsker at elevene skal ta med seg kunnskapen og anvende den til sine egne liv. På denne måten kan Idas undervisning koble samfunnsfaglig seksualitetsundervisning til elevenes livsverden (Christensen, 2015). Ved å trene opp elever i å diskutere og ta stilling til problemstillinger som er relevante for dem, vil ikke det de lærer framstå som abstrakt og løsrevet. På spørsmål om hvordan det er å ha seksualitetsundervisning, svarer Cecilie:

Cecilie: Jeg synes det er mer brukbart her og nå, og det er jo livet, sånn når man har en god samtale om noen ting som er veldig aktuelt, og om ting som du har gått og lurt på og så får du nye perspektiver og sånn. Det er alltid det som er mest lærerikt, i hvert fall for meg. Og selv om man lærer nye fakta så er det kanskje ikke det man er interessert i.

Cecilie mener det å få undervisning i aktuelle tema som er relevante for hennes liv, er lærerikt. Cecilies holdning kan vise hvordan det å koble undervisning til elevenes livsverden, kan få undervisninga til å oppleves som både interessant og lærerik.

En måte seksualitetsundervisninga kan kobles til elevenes livsverden, er gjennom temaet grensesetting. Grensesetting var hovedfokuset i Idas undervisningsøkt, og er også et tema Sex og Politikk trekker fram i sin 2020-kampanje for Uke 6 (Sex og Politikk, 2020). Ida forklarer at hun velger å fokusere på grensesetting på bakgrunn av flere problemstillinger elevene står overfor:

Ida: Nå kommer russetiden, og elevene her, det er mange som tar med seg førstiser ut for å rulle, og da har jeg hørt mye prat fra elevene, sånn helt fryktelig, som "må suge pikk for å være med" og sånt. Så da følte jeg at grensesetting kom høyt på lista. Og det handler jo også om debutalder, Ex On The Beach og sånne ting. Så det å sette grenser for seg selv og det man er komfortabel med, det tenker jeg er ganske grunnleggende. Jeg vet at de drar på fest, jeg hører jo det i gangene.

Ida kjenner til elevenes møte med russetid og festing, og hvordan slike opplevelser kan medføre sexpress og derfor være utfordrende med tanke på elevenes kjønnsfrihet (Skillbrei og Stefansen, 2018, s. 17). Disse problemstillingene ønsker Ida å adressere i sin seksualitetsundervisning, slik at elevene kan trene på den type grensesetting hun mener er viktig for dem å ha erfaring med i situasjoner som fest og russetid. Ved å bringe samtidige spørsmål som grensesetting i seksualiserte situasjoner som russetid og på fest inn i den samfunnsfaglige seksualitetsundervisninga, kan man her se en kobling mellom faget og aktuelle problemstillinger i samfunnet (Christensen, 2015, s. 27). Ved å

trekke på aktuelle problemstillinger settes det også søkelys på strukturelle spørsmål, slik som maktforhold, vold og kjønnsforskjeller. I undervisningsøkta ber Ida elevene ta stilling til ulike situasjoner der man må utforske hva grensesetting er og hvordan det kan gjøres og oppleves. Jeg observerte en gruppe som diskuterte hvorvidt det var sosialt akseptert for en gutt å be kjæresten sin vente med sex. Ida lyttet til gruppas synspunkter og stilte spørsmålet: "Hvorfor synes dere det?". Når Ida gikk videre, hadde gruppa starta en diskusjon rundt hvorvidt gutter tør å si det dersom de ikke er klare for sex. Dette eksempelet fra observasjonsdataen viser hvordan aktuelle problemstillinger, slik som grensesetting for unge i russetida, kan virke som en inngang til refleksjoner rundt større sosiale strukturer og prosesser slik Christensen (2015) hevder.

Ida setter undervisning om seksualitet i en særstilling. Hun virker opptatt av at denne undervisninga skal være god for elevenes skyld fordi temaet er viktig, i tillegg til at hun ønsker å ivareta elever i møte med undervisning som kan oppleves som sårbar. Gjennom et normkritisk perspektiv ønsker hun å lære elevene å være i stand til å møte normative holdninger med trygghet og åpenhet. Ida ønsker ikke kun at elevene skal ha kunnskap om samfunnet, men egenskaper som gir dem mulighet til å handle. Et normkritisk blikk på samfunnet fordrer medborgere som har mulighet til å bryte opp fra sosiale ordener. Undervisning med et slikt medborgerskapssyn kan derfor virke subjektiverende. I tillegg kan det virke som om Ida har et her-og-nå perspektiv på elevenes medborgerskapsperspektiv på hva hun ønsker elevene skal få ut av undervisninga. Ida ønsker elevene skal forholde seg normkritisk til samfunnet her og nå. Dette skiller seg fra syn på medborgerskap som vektlegger kunnskap og individuell handling i tråd med normer og regler, og medborgerskap som noe som skal utøves i en framtidig demokratisk deltagelse. Medborgerskap i henhold til de egenskapene Ida beskriver kjennetegnes ved et her-og-nå-perspektiv, subjektiverende normkritikk og bredere enn politisk medborgerskap.

4.2 Elevenes perspektiv på seksualitetsundervisning

Elevenes perspektiv på seksualitetsundervisninga er sentralt for å forstå denne typen undervisning. Under intervjuene gir elevene inntrykk av at de mener de lever i et tolerant og åpent samfunn, og det er disse verdiene de trekker fram når de begrunner sin støtte til Idas seksualitetsundervisning. Tidligere møter med seksualitetsundervisning sier de har vært mangelfulle på grunn av unnvikende og flau lærere. Ida, på sin side, er ikke redd for flau situasjoner, og ønsker mer positiv seksualitetsundervisning der elevene er mer avslappede. Slik undervisning kan oppleves som mindre alvorstynget, men det kan også skape et klasserommiljø der vanskelige tema kommer opp. En

metode hun bruker for å opprettholde orden og hindre diskriminerende utsagn er å skape klasseromsregler.

4.2.1 “Jeg tror alle er veldig enige om hvordan ting burde være”

Elevene uttrykker støtte til verdier som inkludering og mangfold i seksualitet, og det virker som de oppfatter denne toleransen som relativt allmenn. Under observasjonen av seksualitetsundervisninga fikk jeg inntrykk av at de fleste elevene var komfortable i situasjonen. De snakket rolig med hverandre, og samtidig som de spøkte seg imellom virket det som om de gjennomførte oppgavene Ida gav dem. Alle de seks elevene som deltok i fokusgruppeintervjuene uttrykte en positiv holdning til seksualitetsundervisning, og når jeg spurte hvorfor de mente det var nyttig med slik undervisning, svarte de med å peke på viktigheten ved åpenhet og normalisering. De var tydelige på at åpenhet og toleranse for individers seksualitet er viktig for dem. Det virket som om de synes mange delte disse meningene, og at dette var noe som ikke var særlig problematisk å ta opp i klasserommet:

Ane: Tror dere man tør å si ifra om det hvis noen er uenig i for eksempel homofilt ekteskap?

Amina: I Norge i dag er det veldig åpent om veldig mye. Innen det tema er egentlig alle veldig enige om hvordan samfunnet skal være bygd opp. At man skal tolerere andre og godta at sånn er det.

Når elevene snakker om åpenhet som en nærmest universell verdi kan de være påvirket av en “anti prejudice norm” (Moldrheim, 2014, s. 4). Mange kan undertrykke fordommer og hindre dem i å komme til syne. Selv om en fordom ikke er eksplisitt uttrykt, kan den likevel ubevisst påvirke atferd. At elevene tilsynelatende er enige om at toleranse er en utbredt verdi kan sees i sammenheng med utdanningens kvalifiserende funksjon. Elevene lærer gjennom utdanningen at samfunnet støtter opp om verdier som mangfold og åpenhet, og at ekstreme holdninger eller diskriminering skal motvirkes. En slik forståelse uttrykkes også tydelig i læreplanens forståelse av medborgerskap, som beskriver hvordan elever i samfunnsfag skal få kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Medborgerskapsdimensjonen i samfunnsfag skal også bidra til å forebygge ekstreme holdninger og handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg kan seksualitetsundervisning som viderefører verdier som åpenhet og toleranse til elevene, ha en sosialiserende funksjon. I tillegg kan den virke sosialiserende gjennom innlemmelse i sosiale ordre og dermed bidra med medlemskap.

I lys av medlemskapsdimensjonen av medborgerskap (Stokke, 2017), kan det være interessant å se på hvordan elevene snakker om samfunnet og hvem som er en del av det kollektive “vi” når de snakker om åpenhet om seksualitet. Det er vanskelig å si noe om hva som legges i “vi”-et, men i Aminas svar veksler hun mellom å avgrense holdningene som tilhørende landet Norge, og det mer generelle “man”. I tillegg til å skille ut en gruppe basert på nasjonalitet, er det også et tidsaspekt som bestemmer hvem som deltar i vi-et Amina snakker om, da hun spesifiserer “Norge i dag” – potensielt som en motsetning til Norge før.

Det kollektive perspektivet som uttrykkes av elevene kan ses i relasjon til medborgerskapsundervisning. Ulike medborgerskapssyn som kan støtte opp om undervisning som virker kvalifiserende og sosialiserende er for eksempel Westheimer og Kahnes personlig ansvarlige medborgerskap som utøves gjennom lovlidighet og føyelighet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Samtidig kan også den deltakende medborgeren, der kollektiv deltakelse er i fokus, ses i lys av undervisning som arbeider for oppslutning om normer og verdier som virker på samfunnsplan (Westheimer & Kahne, 2004 s. 242). Den mer kollektivistiske forankringa i sosialiserende opplæring til medborgerskap kan også speiles i Stray og Sætras sosialt intelligente medborgerskap (Stray & Sætra, 2019, s. 21). Når elevene snakker om toleranse for de som bryter med normer for kjønn og seksualitet, virker det som om de kollektive holdningene til seksualitet er viktige, ikke kun deres individuelle standpunkt.

Intimt medborgerskap innebærer å kunne ta valg knyttet til egen kropp, eget følelsesliv, og egne forhold, samtidig som disse personlige valgene blir gjenstand for påvirkning fra den offentlige sfære (Plummer, 2003, s. 14). Utøvelse av intimt medborgerskap er også preget av mekanismer som påvirker enkeltmenneskets handlingsrom, slik som diskurser om moralitet (s. 141) eller tilgang til offentlige rom (s. 68). Intimt medborgerskap viser hvordan private valg både former og blir formet av offentligheten.

4.2.2 “Det var skikkelig ubehagelig, men jeg tror ikke hun gjorde det med vilje”

Elevene hadde ulike erfaringer med seksualitetsundervisning og seksualundervisning fra tidligere. Mari forteller i fokusgruppeintervjuet om en opplevelse hun hadde med seksualundervisning på ungdomsskolen. Etter undervisningsøkta trakk læreren Mari og ei venninne til side utenfor klasserommet, ettersom læreren ville snakke med jentene om prevensjon og hvordan de kunne belegen sin om p-piller. Mari forklarer at hun trodde læreren ikke ville snakke om prevensjon foran hele klassen, og derfor tok det opp med jentene personlig. Resultatet ble en situasjon som Mari beskriver

som ubehagelig for seg og venninna. I tillegg kan det tenkes at den manglende tematiseringa av prevensjon i undervisninga etterlot flere elever uten kunnskap om prevensjonsmidler, som er et viktig tema innenfor undervisning om seksualitet (Røthing & Svendsen, 2009, s. 16).

Maris historie illustrerer et sentralt problem innenfor seksualitetsundervisning i den norske skolen. Røthing og Svendsen (2009) finner at mange lærere unngår å undervise i sex og seksualitet. De forteller om lærere som blir flau av temaet, og unngår å snakke om seksualitet i klasserommet eksplisitt, eller hopper over kapittel om seksualitet i læreboka. Halvparten av elevene jeg intervjuet fortalte også om hvordan lærer unnviker temaet seksualitet. Ved spørsmål om de hadde hatt seksualitetsundervisning tidligere svarer den ene fokusgruppa slik:

Hanna: (...)vi hadde det i tiende så bare hoppet de over hele kapittelet fordi de mente vi kunne det.

Ingrid: Ja, det gjorde de hos oss også.

Ane: Gjorde de?

Hanna: Ja, de hoppet over hele kapittelet og sa "dere vet jo hvordan man lager barn, vi trenger ikke snakke om det"

Her snakker elevene om naturfagundervisning der lærerene velger å ikke undervise direkte om seksualitet i likhet med Røthing og Svendsens (2009) funn. Ut fra elevenes utsagn framstilles seksualitetsundervisning som overflødig ettersom elevene allerede antas å ha kunnskap om reproduksjon. Når jeg spør elevene hva de synes om seksualitetsundervisning eller seksualundervisning de har hatt tidligere, svarer alle at det har vært negative eller mangelfulle opplevelser. Dette begrunnes av Ingrid og Hanna ved å peke på uvillighet blant lærere til å snakke om temaet:

Ane: Men hva tenker dere er grunnen til at det er så mangelfullt som dere sier?

Ingrid: Jeg føler kanskje at det på en måte er noe lærere synes er flaut å snakke om med elevene sine, sånn som foreldre kanskje synes det er flaut å snakke med barna sine og ta den praten da, og at det kanskje ødelegger ganske mye. Og så kan det hende at voksne selv ikke har så mye peiling rundt det med seksualitet og følelser.

Hanna: Sånn når vi gikk på ungdomsskolen hadde vi en lærer som tok en time der hun snakka om det bittelitt. Hun ville ikke snakke om det, og da ødela det for oss.

Ved at skolen unngår å undervise i seksualitet, mister klasserommet muligheten til å være en interaktiv offentlig sfære. Da risikerer man at elever kun møter viktige spørsmål som seksualitet, identitet og følelser i ikke-interaktive sfærer og dermed ikke får ta del i viktige debatter og ikke får viktige innspill fra lærere og medelever (Plummer, 2003). Dersom elevene ikke får undervisning om kjønn, seksualitet og kropp kan samfunnsfagundervisninga risikere å ikke oppfylle sin kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende funksjon. Undervisning som kun gir elevene kunnskap om reproduksjon kan oppfylle den kvalifiserende funksjonen, men mangle de sosialiserende og subjektiverende faktorene som seksualitetsundervisning kan bidra med. Undervisning der elevene ikke innlemmes i sosiale fellesskap eller ikke lærer hvordan de kan handle og tenke individuelt uavhengig av normative holdninger til seksualitet, kan utdanne til medborgerskap som mangler viktige dimensjoner ved ulike forståelser av medborgerskapsbegrepet.

4.2.3 “Jeg tror de liker det når det er kleint”

I stedet for å unngå flau samtaler, lener Ida seg inn i de “kleine” situasjonene, og snakket om flauhet som en ressurs. Når jeg observerte Ida i møte med elevene framsto hun som trygg og usjenert når hun snakket om seksualitet og kropp. Den første gangen jeg besøkte klassen noen uker før selve økta for å fortelle om undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, beskrev Ida seksualitetsundervisning i korthet slik: “Vi skal ikke snakke om penetrering og sånn, vi skal snakke om følelser!”. Når jeg spurte elevene i fokusgruppeintervjuene hva de synes om hvordan Ida snakket om seksualitet på, var de svært positive i svarene sine. Ved å introdusere elevene om temaet seksualitet i forkant av undervisninga, skaper Ida en forventning for elevene om hva de skal gjøre og hvilke problemstillinger de kan møte i undervisninga. Dette kan gjøre det enklere for elever som i utgangspunktet synes temaet seksualitet er ubehagelig å snakke om i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 26)

Ida sier at hun ønsker at elevene skal få en opplevelse av at seksualitetsundervisning ikke bare innebærer “kjønnsykdommer og sånn”. Hun sier at det ofte tas opp alvorlige tema og at seksualitetsundervisning ofte ender opp som svært alvorstynget. Likevel sier hun at hun prioriterer å jobbe med problemstillinger og vanskeligere spørsmål, i tillegg til at hun mener det er viktig med positiv tilnærming til temaet kropp og seksualitet i undervisninga. Ida nevnte under intervjuet at hun

er opptatt av at klasserommet ikke kun skal være et rom der elevene diskuterer alvorlige problemstillinger, men også at viktige temaer kan undervises om med humor og letthet. I klasserommet merket jeg særlig at elevene lo når de så på videoklippet av framstilling av sex og kropp i porno.

Ida: Jeg jo opptatt av at de skal få en positiv følelse, for seksualitet er jo noe- kan bli noe positivt om man får riktige holdninger til det. Og nå ble det jo et litt sånn dystert og negativt fokus, men jeg opplevde ikke at elevene var nedstemte, jeg opplevde at de diskuterte temaene på en god måte, at det var smil i klasserommet og slike ting. Mot sommerferien har jeg veldig lyst til å ha noe rettet inn mot kroppspositivisme.

Seksualitetens kompleksitet, og dens positive og negative dimensjoner, understrekes også av Plummer (2003). På den ene siden kan seksualitet forbindes med usikkerhet og risiko, slik som kjønns sykdommer. På den andre siden kan det forbindes med nye sosiale ordener og rettigheter, som inkludering og aksept (s. 9-10). Ved å se seksualitetsundervisning som mer enn "bare kjønns sykdommer", men også vektlegge mer positive dimensjoner, kan seksualitetsundervisning fremme et helhetlig bilde av moderne seksualitet. En slik helhetlig tilnærming kan bidra til å styrke det intime medborgerskapet ved at det synliggjør elevenes muligheter og handlingsrom i relasjon til deres egen og andres seksualitet.

4.2.4 Tilrettelegging for trygg seksualitetsundervisning gjennom samtaleregler

Seksualitetsundervisning kan ta retninger som det er vanskelig å forutsi, og det er viktig at læreren gjør pedagogiske grep for å hindre at undervisninga og samtaler i klasserommet bidrar til diskriminering eller fører til usynliggjøring av elever (Røthing & Svendsen, 2009, s. 21). Ida ønsket at elevene selv skulle utarbeide noen regler for hvordan de skulle oppføre seg og snakke sammen når de arbeidet med temaet seksualitet. Før elevene begynte gruppearbeidet der de skulle diskutere ulike problemstillinger, ga Ida dem i oppgave å skrive ned tre samtaleregler de mente kunne skape en trygg dialog. Disse samtalereglene skulle de sende til Ida. Ida fortalte elevene at hun skulle bruke reglene de hadde skrevet og sendt til å utarbeide generelle klasseromsregler for hvordan de skulle møte hverandre i diskusjoner og samtaler.

Elevene jeg observerte virket som om de var enige i prinsipper for samtalen. En gruppe trakk fram gjengjeldelsesprinsippet, "gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg", når de snakket

om samtaleregler. Ulike formuleringer av dette uttrykket ble også nevnt av en elev i hver av fokusgruppene jeg intervjuet. Man kan derfor se for seg at dette er eksempel på et prinsipp mange elever setter i sammenheng med hvordan snakke om sensitive temaer på en ikke-diskriminerende eller sårende måte.

For Ida er en funksjon ved å ha samtaleregler i klasserommet å forhindre ytringer fra elever som kan ha en negativ påvirkning på andre elever. Som svar på spørsmålet om hva hun gjør dersom en elev uttaler seg på en måte hun føler kan virke diskriminerende, viser hun til det å skape et trygt rom og sette regler for eventuelle debatter. Slike samtaleregler kan fungere som "ground rules" (Mercer & Littleton, 2007, s. 61). I likhet med Mercer og Littletons oppfordring til lærere om å samarbeide med elevene om regler for diskusjon i klasserommet, er også reglene Ida utarbeider laget sammen med elevene. Selv om jeg ikke har innblikk i sluttproduktet, kan det tenkes at reglene elevene skrev fanget opp dimensjoner ved samtaler og diskusjon som Ida ikke hadde adressert dersom hun alene hadde laget samtalereglene.

Det er mulig å se for seg at dersom Ida selv hadde skrevet samtaleregler for elevene, og elevene ikke selv hadde fått i oppgave å utarbeide regler for samtalen, hadde disse reglene hatt en annen funksjon. Målet med slik undervisning er ikke framtidig demokratisk deltakelse, deltakelsen skjer blant annet mellom elevene i klasserommet. Medborgerskapsundervisning der elevene selv har medbestemmelse i det som skjer i klasserommet, kan virke både kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende.

Utgangspunktet for handling er innafor den sosiale strukturen av klasseromsfellesskapet basert på kunnskap om hva som kan såre andre eller hindre god diskusjon. Ved at elevene får innsikt i andres oppfatninger og følger regler i klasserommet kan de handle som personlig ansvarlige medborgere, der medborgerskapssynet som ligger til grunn er basert på individets kunnskap og ferdigheter til å følge lover og regler i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242).

Fokuset på den kollektive størrelsen klassen, kan imidlertid bidra til at slike oppgaver trener opp til også fellesskapsorienterte og deltakende dimensjoner ved medborgerskap. Ved at elevene sammen utarbeider regler med mål om å bedre samtaleklimaet i klasserommet handler de som deltakende medborgere (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Selv om Stokkes beskrivelse av deltagelsesdimensjonen ved medborgerskap er mer retta mot politisk deltakelse i det demokratiske systemet enn den sivile deltakelsen Westheimer og Kahne beskriver (Stokke 2017, s. 195), kan også Stokkes forståelse av deltakelse bidra til å skape opplæring til medborgerskap gjennom samtaleregler. Oppgaven der elevene utarbeider samtaleregler viser at elevene selv får forme deler av undervisninga, og illustrerer hvordan elever kan erfare og praktisere demokrati i klasserommet.

Dersom man ser klasserommet som et mikrokosmos av samfunnet, kan bidrag til felles samtaleregler sees på som politisk deltagelse. Undervisning som dette legger opp til at elevene skal trenes opp til demokratisk handling her og nå.

Gjennom å erfare og praktisere demokrati i klasserommet kan også elevene trenes opp i et medborgerskapssyn som ligger tett opp til Stray og Sætras sosialt intelligente medborgerskap (Stray & Sætra, 2019, s. 21). Gjennom samtalereglene kan elever bidra til å påvirke språkbruk gjennom samtaleregler som sanksjonerer bruken av nedsettende og diskriminerende begrep (sosialiserende). For eksempel kan en elev være opptatt av et spesielt skjellsord som ofte brukes både i klasserommet og samfunnet som helhet, som "jævla homo". Samtidig har elevene en viss frihet og et visst handlingsrom til å tenke som individer, og se på klasserommet som sosial enhet fra et individuelt perspektiv (subjektiverende). Ved å stille spørsmål rundt etablert språkbruk og handlemåter i klasserommet kan eleven også trenes opp til å være rettferdighetsorienterte medborgere (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242), samtidig som at Idas rolle som klasseleder opprettholder de sosiale ordenene i klasserommet. Det at Ida har endelig kontroll over samtalereglene kan hindre subjektivering som utbrytning av sosiale ordener – som også kan være nødvendig for mangfoldskompetanse.

Mangelfull seksualitetsundervisning risikerer å ikke lære opp elevene i områdene til intimt medborgerskap. I verste fall kan den virke ubehagelig eller diskriminerende på elevene, slik Maris fortelling av seksualitetsundervisning illustrerer. I motsetning til elevenes historier om tidligere seksualitetsundervisning de har opplevd, er Ida opptatt av at seksualitetsundervisninga skal være dekkende og møte elevenes behov. Det framstår som at en viktig faktor for at dette skal oppnås, er at seksualitetsundervisninga også skal være positiv, ikke bare alvorstynget. Elevene viser åpenhet og toleranse når de snakker om seksualitet, noe som kan illustrere deres tilhørighet til sosiale ordre. Undervisning som viderefører disse verdiene kan dermed virke sosialiserende. På tross av at mange elever er opptatt av ikke-diskriminering, kan det være viktig med pedagogiske grep for å sikre trygge og gode samtaler.

4.3 Seksualitetsundervisningas muligheter og utfordringer

Ved å se nærmere på hvordan seksualitet passer inn med andre tema og i læreplanen, kan man se hvilke muligheter som finnes for seksualitetsundervisning i samfunnsfag. Samtidig kan noen tema som er relaterte til seksualitetsundervisning bidra til å tydeliggjøre utfordringer, primært knytta til usynliggjøring og stigmatisering.

4.3.1 Seksuelle rettigheter og aktivisme som inngang til seksualitetsundervisning

Seksualitetsundervisninga jeg observerte var tett knyttet opp til temaet menneskerettigheter. Dette sammenfaller med en rapport fra 2017 der Komiteen om barns rettigheter hevder at det er behov for mer kunnskap om konvensjonen om barns rettigheter (CRC, 2017, s. 5). I første del av økta ble seksualitet presentert under paraplyen menneskerettigheter og barnekonvensjonen. Under intervjuet svarer Ida at det å koble seksualitet og menneskerettigheter var et strategisk valg:

Ida: Jeg har valgt en strategi der jeg har tatt utgangspunkt i tre forskjellige hefter, og først gjøre det relevant for det vi har jobbet med, med bærekraftsmålene, menneskerettigheter og barnekonvensjonen. Elevene er jo veldig glad i skole, så de vil gjerne se hvor relevant det er for karakterer og sånt. Og først starte med det, for så å gå inn på seksualitetsundervisning som handler om grensesetting og sånn tematikk, som er litt mer klassisk for seksualitetsundervisning, sånn at de ikke skulle føle at timen var bortkastet.

Elevene hadde i ukene i forkant arbeidet med temaer som menneskerettigheter, bærekraftsmål og barnekonvensjonen, og Ida koblet derfor seksualitetsundervisning til disse temaene. Hun begrunner valget med at seksualitetsundervisning slik vil framstå som mer relevant og fagnært for elevene. I fokusgruppene svarte alle elevene at de var opptatt av å få gode karakterer når de ble spurt om karakterer er viktig for dem. Når Ida snakker om hvordan hun introduserer seksualitetsundervisninga under temaet menneskerettigheter og politikk i håp om at det skal virke relevant for elevene, trekker hun fram karakterer som en faktor som øker relevansen. Hun ønsker ikke at timen skal føles "bortkastet" ved at elevene ikke ser relevansen for det samfunnsfaget og for karakteren deres i samfunnsfag.

Ved å koble seksualitetsundervisninga til statsvitenskap og internasjonal politikk kobles seksualitetsundervisninga til samfunnsfaglige disipliner (Christensen 2015). Dette gir rom for at elevene kan bruke disse fagene og fagbegreper som verktøy for å forstå og snakke om seksualitet, kjønn og kropp. Et eksempel på hvordan fagbegreper i samfunnsfag kan fungere som utgangspunkt for diskusjon og analyse i seksualitetsundervisning, er den delen av økta jeg observerte der elevene skulle diskutere på hvilken måte FNs bærekraftsmål kunne være relevant for å forstå seksuelle rettigheter. Rettighetsperspektivet er en sentral dimensjon ved medborgerskap (Stokke, 2017). Ved å ta utgangspunkt i menneskerettigheter skapes det samtidig en kobling til det demokratiske verdigrunnlaget ved fokus på rettigheter som en grunnleggende verdi både i Norge og i en

geopolitisk sammenheng. Å undervise om menneskerettigheter som bakteppe til seksuelle rettigheter kan derfor være en viktig faktor i seksualitetsundervisningas utdanning til medborgerskap. Slik kan seksualitetsundervisning gjennom et rettighetsperspektiv også virke kvalifiserende.

Vesterdal (2019) har undersøkt menneskerettighetsundervisningas rolle i norsk skole, og finner at selv om menneskerettigheter blir presentert som grunnleggende prinsipper for undervisninga i styringsdokumenter, blir det i praksis undervist om sporadisk og implisitt (Vesterdal, 2019, s. 16). Når menneskerettigheter tematiseres i undervisninga, er det ofte presentert i en internasjonal kontekst gjennom brudd på menneskerettigheter i utlandet (Vesterdal, 2016, s. 249). Å undervise om menneskerettigheter i sammenheng med menneskerettighetsbrudd, ofte gjennom tema som folkemord eller tortur, kan føre til at elevene opplever undervisninga som fremmedgjørende eller passiviserende (Vesterdal, 2016, s. 227). Vesterdal oppfordrer til mer eksplisitt menneskerettsundervisning (Vesterdal, 2019, s.17), og synliggjøring av menneskerettighetsundervisning som verktøy for å styrke unges aktive medborgerskap (Vesterdal, 2016, s. 11). Idas undervisning om seksualitet med utgangspunkt i menneskerettigheter kan være et eksempel på slik tematisering av menneskerettigheter i samfunnsfaget. Ved å presentere seksualitet i lys av menneskerettighetene kan det oppleves som nært og relevant for elevene i deres egne liv.

I økta tok Ida opp aktivisme og organisasjoner i forbindelse med menneskerettigheter og barnekonvensjonen. Ida sier hun selv er aktiv i flere interesseorganisasjoner. Hun sier hun vet at flere elever er medlemmer av politiske organisasjoner, og at hun har et ønske om at flere elever skal delta politisk. I økta henvender hun seg til elevene og sier "jeg vet jo at mange av dere kjenner til noen av disse organisasjonene fra før, som Natur og Ungdom og Elevorganisasjonen". Ida presenterer både moderorganisasjoner som Redd Barna og Sex og Politikk, i tillegg til deres respektive ungdomsorganisasjoner Press (Redd Barna Ungdom) og Seksualpolitisk Nettverk for Ungdom (SNU). Under intervjuet forklarer hun at hun spesifikt trekker fram ungdomsorganisasjoner fordi disse er organisasjoner elevene selv har mulighet til å engasjere seg i. Hun forklarer at hun begrunner det med at de skal lære om ulike organisasjoner, men at hun personlig underviser med et mål om at de ikke bare skal lære om, men delta i politiske organisasjoner. Dette kan vise hvordan læreren bruker læreplanmålene for å "rettferdiggjøre" prioriteringer i egen undervisning.

Kumashiro (2002) trekker fram at skoler trenger rom for at elever som andregjøres kan finne ressurser og verktøy for selv å utfordre undertrykkelse (Kumashiro, 2002, s. 35). Ved å introdusere elevene til interesseorganisasjoner kan læreren bidra til å skape et slikt rom for elever som opplever seg undertrykt. Seksualitetsundervisning som tar opp temaet interesseorganisasjoner og som oppfordrer elever til å delta i slike organisasjoner kan virke både kvalifiserende, sosialiserende og

subjektiverende (Biesta, 2008). Dette utgangspunktet for undervisninga kan virke kvalifiserende ved at det utstyres elever med kunnskap om ulike organisasjoner som gjør dem i stand til å oppsøke de samme organisasjonene utenfor klasserommet. Denne kvalifiserende funksjonen kan sees i lys av politisk informert medborgerskap (Westheimer & Kahne, 2004), ved at den her kan gi elevene innsikt i hvordan de kan handle innfor det politiske systemet.

Samtidig kan det å oppfordre elever til politisk deltakelse virke subjektiverende, gjennom at det oppfordrer til å stille spørsmål rundt politiske strukturer for å skape endring i samfunnet, i likhet med slik Westheimer og Kahne ser for seg en rettferdighetsorientert medborger (Westheimer & Kahne, 2014). Det deltakende aspektet er sentralt i forståelsen av medborgerskapsbegrepet, og er knyttet til både direkte og indirekte deltakelse i det politiske systemet (Stokke, 2017, s. 197). Slik aktiv deltakelse i den politiske sfæren kan også påvirke grad av rettigheter i et samfunn, og dermed virker deltakelsen også inn på den rettslige dimensjonen ved medborgerskap. Dersom elevene deltar i SNU og jobber for kjønnsnøytrale toaletter, handler de både innfor medborgerskapets deltakende- og rettighetsdimensjon (Stokke, 2017, s. 197). Ved å jobbe for politiske rettigheter kan også ideer om medlemskap og juridisk status påvirkes.

Å introdusere seksualitetsundervisning i sammenheng med FNs konvensjon om barns rettigheter kan også sees i lys av koblinger mellom rettigheter og seksuell vold. Ifølge Goldschmidt-Gjerløw (2019) kan det være verdifullt å skape en kobling mellom seksuell vold og FNs barnekonvensjon i samfunnsfagundervisninga. Goldschmidt-Gjerløw anbefaler at lærere eksplisitt framhever sammenhengen mellom de to temaene. Gjennom en kobling mellom FNs barnekonvensjon og seksualitetsundervisning kan læreren tydeliggjøre alle barns rett til å beskyttes fra seksuelle overgrep, deres rett til en omfattende seksualitetsundervisning, og deres rett til å bli hørt i spørsmål som angår dem (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 40-41). Utdanning om menneskerettigheter i forbindelse med seksualitet innebærer å utstyre elevene med respekt for eget menneskeverd, egne kroppslige rettigheter og andres menneskelige verdi og rettigheter nå og i framtida (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 26).

Bevegelsen for menneskerettigheter blir av Plummer (2003) sett på som en positiv faktor for framtida til ulike praksiser innfor intimt medborgerskap. Plummer beskriver hvordan måten vi snakker om menneskerettigheter og medborgerskap er det beste språket vi har for å snakke om intimt medborgerskap i en global kontekst. Et menneskerettighetsperspektiv kan bidra som et felles grunnlag for diskurser og samtaler rundt intimitet og skape dialog basert på konkrete moralske spørsmål, det nærmeste vi kommer et etisk rammeverk som intime medborgere (Plummer, 2003, s. 134). Samtidig kan et medborgerskapsperspektiv basert på menneskerettigheter kritiseres for et for individualistisk fokus, uten nok vektlegging av undertrykkende strukturer som kan føre til problemer

som for eksempel sexslaveri og ufrivillig surrogati. Intimt medborgerskap søker å se rettigheter for individet i kontekst av et bredere rammeverk av ekskludering og ulikhet (Plummer, 2003, s. 136).

I tillegg til skolen er også organisasjoner en arena for offentlig debatt. Organisasjoner som arbeider på vegne av marginaliserte grupper representerer nye sosiale bevegelser (i disse bevegelsene utøves medborgerskap både gjennom aktiv politisk deltakelse i organisasjoners politiske strukturer, og gjennom deltakelse i debatter som fremmes av de sosiale bevegelsene i det offentlige rom (Plummer, 2003, s. 75).

4.3.2 “Sånn som læreplanen er nå, finner jeg unnskyldninger til å ha seksualitetsundervisning”

Ida beskriver hvordan ettersom læreplanen ikke nevner seksualitetsundervisning eksplisitt, forsøker hun å lese inn tema knyttet til seksualitet i eksisterende kompetansemål. Hun er positiv til den nye læreplanens mer eksplisitte fokus på seksualitet i samfunnsfaget:

Ida: (...)Nå endrer jo læreplanen seg veldig, da kommer det inn i større grad. Da blir det mer eksplisitt nevnt på en måte, med begrunnelse i kompetansemålene. Jeg synes det er helt fint at jeg fyller det kompetansemålet ved å velge seksualitetsundervisning og fylle deler av det. Vi jobber jo med kompetansemålene ved å dekke flere ulike undervisningssituasjoner. Men forskjellen er at man nå må lete etter det, og så neste år kommer det naturlig.

Ida er positiv til den nye læreplanens fokus på seksualitet. Ved at seksualitet får en større plass i kompetansemålene sier Ida hun slipper å lete etter det i andre kompetansemål. Dette kan vise at Idas seksualitetsundervisningspraksis ikke nødvendigvis endrer seg i møte med den nye læreplanens, men det kan gjøre det enklere for henne og andre lærere å rettferdiggjøre et slikt fokuset i samfunnsfag. Hvordan viktige tema i undervisninga blir bortprioritert på bakgrunn av manglende dekning i læreplanen eller manglende tid, blir undersøkt av Anker og Von Der Lippe (2016). De finner at undervisning om 22.juli-terroren uteblir på grunn av tidspress, manglende faglig og didaktisk kompetanse, og kompetansemål som ikke direkte adresserer temaet (Anker & Von Der Lippe, 2016, s. 266). På lignende måte kan elever oppleve å ikke få undervisning om viktige sider ved seksualitet som oppfattes som kontroversielle.

Tradisjonelt har elever møtt seksualitet som tema i skolen gjennom seksualundervisning i naturfaget (Røthing & Svendsen, 2009). På spørsmål om de synes seksualitetsundervisning har en

naturlig plass i samfunnsfagundervisninga, sier alle elevene i fokusgruppene seg enige. Ingrid beskriver samfunnsfag som “alt fra politikk til seksualitet”:

Ane: Synes dere seksualitet som tema passer inn i samfunnsfaget?

Alle: Mm

Amina: I og med at det er blanda med identitet, ja.

Ane: Okei, fordi dere tenker på identitet som en del av samfunnsfag?

Sara: Jeg føler det er en del av samfunnet, og vi er jo en del av samfunnet. Det passer jo inn, hvor skulle det vært ellers? Hvis jeg tenker på seksualundervisning tenker jeg på naturfag, men dette er seksualitet. To forskjellige ting. Så jeg føler det passer bedre her enn i naturfag, vi kan jo ikke snakke om seksualitet i naturfag. Det er jo mer om andre ting.

Samfunnsfaglig seksualitetsundervisning kan sees i lys av de fire vitenområdene til Christensen (2015). Idas seksualitetsundervisningsøkt kobler samfunnsfaget til flere av vitenområdene Christensen trekker fram. Gjennom et fokus på menneskerettigheter kobler Ida seksualitetsundervisninga til det demokratiske verdigrunnet og samfunnsvitenskapelige disipliner. Koblingen til samfunnsstruktur- og prosesser skjer ved at undervisninga virker kritisk til normer og maktstrukturer i samfunnet, og at elever indirekte bevisstgjøres på dette ved et fokus på diskriminerende språk. Problemstillinger knyttet til seksualitet og identitet kan koble undervisninga til elevenes livsverden (Christensen, 2015, s. 15).

Et annet aspekt ved elevenes forståelse av seksualitetsundervisning i samfunnsfag er hvordan de snakker om spørsmål rundt seksualitet som en del av samfunnet forøvrig. Elevene svarte alle at de synes seksualitet som tema hadde en naturlig plass i samfunnsfagundervisninga. Når jeg spurte elevene om hvorfor de mente dette, trakk tre av dem fram at seksualitet er en dimensjon ved samfunnet. Det er tydelig at de ikke ser på temaer som identitet, følelser og legning som begrenset til den private sfæren:

Hanna: Ja, samfunnsfag er “samfunn”, og det er jo vi som er samfunnet vårt. Menneskene. Så hvordan det er som menneske synes jeg er greit å ha om i samfunnsfag.

Hanna sier hun ser på seksualitet som en del av mennesket, og dermed en del av samfunnet. Synet på seksualitet som en iboende del av samfunnet er i tråd med den intime medborgerskapets kollektive forståelse av personlige spørsmål (Plummer, 2003, 68). Hannas utsagn om seksualitetsundervisning illustrerer hvordan personlige spørsmål tilhører den offentlige sfæren.

4.3.4 Kjønnede opplevelser av seksualitetsundervisning

Undervisning som tar utgangspunkt i å dele elevmassen i to kjønnede kategorier kan virke marginaliserende og bygge opp under fordommer på samme måte som heteronormativ undervisning. Ved å snakke om ulike forventninger til gutters og jenters seksualitet kan læreren bidra til både å opprettholde kjønnsstereotyper, og til å usynliggjøre de av elevene som ikke passer inn i kjønnskategoriene “gutt” og “jente” (Røthing & Svendsen, 2009, s. 101). Ida er bevisst på hvordan kjønnskategorier kommer til uttrykk når hun snakker med elevene:

Ida: “Jeg tar meg selv i å sette dem kjønnskategorier hele tiden, og det synes jeg er litt stygt. At jeg kaller dem “gutter!”, “jenter!”, bare for å ta en gruppe, for de sitter ofte i en guttegruppe eller jentegruppe. Men så vet ikke jeg noe om identiteten deres”

Seksualitet er tett forbundet med kjønn, og det er vanskelig å forsøke å forstå seksualitet uten å forstå kjønn og sammenhengene mellom seksualitet og kjønn (Røthing & Svendsen, 2009, s. 37). Det var kun jenter som samtykket til å delta i fokusgruppeintervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne oppgaven. Jeg observerte hvordan elevene satte seg i grupper med samme kjønn når de kom inn i klasserommet. Ida sa de skulle sette seg i egenvalgte grupper og brøt ikke opp gruppene underveis, da hun sa hun oppfattet at elevene var komfortable og jobbet godt i selvvalgte grupper. Slik endte elevene opp med å deles inn i “jentegrupper” og “guttegrupper”. Informantene uttrykte tydelig at de mente det finnes en forskjell mellom hvordan ulike kjønn snakker om seksualitet og oppfatter seksualitetsundervisning. To av elevene trekker fram forventninger til mansrollen som en faktor i forskjellen mellom gutters og jenters holdninger til seksualitetsundervisning. Elevene gir gjennom intervjuene også uttrykk for at de er bevisst på sosialiseringssprosessene som omhandler kjønn:

Cecilie: Det er dette med at maskuliniteten er trykket inn i hodet deres kanskje. Det med at man skal være sånn, ta det rolig og ikke bry seg.

Ida er også bevisst på ulike forventninger og normer knyttet til kjønnsidentiteter:

Ida: (...) samfunnet har gjort at veldig mange har blitt presset inn i "sånn er du som kvinne, sånn er du som mann", at det å få en dialog der tror jeg ville vært greit.

Seksualitetsundervisning kan ha en sosialiserende funksjon som påvirker elevers oppfattelser av og holdninger til kjønnsroller (Biesta, 2008). Gjennom skolegangen får elevene innsikt i hvordan kjønn fungerer som en sosial markør i samfunnet, og de utvikler en kjennskap til sin egen plass i samfunnet som kjønnete vesen. Samtidig som seksualitetsundervisning kan innebære innlemmelse i sosiale ordener, kan en annen funksjon være at det lærer elever å bryte ut fra disse ordenene.

Seksualitetsundervisning kan bidra til at elever stiller spørsmål ved gitte sannheter, som hva som er feminint og hva som er maskulint. Ved at seksualitetsundervisning tar utgangspunkt i et normkritisk perspektiv, kan den ha en subjektiverende funksjon.

4.3.5 Utfordringer ved seksualitetsundervisning: tabuer og usynliggjøring

Informantene fra begge fokusgrupper sier de ser på andre elever som mindre komfortable med å snakke om seksualitet i klasserommet enn dem selv. Ingrid omtaler seg og venninnene sine som seksuelt frigjorte, men hun sier også at hun tror mange i klassen ikke har samme holdninger rundt åpenhet om seksualitet som hennes egen vennegruppe. Hanna beskriver hvordan hun tror flere i klassen er mindre åpne fordi de opplever situasjonen som ubehagelig:

Ane: Dere sier jo at dere ikke synes det så ubehagelig å snakke om, men tror dere det er noen som sitter og tenker "Åh, dette er litt vanskelig"?

Hanna: Ja, jeg tror det. Man kan jo se veldig godt hvem som er åpne og hvem som ikke er det. Det er jo bare sånn å sitte og se seg rundt, hvem som er stille og hvem som ikke er det. Også føler jeg det er litt trist, at når vi snakker om for eksempel overgrep og sånn, så kan det sitte en i klasserommet som faktisk har opplevd det, som vi ikke vet om. Så kan vi snakke mye om at "ja, det er dumt og sånn" og så sitter de der og sier ingenting, men vi vet ikke noe om det. Og det synes jeg er vondt å tenke på, for man kan ikke bare spørre heller "Oi, har det skjedd noe med deg?"

Hanna uttrykker bekymring for medelevene sine, og sier hun selv kan observere forskjeller i åpenhet mellom medelevene sine. Det kan virke som hun knytter åpenhet rundt seksualitet som tema opp til

hvilke elever som snakker høyt om det. I likhet med Ida er også Hanna bevisst på at seksualitet er et tema som er sårbart for mange. Jeg observerte ikke elever som var synlig ukomfortable i klasserommet, likevel var det elever som snakket mindre enn andre.

Jeg har tidligere beskrevet Idas holdning til «flau» undervisning (se kapittel 4.2.3). Ida er uredd for pinlige situasjoner, og har inntrykket av at elevene ser på flau situasjoner i klasserommet som et positivt element i undervisninga. Zembylas (2010, s. 715) foreslår at lærere utforsker på hvilke måter de kan bruke eget ubehag for å åpne for økt forståelse for andre og seg selv. Det kan virke som om Ida lener seg inn ubehaget når for å skape åpenhet og en letthet når hun underviser om porno og seksualitet. Ettersom temaet seksualitet gjør mange lærere så ukomfortable at de unngår å undervise om det (Røthing & Svendsen, 2009, s. 19) kan man argumentere for at å holde seksualitetsundervisning i seg selv er å bevege seg i ubehaget. Det som er trygt er ikke nødvendigvis fraværet av ubehag, det kan også brukes som en ressurs for å tilnærme seg andre samtaler og andre perspektiver enn man ellers ville møtt på i et samfunn der ubehaget unngås (Zembylas, 2010). Selv om Ida ikke ønsker å unngå ubehagelige tema, er det enkelte undervisningssituasjoner som hun mener må håndteres med spesiell varsomhet. Ida trekker fram to tema som hun mener er ekstra vanskelige å snakke om i klasserommet. Både voldtekt og abort er momenter som er relevante for seksualitetsundervisning, men som Ida sier hun vegrer seg for å gå inn på i en slik time som den jeg observerte. Ida sier at klassen er veldig åpen, har mange ulike meninger og ikke er redd for å uttrykke seg tydelig i diskusjoner i klasserommet. I denne konteksten mener hun voldtekt og abort er svært sårbare temaer. Selv om hun nevnte både voldtekt i forbindelse med likestilling og abort i forbindelse med FNs bærekraftsmål, forklarer hun hvorfor hun ikke ønsket å gå nærmere inn på disse temaene:

Ida: (...)Men jeg gikk ikke noe dypere inn på det, for jeg vil ikke at vi skal diskutere det som en hengende greie. Da vil jeg at vi skal jobbe litt med det i forkant. Nå hadde vi jo om grensesetting, og jeg føler grensesetting handler om litt kontroversielle temaer, men jeg føler også det er litt roligere og mildere måte å tilnærme seg temaet. Men abort der er det jo fløyer og mange som har sterke tanker om det, og da kan det være veldig sensitivt, for det kan være elever har erfaring med både abort og voldtekt og såne temaer. Så det blir jo såne temaer som blir vanskeligere å ta opp.

Idas vurdering av voldtekt som et tema hun unngår å ta opp i undervisninga, sammenfaller med Goldschmidt-Gjerløws funn. I Goldschmidt-Gjerløws undersøkelse av tema samfunnfagslærere oppgir at de underviser om, er voldtekt det temaet det undervises nest minst om (Goldschmidt-Gjerløw, 2019, s. 36). Goldschmidt-Gjerløw (2019, s. 37) hevder at til tross for at lærere har gode

intensjoner, kan det å tie om tema som seksuell vold bidra til å opprettholde kulturelle tabu. Det å adressere seksuell vold kan bidra til synliggjøring av elevers opplevelser og ta deres opplevelser og tanker seriøst. Ved å ikke ta opp tema som kan være sensitive kan undervisninga i tillegg vise manglende kobling mellom samfunnsfaget og Christensens (2015) kunnskapsområder: både elevenes livsverden og samfunnsstruktur- og prosesser.

At læreren underviser i tabubelagte tema som abort og overgrep kan styrke undervisningas kvalifiserende, sosialisierende og subjektiverende funksjon (Biesta, 2008). Ved at elevene får innsikt i problemstillinger som er vanskelige for læreren å snakke om, men som er sentrale for en helhetlig forståelse av seksualitet og de problemstillingene som er knytta til ulike dimensjoner ved intimt medborgerskap, kan seksualitetsundervisninga fylle en kvalifiserende funksjon. Ved at elevene både får innsikt i hvordan samfunnet forholder seg til tema som voldtekt og abort, og hvordan klassen som fellesskap kan snakke om disse temaene, kan også utdanninga virke sosialisierende. Ulike normer knyttet til hvordan man snakker om og ser på disse temaene kan utfordres ved å trene opp elevenes kritiske blikk, og muliggjøre subjektiverende undervisning.

Seksualitetsundervisning i samfunnsfag kan knyttes opp til rettigheter, aktivisme og elevenes livsverden. Den nye læreplanen kan bidra til et økt fokus på undervisning om seksualitet i samfunnsfag. Det kan imidlertid være viktig å være bevisst på hvilke temaer man tar opp og hvordan man gjør det, uten at man bidrar til å opprettholde tabuer knytta til seksualitet og kropp ved å unngå viktige problemstillinger.

5 Avslutning

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å se nærmere på skolens og samfunnsfagets arbeid med seksualitet som tema. I det forrige kapittelet har jeg gjennomgått empiriske funn i lys av relevant teori for å se nærmere på hvordan seksualitetsundervisning kan forstås som et bidrag til å trene opp elevene i å ta selvstendige og trygge valg i problemstillinger rundt kropp og følelser, på tross av samfunnets normative forventninger. Gjennom å undersøke hvordan lærerens normkritiske mål med undervisninga (kapittel 5.1), hvordan elever opplever seksualitetsundervisning og hvordan læreren legger til rette for åpenhet og trygghet i klasserommet (kapittel 5.2), har jeg sett at lærer og elever i denne undersøkelsen er enige i at seksualitetsundervisning er viktig i et her-og-nå perspektiv. Ved å se på hvordan temaet seksualitet kan ses på som tilknyttet rettigheter og andre momenter i læreplanen, i tillegg til problemstillinger rundt kjønn og tabuer i undervisninga (kapittel 5.3), har jeg sett på både muligheter og utfordringer ved samfunnsfaglig seksualitetsundervisning. Selv om det tverrfaglige temaet i den nye læreplanen som nevner seksualitet eksplisitt omhandler folkehelse og livsmestring, har jeg i denne oppgaven vist hvordan seksualitetsundervisning kan sees på som en dimensjon av opplæring til medborgerskap. I de følgende delkapitlene skal jeg oppsummere viktige funn i oppgaven og hvordan de kan bidra til å svare på problemstillingen. Jeg vil også presentere noen implikasjoner av funnene, i tillegg til forslag til hvordan man kan undersøke temaet samfunnsfaglig seksualitetsundervisning videre.

5.1 Lærers kreativitet for å inkludere seksualitet

Et sentralt funn i denne oppgaven omhandler lærerens syn på hva hun ønsker elevene skal sitte igjen med gjennom seksualitetsundervisning. Ida beskriver hvordan målet hennes er at elevene møter samfunnet her og nå utstyrt med et kritisk blikk på normer rundt seksualitet og kropp. Hun ønsker at de elevene som bryter med normer for kjønn og seksualitet skal føle trygghet, både i klasserommet og utenfor. Idas redegjørelse for målet for seksualitetsundervisninga, viser hvordan samfunnsfaget kan lære opp medborgere som ikke bare har kunnskap og ferdigheter som muliggjør demokratisk deltakelse, men som kan handle aktivt og selvstendig i møte med egen og andres seksualitet. Idas ønske om elevenes mulighet til å ta trygge valg er i tråd med Plummers forståelse av intimt medborgerskap som valg man tar rundt seksualitet.

5.2 Elevers behov for åpenhet rundt seksualitet og mulighet for medvirkning i undervisninga

For å ta trygge valg rundt egen seksualitet er det sentralt med undervisning som møter elevenes behov for kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å forstå sin egen og andres seksualitet. Elever har ofte dårlige eller manglende erfaringer med undervisning om seksualitet tidligere i skoleløpet. De ønsker lærere som ikke er flau og unnvikende, men som underviser om seksualitet med åpenhet. Selv om elevene uttrykker aksept for personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet, er det viktig å skape trygge omgivelser for samtaler om seksualitet. Dersom elever selv kan bidra til å utarbeide rammene for samtaler, kan det både fungere som praktisering av medborgerskap i klasserommet, samt bidra til å synliggjøre atferd og språkbruk som kan virke andregjørende eller diskriminerende. Seksualitetsundervisning kan være inkluderende ved at både lærerens og elevenes perspektiv innlemmes i tilrettelegging for et trygt klasserom.

5.3 Utfordringer ved seksualitetsundervisning og muligheter i fagfornyelsen

På tross av manglende grunnlag fra læreplanen i å undervise om seksualitet, er Ida opptatt av at elevene får god seksualitetsundervisning. Ida bruker andre samfunnsfaglige tema, som menneskerettigheter og interesseorganisasjoner, som utgangspunkt for å undervise om seksualitet. Ved å bruke menneskerettigheter som inngang til samtaler om seksualitet, kan Ida ramme inn samtaler om seksualitet med et felles grunnlag for elevene som intime medborgere. Dette grunnlaget kan også åpne for diskusjoner om ulikhet og utenforskap (Plummer, 2003). Selv om flere problemstillinger som seksualitetsundervisninga kan avdekke er vanskelige for Ida å snakke om, slik som voldtekt og abort, er det viktig å ta opp slike tema for ikke å risikere å opprettholde det kulturelle tabuet (Goldschmidt-Gjerløw, 2019).

5.4 Implikasjoner av funn

På bakgrunn av den nye læreplanens økte fokus på seksualitet som tema (Utdanningsdirektoratet, 2019), er perspektiver på hvordan seksualitetsundervisning kan oppleves for elever og lærere nyttige bidrag i arbeidet med seksualitetsundervisning i skolen.

Lærere kan unngå det de vurderer som særlig kontroversielle temaer med forklaringer om at de ikke har nok tid eller kompetanse for å gjennomgå disse temaene med den følsomheten de føler temaet krever. En større prioritering av seksualitetsundervisning i fagfornyelsen kan skape det

rommet Ida ønsker for å ta opp vanskelige tema knyttet til seksualitet i undervisninga. Samtidig kan mer tid viet til seksualitetsundervisning bidra til mer komplekse samtaler om seksualitet i skolen, ettersom lærere som Ida kan ha større rom for å dekke problemstillinger rundt elevenes seksualitet. Fagfornyelsens fokus på tverrfaglighet og dybdelæring kan også åpne for grundig undervisning om seksualitet i flere faglige kontekster.

Elevene selv uttrykker toleranse ovenfor de som bryter med normer for kjønn og seksualitet, og lærere kan derfor søke forbi undervisning om den andre (Kumashiro, 2002), og heller aktivt bevisstgjøre elever om andregjørende prosesser.

I tillegg kan større rom for seksualitetsundervisning også legge til rette for undervisning som også synliggjør positive sider ved kropp, kjønn og identitet. En positiv seksualitetsundervisning kan bidra til å gi elevene en følelse av selvbestemmelse og styrke deres intime medborgerskap. Ved å undervise om seksualitet i relasjon til rettigheter kan undervisning bidra til å synliggjøre sentrale dimensjoner ved elevene som medborgere med både rett til å utøve egen seksualitet og uttrykke seg på tvers av normer for kjønn og seksualitet, samtidig som de får innsikt i hvordan disse rettighetene kan beskytte dem fra seksuelle krenkelser og diskriminering. I tillegg viser introduksjonen av seksualitet med menneskerettigheter som et rammeverk hvordan seksualitetsundervisning kan undervises i relasjon til andre sentrale tema i samfunnsfaget.

5.5 Forslag til videre forskning

For kommende masterstudenter i samfunnsfagdidaktikk vil jeg anbefale å skrive masteroppgaven sin innenfor Dembra-tematikk. Dembra (demokratisk beredskap mot rasisme og antirasisme) har som mål å forebygge gruppefiendtlighet og udemokratiske holdninger gjennom arbeid med skolen og lærerutdanninga. Det er flere studenter fra ILS og MF som har skrevet oppgaver som på ulike vis handler om skolen som arena for å forebygge gruppefiendtlighet og diskriminering. Samlet sett er disse masteroppgavene et viktig bidrag til kunnskap om disse prosessene. Å utforske spørsmål om hvordan man kan motvirke andregjøring og utenforskap i undervisninga, kan gi verdifull innsikt om hvordan skolen kan være inkluderende for alle elever. I sammenheng med mangfold i skolen er seksualitet et tema som ofte blir oversett til fordel på mer synlige identitetsmarkører (Røthing, 2017, s. 7). I lys av mangfoldets kompleksitet kan det være nyttig å se nærmere på hvordan lærere oppfatter seksualitet som en dimensjon av mangfold. Dette kan åpne for et etterlengtet fokus på undervisning som synliggjør de av oss som bryter med normer for kjønn og seksualitet, også utenfor seksualitetsundervisninga.

Denne studien har ikke fanget opp mannlige elevers perspektiv, ettersom alle informantene som deltok i intervjuundersøkelsen var jenter. Studier som ser nærmere på gutters tanker om undervisning om seksualitet kan være svært viktige bidrag for å få et klarere bilde av elevers opplevelse av seksualitetsundervisning.

Ettersom den nye læreplanen trer i kraft fra høsten av kan det også være svært spennende å undersøke hvordan seksualitet forstås eller undervises om med utgangspunkt i læreplanmål og tverrfaglige temaer. Det kan være interessant å se hvordan lærere oppfatter undervisning om seksualitet i den nye læreplanen, og hvorvidt fokuset i den nye og den utgåtte læreplanen innebærer ulike implikasjoner for deres undervisningspraksis.

6 Litteraturliste

Anker, T. & Von Der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), 261-272. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Baklund, E., Aure, E. & Fyhn, E. (2019, 4. mars). "Billig" og "pulbar" - #metoo kom aldri til skolegården. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/e1VOPQ/billig-og-pulbar-metoo-kom-aldri-til-skolegaarden>

Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc* 21. 33-46. <https://doi.org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra <https://www.tandfonline.com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Børhaug, K. (2005). Voter Education. The Political Education of Norwegian Lower Secondary Schools. *Utbildning & Demokrati*, 14(3), 51-73. Hentet fra <https://doaj.org/article/ddf308fbc0e240d4877a70a2014ef407>

Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. (Doktoravhandling). Hentet fra <https://bora.uib.no/handle/1956/2601>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge

Committee on the Rights of the Child. (2017). Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention: Norway (CRC/C/NOR/5-6) Hentet fra https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fNOR%2f5-6&Lang=en

Creswell, J. D & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. Hentet fra http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Fladmoe, A. Nadim, M & Birkvad, S. R. (2019). *Erfaringer med hatytringer og hets blant LHBT-personer, andre minoritetsgrupper og den øvrige befolkningen* (Rapport 2019:4). Hentet fra <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2584665/Erfaringer%2bmed%2bhatytringer.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. (2019, 26. november). Om seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk i ny læreplan. Hentet fra <https://www.foreningenfri.no/seksuell-orientering-kjonnsidentitet-og-kjonnsuttrykk-i-ny-laereplan/>

Foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold. Begreper. Hentet 27. mai 2020 fra <https://www.foreningenfri.no/informasjon/begreper/>

Grasmo, H. (2020). Lhbt. *Store medisinske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/lhbt>

Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jakobsen, S. E., (2018, 20. desember). Ny læreplan: – Vi vil ha en tydelig retning på det vi skal gjøre i klasserommet. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning/ny-laereplan--vi-vil-ha-en-tydelig-retning-pa-det-vi-skal-gjore-i-klasserommet/1272176>

Kleven, T. A, Hjordemaal, F & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design: An Interactive Approach*. Sage, Thousand Oaks, California

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Moldrheim, Solveig. (2014). Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1(1). 10.7577/fleks.841.

NSD (2020) *Sentrale begreper*. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Nøttveit, A. R. (2019, 4. februar). Etterlyser meir fokus på positiv seksualitet. *Framtida.no*. Hentet fra <https://framtida.no/2019/02/01/etterlyser-meir-fokus-pa-positiv-seksualitet>
[Etterlyser meir fokus på positiv seksualitet](https://framtida.no/2019/02/01/etterlyser-meir-fokus-pa-positiv-seksualitet)

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Plummer, K. (2003). *Intimate citizenship: private decisions and public dialogues*. Seattle: University of Washington Press.

Ringdal, K. (2013). Enhet og mangfold. Fagbokforlaget: Bergen

Rise, E. (2019, 3. juli). Seksualundervisning er mer enn penis i vagina. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/seksualundervisning-er-mer-enn-penis-i-vagina-1.718326>

Roland, E. & Auestad, G. (2009). *Seksuell orientering og mobbing, 2009*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Seksuell-orientering-og-mobbing---2009/>

Røthing, Å. (2012). Concepts of gender equality in Norwegian textbooks and classrooms: Depoliticization, racialized exclusion and heteronormative stereotypes. I Strand, T. & Roos, M. (Red.), *Education for Social Justice, Equity and Diversity* (s. 179-200). Zürich: LIT Verlag.

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning?. *Uniped*(3), 251-261. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/uniped/2019/03/maktkritiske_perspektiver_i_hoeyere_utdanning

Røthing, Å. & Svendsen, H. B. (2010). Homotolerance and Heterosexuality as Norwegian Values. *Journal of LGBT Youth*, 7, 147-166. DOI: 10.1080/19361651003799932

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

Sex og politikk. (2019, 3. desember). Sex og Politikks innføring i fagfornyelsen i grunnskolen og videregående skole. Hentet fra <https://sexogpolitikk.no/2019/12/03/sex-og-politikks-innforing-i-fagfornyelsen-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>

Sex og Politikk. (2020, 15. februar). Vårt undervisningsmateriell. Hentet fra <https://sexogpolitikk.no/seksualundervisning/om-undervisningsmateriellet/>

Skillbrei, M. & Stefansen, K. (2018). *Seksuell vold. En samfunnsvitenskapelig innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Skjong, H. (2018, 18. oktober). Nye skisser til læreplaner: Langt færre kompetansemål i flere av fagene. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner/nye-skisser-til-laereplaner-langt-faerre-kompetansemal-i-flere-av-fagene/145668>

Stenslie, S. (2020, 13. februar). Gi oss en sexpositiv seksualitetsundervisning!. *Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/IA0Vmo/gi-oss-en-sexpositiv-seksualitetsundervisning>

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 71, 193–207. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00291951.2017.1369454>

Stray, J. H. & Sætra, E. (2019). Hva slags medborger?. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njie.2441>

Stubberud, E., Aarbakke, M. H., Svendsen, S. H. B., Johannesen, N. og Hammeren, G. R. (2017). Styrking av seksualitetsundervisningen i skolen. En evalueringsrapport om bruken av undervisningsopplegget "Uke 6" (KUN-rapport 2017:2). Hentet fra http://www.kun.no/uploads/7/2/2/3/72237499/stubberud_mfl_2018_-_styrking_av_seksualitetsundervisningen_i_skolen.pdf

UiO (2018, 20. juni). Klassifisering av data og informasjon. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

UNESCO (2018.) *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01 - 01) – Tverrfaglege tema*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01 - 01) – Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48>

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.3102/00028312041002237>

Wiik, O. (2020, 3. mars). Har det klikka for denne generasjonen?. *Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/1nGGvQ/25-under-25-har-det-klikka-for-denne-generasjonen>

Young, I. M. (1989). "Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-275. Hentet fra www.jstor.org/stable/2381434

Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching*, 16, 703-717. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/13540602.2010.517687>

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema elever

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Utfordringer og muligheter i samfunnsfaglig seksualundervisning*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever og lærere oppfatter seksualundervisning i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å skrive en masteroppgave basert på observasjon og undersøkelse av et spesielt undervisningsopplegg som er utarbeidet av organisasjonen Sex og Politikk. Dette opplegget gjennomføres i uke 6 skoleåret 2020 og med dette som case i en klasse vil jeg undersøke nærmere elevers oppfatning av seksualitetsundervisning, i tillegg til å se på hvordan lærere tenker rundt undervisning om dette og selv observere det omtalte undervisningsopplegget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du er en elev på ungdomsskolen eller VGS, og dermed har samfunnsfag, og fordi du har eller skal ha seksualundervisning. Samtlige elever i din klasse, og som passer innen nevnte kriterier, har fått henvendelse om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det deltakelse i en fokusgruppe hvor det vil bli gjennomført et gruppeintervju med tema seksualundervisning og samfunnsfag. I utgangspunktet har jeg beregnet at intervjuet vil ta ca. 90 minutter. I intervjuet vil jeg for eksempel spørre om hva du tenker om seksualundervisninga dere har gjennomgått og hvordan den kan bli bedre. Dersom du er under 18, vil foreldre kunne se gjennom intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

I tillegg til gruppeintervjuet vil jeg også intervjuere læreren enkeltvis om mulig, i tillegg til å observere det undervisningsopplegget som omhandler seksualitet.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ingenting du sier vil bli sagt til læreren din eller noen andre enn de som jobber med denne oppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. For å samle inn data, ønsker jeg i dette prosjektet å benytte meg av lydopptak. Lydopptakene vil bli lagret på kryptert utstyr. Opptak og lagring foregår kryptert på UiO-sertifiserte løsninger (Tjenester for Sensitive Data, TSD), slik at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene. De som vil ha tilgang til opplysningene består i hovedsak av meg, Ane Granli Kallset, og min veileder, Universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Silje Førland Erdal. I tillegg vil Marie Thorstensen og Torgeir Christiansen ha tilgang til opplysningene. De er både ansatte ved ILS og ansvarlige for datalagringen gjennom TSD. I den ferdige masteroppgaven vil det ikke være noe informasjon som gjør at det er mulig for andre å gjenkjenne deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni, 2020. Etter prosjektslutt vil både lydopptak og samtykkeskjema jeg har samlet inn slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved 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 (ILS) ved Ane Granli Kallset, kan kontaktes på telefon: 97898661 eller mail: ane.kallset@gmail.com eller prosjektansvarlig Silje Førland Erdal på telefon: 95882062 eller mail: s.f.erdal@ils.uio.no

Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, e-post: personvernombudet@uio.no NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Silje Førland Erdal

Student
Ane Granli Kallset

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utfordringer og muligheter i samfunnsfaglig seksualundervisning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i klasseromsobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. Juni, 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7. 2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Utfordringer og muligheter i samfunnsfaglig seksualundervisning*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever og lærere oppfatter seksualundervisning i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å skrive en masteroppgave basert på observasjon og undersøkelse av et spesielt undervisningsopplegg som er utarbeidet av organisasjonen Sex og Politikk. Dette opplegget gjennomføres i uke 6 skoleåret 2020 og med dette som case i en klasse vil jeg undersøke nærmere elevers oppfatning av seksualitetsundervisning, i tillegg til å se på hvordan lærere tenker rundt undervisning om dette og selv observere det omtalte undervisningsopplegget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du er en lærer på ungdomsskolen eller VGS, underviser i samfunnsfag, og fordi du har eller skal ha seksualundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det observasjon av undervisning om seksualitet, i tillegg til et med tema seksualundervisning og samfunnsfag. I utgangspunktet har jeg beregnet at intervjuet vil ta ca. 90 minutter. I intervjuet vil jeg for eksempel spørre om hva du tenker om seksualundervisninga dere har gjennomgått og hvordan den kan bli bedre.

Det er frivillig å delta i prosjektet

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

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. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. For å samle inn data, ønsker jeg i dette prosjektet å benytte meg av lydopptak. Lydopptakene vil bli lagret på kryptert utstyr. Opptak og lagring foregår kryptert på UiO-sertifiserte løsninger (Tjenester for Sensitive Data, TSD), slik at ingen uvedkommende får tilgang til opplysningene. De som vil ha tilgang til opplysningene består i hovedsak av meg, Ane Granli Kallset, og min veileder, Universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Silje Førland Erdal. I tillegg vil Marie Thorstensen og Torgeir Christiansen ha tilgang til opplysningene. De er både ansatte ved ILS og ansvarlige for datalagringen gjennom TSD. I den ferdige masteroppgaven vil det ikke være noe informasjon som gjør at det er mulig for andre å gjenkjenne deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni, 2020. Etter prosjektslutt vil både lydopptak og samtykkeskjema jeg har samlet inn slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved 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(ILS) ved Ane Granli Kallset, kan kontaktes på telefon: 97898661 eller mail: ane.kallset@gmail.com eller prosjektansvarlig Silje Førland Erdal på telefon: 95882062 eller mail: s.f.erdal@ils.uio.no

Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, e-post: personvernombudet@uio.no NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Silje Førland Erdal

Student
Ane Granli Kallset

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utfordringer og muligheter i samfunnsfaglig seksualundervisning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i klasseromsobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. Juni,
2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Intervjuguide - Seksualitetsundervisning og Uke 6

- Hva heter dere?
- Hvor gamle er dere?
- Hva liker dere best med samfunnsfag? Minst?
- Er det noe dere skulle ønske dere fikk lære mer om i samfunnsfag?

Spørsmål rundt undervisningsopplegget

- Hva synes dere om dette undervisningsopplegget?
- Hva synes dere var best?
- Var det noe dere var overraska over?
- Hva kunne vært bedre/annerledes?
- Lærte dere noe nytt gjennom dette opplegget?
- Tror dere flere elever kan ha nytte av dette opplegget?

Spørsmål rundt seksualitetsundervisning

- Hva tenker dere begrepet seksualitet? Hva betyr det for dere?
- Føler du at dere lærer noe nytt om seksualitet og sex gjennom undervisninga?
- Hvem tenker dere trenger seksualundervisning mest?
- Synes dere det er kleint å ha seksualundervisning?
- Synes dere det er enkelt å snakke om sex i klasserommet?
- Hva synes dere er det viktigste man trenger å lære i seksualundervisning? Tror dere andre er enige?
- Hva skulle dere ønske flere lærere gjorde i seksualundervisninga?

Spørsmål rundt seksualitetsundervisning og samfunnsfag?

- Synes dere samfunnsfaget kan bidra med i seksualitetsundervisning som andre fag ikke kan?
- Hva synes dere er viktigst å lære om sex i samfunnsfag?
- Er det annerledes å ha seksualitetsundervisning i samfunnsfag enn andre fag?
- Snakker dere om sex eller seksualitet i samfunnsfag utenom opplegg som uke 6?
- Tenker dere at identitet og seksualitet henger sammen? På hvilken måte?
- Er det sånn at måten man ser på seg selv og kroppen sin gjør at man tenker eller oppfører seg annerledes med andre/i samfunnet?
- Er det annerledes å lære om seksualitet enn andre «kontroversielle»/vanskelige tema, som rasisme for eksempel?
- Hva tenker dere er forskjellen på det private og det offentlige i seksualundervisning? Er kropp og seksualitet noe dere tenker er privat eller offentlig?

7.4 Vedlegg 4: Intervjuguide lærer

Intervjuguide - Seksualitetsundervisning og Uke 6

Spørsmål rundt seksualitetsundervisning

- Hva tenker du om seksualundervisning i skolen?
- Føler du at elevene trenger seksualundervisning?
- Hvem tenker du trenger seksualundervisning mest?
- Synes du det er ukomfortabelt å ha seksualundervisning?
- Synes du det er enkelt å snakke om sex i klasserommet?
- Hva synes du er det viktigste man trenger å lære i seksualundervisning? Tror du andre er enige?
- Hva synes du er vanskeligst å snakke med elever om i klasserommet?

Spørsmål rundt undervisningsopplegget

- Hva synes du om dette undervisningsopplegget?
- Hva synes du var best?
- Hva kunne vært bedre/annerledes?
- Hva tenker du om å samarbeide med en organisasjon utenfor skolen på denne måten?
- Tror du elevene lærte noe nytt gjennom dette opplegget?
- Tror du flere elever kan ha nytte av dette opplegget?

Spørsmål rundt seksualitetsundervisning og samfunnsfag?

- Synes du det passer å ha seksualitetsundervisning i samfunnsfag? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva synes dere er viktigst å lære om sex i samfunnsfag?
- Arbeider du med tanke på spesielle læremål i samfunnsfag?
- Hva tenker du om seksualitetsundervisning og den nye læreplanen? Vil noe endre seg?
- Tror du det er annerledes å ha seksualitetsundervisning i samfunnsfag enn andre fag?
- Snakker du om sex eller seksualitet i samfunnsfag utenom opplegg som uke 6?

7.5 Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Seksualitetsundervisning i samfunnsfag

Referansenummer

194224

Registrert

11.10.2019 av Ane Kristine Granli Kallset - akkallse@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Førland Erdal, s.f.erdal@ils.uio.no, tlf: 95882062

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ane Granli Kallset, ane.kallset@gmail.com, tlf: 97898661

Prosjektperiode

01.11.2019 - 01.06.2020

Status

07.11.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

07.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder

inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og seksuelle forhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

Lærerne som blir intervjuet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)